

## 3 EDITORIALE

STUDI

---

- 9        Guglielmo Malizia – Vittorio Pieroni  
          Stage in Azienda. Sperimentazione di un'interazione tra più agenzie a scopo formativo.  
          Il parte: La sperimentazione
- 33        Natale Zanni  
          Formazione professionale e le fasce di qualifica

ESPERIENZE

---

- 43        Elvio Raffaello Martini  
          Formazione dei direttori e cambiamento del CFP
- 55        Fulvio Penner  
          Nuova cultura del lavoro e nuova professionalità
- 65        Grazia Beverelli – Umberto Tanoni  
          Quale comunicazione per un apprendimento più efficace. Un'esperienza di F.P. nell'area dell'emarginazione

VITA CNOS

---

- 73        Michele Pellerey  
          Il progetto di ricerca-intervento << Telematica e nuove competenze degli operatori della  
          formazione professionale >>
- 79        Pasquale Ransenigo  
          Tavola rotonda su << Giovani, formazione e lavoro in abruzzo >>

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

- 69        A cura di Natale Zanni

*Il DdL 2787 per la Riforma della Scuola Secondaria Superiore, in esame alla Commissione VIII della Camera, ha provocato sulla stampa anche un'esplosione di giudizi perentori, di valutazioni ed espressioni di opinioni diverse, generalmente negative, in merito alla funzione di formazione professionale svolta nell'ambito dell'ordinamento regionale; momento di particolare interesse si poneva il problema nodale della integrazione nel sistema scolastico, a livello di scuola secondaria superiore, del sistema di formazione professionale regionale.*

*È certamente legittimo che la società, attraverso le fonti di informazione e le dichiarazioni delle forze politiche e sociali, sia informata di quello che lo Stato nelle sue diverse articolazioni fa o intende fare per la preparazione al lavoro delle leve giovanili, di quanto spende e come spende per assolvere a una funzione così delicata e impegnativa per l'avvenire del paese. Quello che è inaccettabile è l'informazione deformante, o schematica e riduttiva, di una realtà certamente complessa, in cui non si possono negare vivacità di elementi d'innovazione e flessibilità, da ritenere esemplari anche per tutto il sistema formativo nazionale. Il sistema presenta all'osservatore sereno forze pubbliche e private in tensione di rinnovamento strutturale e didattico, accanto a reali insufficienze di adattamento all'evoluzione della produzione e delle tecnologie, con appiattimento di molti corsi su un consolidato, ormai superato*

*dalla realtà della domanda sociale di formazione e dalle esigenze del mercato del lavoro.*

*Si vorrebbe dai mass-media soprattutto attenta e ben documentata informazione, che varrebbe a schiarire anche all'opinione pubblica, oltre che al legislatore, un campo in cui oggi si gioca certamente l'avvenire. Non mancano documenti ufficiali a cui ricorrere e valide ricerche sul campo: il « Rapporto ISFOL » annuale e il « Rapporto CENSIS sulla situazione del paese » riportano annualmente dati, riferimenti e confronti statistici, dedotti da studi seri, che possono orientare ad una valutazione globale e disaggregata per Regioni, settori e problemi.*

*Non è nostra intenzione scendere sul particolare: ci limitiamo ad affermare una nostra profonda convinzione, che tocca, non marginalmente, i problemi della scuola e la funzione dell'ordinamento regionale di formazione professionale. Nel campo degli operatori di formazione professionale si va sempre più approfondendo concettualmente e sviluppando in termini operativi l'ipotesi, largamente affermata nella letteratura specifica, che si fa strada una nuova cultura del lavoro; conseguentemente che la scuola tradizionale deve essere profondamente riformata, perché possa rispondere alla domanda di formazione fortemente frammentata e più personalizzata dei giovani di oggi; una scuola cioè atta ad elaborare cultura, aggiornata al mercato del lavoro e all'innovazione tecnologica in atto.*

*« Siamo in presenza di una società nella quale le logiche di transizione (dal lavoro al lavoro, dalla scuola alla extra-scuola) accrescono la loro importanza rispetto alle logiche di permanenza; nella quale la domanda di formazione si articola e si fa sempre più personalizzata; nella quale si allarga l'utenza potenziale rispetto a quella giovanile fino ad oggi privilegiata...*

*(occorre) delineare una nuova cultura dello sviluppo formativo basata su una società che fa della complessità e della articolazione, piuttosto che della uniformità e della semplificazione la sua regola di gioco » (CENSIS, Educazione Italia 83. p. 7).*

*La punta più sensibile di questa società, i giovani, sono della situazione enunciata il rivelatore più credibile attraverso i fenomeni a conoscenza di tutti: da un lato il ricorso alla formazione non formale e informale di una massa di giovani, alla ricerca di « un di più », che la scuola ufficiale non può dare; dall'altro il pesante fenomeno dell'abbandono scolastico sia nella scuola dell'obbligo, sia, soprattutto grave, nel biennio della secondaria superiore. Gli alti tassi di abbandono presentano alla ricerca scientifica come cause determinanti: la selezione scolastica, assunta ancora come rimedio al cattivo rendimento e « che colpisce il sintomo senza rimuoverne le cause » — l'errato orientamento verso una scuola che non corrisponde agli interessi personali — soprattutto la caduta di fiducia nella scuola, che pare si rifletta sui giovani anche per « un processo culturale diffuso nella società, ... sintomo emergente di una tendenza della società ad attribuire minor peso alla scuola, e quindi come elemento che preannuncia una più globale trasformazione della domanda formativa » (L. Bolzoni, Aggiornamenti sociali, 11/1985. pagg. 703-704).*

*Il sistema di formazione professionale, attraverso la ricerca metodica, la riflessione collegiale sull'esperienza da parte degli operatori e degli Enti pubblici e convenzionati, ha cercato di dare risposte concrete alle domande esplicite o implicite dell'utenza, specialmente giovanile, che si presentava ai Centri di formazione. Ma aggiornamenti di struttura e innovazione tecnica dei Corsi non possono essere che una conseguenza di tutta una impostazione pedagogico-didattica, anzi di una filosofia,*

*che ha a fondamento una sua « cultura del lavoro » e una concezione attualizzata della collocazione storica dell'uomo lavoratore nella nostra società. Cultura del lavoro, intendiamo, come modo di concepire la cultura e la vita delle persone e dei gruppi sociali, ai diversi livelli di esistenza, avendo sempre come punto di partenza, come prospettiva di visuale e come centro di riferimento il lavoro umano storico.*

*È opinione peraltro comunemente condivisa che stiamo attraversando una profonda crisi della tradizionale e recente cultura del lavoro e delle rispettive ideologie (crisi dell'idea di sviluppo e del cambio strutturale, crisi del protagonismo operaio, crisi dell'etica laica e religiosa del lavoro, seri dubbi sulla ipotesi di perdita di interesse per il lavoro da parte dei giovani, ...), mentre si fa cospicua, non solo nell'ambito strutturale, ma anche in quello culturale, l'emergenza del terziario avanzato e l'influenza delle nuove tecnologie computerizzate. Rispetto al passato rimangono invece intatte le istanze per la ricerca di una migliore qualità della vita, per l'autorealizzazione e l'autonomia personale.*

*In questa situazione di emergenza, la scuola tradizionale fa ancora « riferimento in buona misura ad una cultura pedagogico-idealistica poco avvezza a confrontarsi con i problemi della occupazione, della programmazione in accordo con altri comparti sociali, della produttività... Oggi tale accordo non è possibile neppure sul piano culturale e linguistico: si scontrano infatti tecnicismo e umanesimo » (Lino Bosio). Già secondo il progetto Faure del '79 la crisi della scuola nasce dal fatto che essa si è dato un modello di sviluppo fondato sulla continuità, sul monopolio e perciò sull'autonomia rispetto a qualsiasi realtà. « Per evitare quindi il tracollo scolastico occorre far sì che il modello di sviluppo che la scuola ha ipotizzato per se stessa, non*

*sia autosufficiente, ma che la formazione poggi su modelli integranti, attraverso anche ipotesi di alternanza o inventando altri modelli; perciò discontinuità e policentrismo nel processo formativo » (G. Chiosso).*

*Attraverso le programmazioni e gli indirizzi didattici, attenti all'Osservatorio del Lavoro, elaborati dalle Regioni più avanzate nell'applicazione della L. 845/78, con la collaborazione degli Enti convenzionati in grado di offrire validi modelli formativi, il sistema di formazione professionale regionale ha raggiunto spesso traguardi di notevole validità per questa transizione scuola-lavoro e il trapasso culturale invocato dalla realtà sociale. Agli operatori di formazione professionale sembra ormai ovvio rifiutare che la cultura debba essere sempre e solo una realtà di tipo umanistico-scientifico, da aggiungere al più dall'esterno alla professionalità; meno ancora sembra loro accettabile che questa debba essere sempre e solo intesa come manualità capace di produrre cose, ma non di aiutare la persona che lavora.*

*Certo la cultura del lavoro è realtà che attende ancora riflessione e confronti per una completa espressione e definizione; ma è altrettanto certo che non è possibile negarne la valenza o impedirne la collocazione di merito, in quanto espressione della esperienza di vita della nostra società. Aggiungiamo ancora con radicata convinzione: di essa la scuola ha bisogno per sopravvivere. Ritenere oggi il lavoro incapace di produrre da se stesso cultura non rappresenta una posizione né culturalmente, né socialmente avanzata.*

*Il CNOS, che nel campo della formazione professionale rappresenta solo una modesta presenza di uomini e di attività, ha però coscienza di operare tra i formatori e gli utenti*

*dei suoi centri per e nella « nuova » cultura del lavoro; nuova solo veramente per alcuni aspetti di attività e un più attento confronto con il mercato del lavoro, in quanto la visione antropologica e il valore educativo del lavoro, che la sottendono, costituiscono da sempre i principi fondanti della sua proposta formativa.*

*È aperto il problema di tradurre queste convinzioni, sufficientemente partecipate, in termini legislativi e in coerenti strutture formative, al fine di congiungere e integrare sistemi fino ad oggi separati, se non opposti; lo esige il progresso culturale che indubbiamente percorre per larghe fasce la nostra società.*

# Stage in azienda

## Sperimentazione di un'interazione tra più agenzie a scopo formativo

*II parte: La sperimentazione*

Guglielmo Malizia - Vittorio Pieroni

### L'INDAGINE SUL CAMPO

La fase centrale della sperimentazione, costituita dalla permanenza degli allievi in azienda, ha occupato un periodo relativamente breve, dal 15 aprile al 10 maggio. Essa tuttavia è stata preceduta da tutta una serie di attività preparatorie (progettazione del disegno generale e dei singoli interventi con la partecipazione a vari livelli della Direzione Nazionale del CNOS-FAP, della direzione e del corpo docente del CFP, degli imprenditori, dei responsabili diretti nelle aziende e dei tutors; redazione degli strumenti di rilevazione con la collaborazione degli insegnanti e del personale aziendale interessato; selezione del corso e incontro con gli allievi e i loro genitori per la presentazione della sperimentazione; visita previa alle aziende da parte dei ricercatori e dei docenti e in un secondo momento anche degli allievi...) e seguita da varie forme di verifica e di socializzazione (somministrazione in uscita da parte dei docenti degli strumenti di rilevamento; incontro con insegnanti e allievi, con la direzione del CFP, i docenti, gli imprenditori e gli operai affiancatori per una valutazione globale; seminario di socializzazione con le forze politiche, sociali e culturali).

\* La prima parte dell'articolo è stata pubblicata in « Rassegna CNOS » 1 (1985), n. 3, pp. 29-35.

Oltre a calare l'esperienza nel contesto delle imprese, il compito di maggior impegno è consistito nella preparazione degli strumenti atti a rilevare i cambiamenti intervenuti per effetto dello stage. A questo proposito si è pensato di ricorrere ad un « mix » di strategie: un *questionario* da applicare agli allievi in entrata e in uscita; una *griglia di osservazione* degli apprendimenti/comportamenti dei giovani, da compilarli da parte dei docenti e dei tutors, tanto all'inizio che alla fine dello stage; una griglia per la preparazione di *4 relazioni settimanali* che sarebbero state redatte dagli allievi (contando in parte sull'aiuto dei tutors) ed esaminate dai docenti.

L'intero impianto valutativo poggiava di conseguenza su 10 modalità d'intervento (I e II applicazione del questionario-allievi; I e II applicazione della griglia di osservazione da parte dei docenti; I e II applicazione della medesima griglia da parte dei tutors; 4 relazioni settimanali). Si è inoltre ritenuto opportuno affidare all'analisi delle correlazioni il compito di verificare le connessioni interne e il grado di compatibilità.

Passando a descrivere brevemente ognuno degli strumenti di rilevamento, va in primo luogo osservato che il questionario degli allievi non era totalmente identico nelle due applicazioni in entrata e in uscita; però era possibile raggruppare le domande che li componevano in 4 aree comuni, costituite dalle opinioni circa: 1) le modalità di svolgimento dello stage; 2) la formazione acquisita; 3) le modifiche da apportare allo stage; 4) le scelte future di studio e di lavoro.

La griglia di osservazione, al contrario, risultava identica sia per i docenti che per i tutors e tanto all'inizio che alla fine dell'esperienza. Sono state oggetto di osservazione e poi di valutazione 9 aree:

- 1) le lavorazioni effettuate (al banco, a caldo...);
- 2) le conoscenze tecnologiche;
- 3) la capacità di interpretazione del disegno;
- 4) le conoscenze scientifiche;
- 5) l'uso degli strumenti di precisione;
- 6) il comportamento in sicurezza;
- 7) il comportamento generale sul lavoro;
- 8) l'attenzione/interesse al lavoro;
- 9) il rapporto con i compagni (di lavoro o di corso).

Infine le 4 relazioni settimanali corrispondono ad altrettanti obiettivi sottoposti a verifica nell'arco di tempo trascorso in azienda. In altri termini si è voluto ponderare la maturità del giovane in rapporto: 1) alla socializzazione al lavoro; 2) alla formazione alla polivalenza; 3) all'apprendimento delle conoscenze tecnico-scientifiche; 4) alla cultura del lavoro.

## I RISULTATI

Non potendo dilungarci in una descrizione particolareggiata dei dati ottenuti in ognuna delle 17 aree oggetto di valutazione, ci si limiterà a riportare le conclusioni relative a ciascuno strumento di rilevamento. Inoltre, nel paragrafo successivo, si cercherà di offrire una sintesi generale dei risultati a cui si è pervenuti al termine della sperimentazione.

### 1 - Il questionario-allievi

L'iter procedurale dell'inchiesta attraverso l'applicazione dei vari strumenti di indagine in entrata e in uscita, mirava a raccogliere dati che potessero rispondere ad alcuni interrogativi di fondo tra loro strettamente correlati:

— se lo stage aveva prodotto dei cambiamenti negli allievi del gruppo sperimentale;

— in quali aree si erano verificate le variazioni;

— ed, infine, se i mutamenti stavano ad indicare o meno un effettivo miglioramento nella formazione dei giovani, e di quale entità.

Prima di addentrarci nell'esame delle valutazioni che i giovani hanno dato dello stage e delle variazioni provocate dall'esperienza, ci pare opportuno evidenziare la somiglianza, o per lo meno la mancanza di sostanziali divergenze, nelle caratteristiche di base tra il gruppo sperimentale e il campione nazionale dell'indagine conoscitiva sullo stage nei CFP CNOS/FAP<sup>10</sup>; non solo, ma in alcuni casi anche con il più vasto contesto della condizione giovanile italiana<sup>11</sup>. Ciò restituisce al nostro campione quelle garanzie di rappresentatività che non gli potevano certo derivare dal modesto numero di soggetti coinvolti nella sperimentazione.

Tornando ai nostri interrogativi di fondo, il confronto tra le due applicazioni del questionario allievi ha fatto emergere sostanziali cambiamenti, che riguardano:

— *la concezione del lavoro*. In un primo tempo questa appariva limitata agli aspetti gratificatori (« interessante/soddisfacente »).

<sup>10</sup> ISTITUTO DI SOCIOLOGIA FSE-UPS, *o.c.*; G. MALIZIA e V. PIERONI, *o.c.*

<sup>11</sup> Cfr. in particolare: F. GARELLI, *La generazione della vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 1984; *Giovani oggi*. Indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia, Bologna, Il Mulino, 1984; *Tempo di vivere*. Nuove identità e paradigma giovanile dopo il 1977, Milano, Angeli, 1983.

TAV. N. 1 - Valutazione del lavoro svolto in azienda durante lo stage  
(dom. 13<sup>I</sup> e 9<sup>II</sup>) \*

Valutazioni	I questionario		II questionario	
	Frequenze	Perc.	Frequenze	Perc.
1. Faticoso	3	15.0	4	20.0
3. Creativo	6	30.0	10	50.0
4. Utile	18	90.0	19	95.0
5. Maturante	6	30.0	9	45.0
6. Soddisfacente	5	25.0	10	50.0
8. Interessante	14	70.0	15	75.0
9. Ripetitivo	1	5.0	2	10.0

\* Il totale delle percentuali è superiore al 100% in quanto erano possibili più risposte.

In seguito i nostri giovani hanno scoperto — attraverso lo stage — come il lavoro potesse influire positivamente anche sulla personalità dell'individuo grazie ad alcune sue caratteristiche insospettate antecedentemente (« maturante/creativo »).

TAV. N. 2 - Tipo di rapporti tra le persone in azienda (dom. 14<sup>I</sup>/10<sup>II</sup>)

Livello della preparazione	I questionario		II questionario	
	Frequenze	Perc.*	Frequenze	Per.*
1. Collaborazione	19	95.0	19	95.0
2. Competitività	1	5.0	3	15.0
3. Conflitto	1	5.0	4	20.0
4. Farsi i fatti propri	1	5.0	2	10.0
5. Sfruttamento	2	10.0	1	5.0
6. Responsabilità individuale	6	30.0	12	60.0

\* Il totale delle percentuali è superiore al 100% in quanto erano possibili più risposte.

Il contatto con la realtà del lavoro ha portato gli allievi a rivolgere l'attenzione a tutto l'ambiente dell'impresa e agli aspetti che ne caratterizzano l'attività quali la collaborazione con gli altri operai e l'autoresponsabilizzazione sul lavoro. Infatti soltanto chi ha vissuto per 40 ore settimanali con

le stesse persone e nello stesso ambiente poteva sottolineare tali elementi: il dato quindi sta ad indicare che i giovani hanno capito in che mondo vivono (e/o andranno a vivere);

— *le proprie capacità professionali:*

TAV. N. 3 - *La preparazione ricevuta nel CFP rispetto al lavoro in azienda*  
(dom. 10<sup>I</sup>/3<sup>II</sup>)

Tipi di rapporto	I questionario		II questionario	
	Frequenze	Perc.	Frequenze	Perc.
1. inferiore al lavoro svolto	5	25.0	3	15.0
2. adeguata al lavoro svolto	15	75.0	11	55.0
3. superiore al lavoro svolto	0	0.0	6	30.0

Inizialmente tali capacità erano ritenute dalla maggioranza semplicemente « adeguate » all'esperienza: successivamente buona parte dei giovani ha addirittura fatto rilevare una « preparazione superiore » alle esigenze dello stage, o per lo meno questa è la loro percezione;

— *le scelte future:*

TAV. N. 4 - *Scelta della qualifica per il II anno di formazione* ((dom. 5<sup>I</sup>/1<sup>II</sup>)

Qualifiche	I questionario		II questionario	
	Frequenze	Perc.	Frequenze	Perc.
1. operatore macchine utensili	15	75.0	13	65.0
2. carpentiere	5	25.0	5	25.0
3. indeciso	0	0.0	2	10.0

Lo stage, in generale, ha confermato le scelte iniziali delle qualifiche e degli sbocchi dopo il corso nel CFP — e in questo caso anche lo stato di indecisione: non sembra perciò che lo stage da solo possieda una capacità riorientante.

Inoltre, esso ha contribuito ad innalzare il livello delle aspirazioni professionali dei giovani:

TAV. N. 5 - Lavoro che si accetterebbe in relazione alla qualifica conseguita  
(dom. 2<sup>II</sup>)

Lavoro in rapporto alla qualifica	Frequenze	Perc.
1. un lavoro qualsiasi	3	15.0
2. un lavoro corrispondente alla qualifica	11	55.0
3. un lavoro diverso dalla qualifica ma di pari livello	5	25.0
4. un lavoro a livello inferiore rispetto alla qualifica, purché nello stesso settore di attività	1	5.0

La maggioranza infatti non si accontenta di un « lavoro qualsiasi » ma vuole un lavoro « pari alla qualifica », che tenga in considerazione quindi anche l'aspetto della preparazione professionale e culturale ottenuta.

Si potrebbe supporre che proprio questo atteggiamento sia all'origine di una certa divergenza riscontrata tra i nostri giovani e quelli del più ampio contesto italiano (indagine IARD) in rapporto agli aspetti del lavoro (cfr. Tav. 6). Mentre infatti i secondi privilegiano la triade « lavoro dipendente/in un'azienda pubblica/grande », il gruppo sperimentale dopo lo stage valuta almeno alla pari un « lavoro indipendente/in un'azienda piccola/privata ». In altre parole, i nostri giovani tendono a sottolineare di più la dimensione « autorealizzante » del lavoro, un elemento che rinvia implicitamente ad una sicurezza che proviene loro dalle capacità professionali apprese.

— *La formazione culturale. Il vantaggio più importante* apportato dallo stage riguarda l'acquisizione di una *mentalità favorevole ad un rafforzamento della dimensione culturale nella formazione* (cfr. Tav. 7): è qui che il nostro gruppo differisce in modo rilevante dal campione della ricerca conoscitiva sugli stages nei CFP CNOS/FAP. In tale indagine si è constatato a più riprese che, sebbene l'esperienza in azienda avesse ingenerato negli allievi l'esigenza di farne di più e/o di portata maggiore, tuttavia non si erano rilevati sostanziali mutamenti nella loro apertura all'istruzione ricorrente; i nostri giovani al contrario hanno sottolineato qua e là suggerimenti e proposte di cambiamento, che tendono a privilegiare aspetti centrali dell'attività formativa, quali l'approfondimento delle materie teoriche e di particolari aree della cultura generale, i lavori di gruppo, la collaborazione interdisciplinare.

TAV. N. 6 - *Preferenze circa il tipo di organizzazione del lavoro in cui inserirsi (dom. 9<sup>1</sup>/7<sup>II</sup>)*

Preferenze	VASTO (100=20)		I A R D			PUNTEGGI « Z »					
	I quest.	II quest.	TOT. (100=2000)	Maschi (100=1020)	15/17 (100=647)	Vasto	Tot.	Vasto	Maschi	Vasto	15/17
I	1. Lavor. in un'azienda privata	30.0	40.0	39.3	45.2	39.3	.04	.29	.04		
							97.6	77.3	97.6		
	2. Lavor. in un'azienda pubblica	50.0	45.0	44.4	38.3	42.7	.04	.41	.14		
							97.8	68.5	89.6		
	NR	20.0	15.0	16.3	16.4	18.1	.06	.06	.14		
							95.8	95.4	89.5		
II	1. Lavor. in un'azienda grande	65.0	45.0	51.1	50.1	53.9	.36	.30	.53		
							71.8	76.5	59.8		
	2. Lavor. in un'azienda piccola	20.0	45.0	29.6	31.0	28.0	1.00	.89	1.10		
							31.4	37.0	26.9		
	NR	15.0	10.0	19.3	18.9	18.1	.33	.32	.30		
							74.2	75.2	77.1		
III	1. Avere un lavoro dipendente	45.0	50.0	59.1	64.4	58.6	.58	.94	.54		
							56.0	34.4	58.7		
	2. Avere un lavoro indipendente	40.0	45.0	32.4	27.9	33.1	.80	1.12	.74		
							42.2	26.1	45.8		
	NR	15.0	5.0	8.5	7.6	8.3	.13	.10	.12		
							90.5	92.8	91.2		

TAV. N. 7 - Modifiche suggerite dagli allievi al programma del CFP dopo l'esperienza di stage (dom. 19<sup>II</sup>)

Modifiche	VASTO *	RAPPORTO '83 *					PUNTEGGI « Z »				
		TOT.	VASTO	FORLI'	MECC.	I+II CICLO	Vasto	Tot.	V. '83	Forli'	Mecc.
1. Più importanza alle disc. teoriche	35.0	15.6	12.4	7.0	13.2	10.3	1.32 18.6	1.49 13.5	1.35 17.5	1.40 15.9	1.20 22.8
2. Più ore di laboratorio	95.0	58.7	52.9	65.8	60.1	63.2	3.15 0.1	3.23 0.1	2.52 1.19	2.99 0.2	2.64 0.8
3. Approfond. la cult. gener., civica	20.0	28.5	25.9	17.5	26.0	18.4	.37 71.2	.25 80.6	.12 91.1	.27 79.3	.07 94.8
4. Più import. alle disc. scientifiche	5.0	6.1	10.6	2.6	5.4	2.3	.05 97.1	.18 86.4	.12 91.2	.02 99.4	.13 90.5
5. Coordinazione tra le varie disc.	10.0	14.5	15.3	8.8	12.4	6.9	.18 86.3	.20 84.8	.05 96.3	.10 92.6	.14 89.2
6. Collaborazione tra gli insegnanti	35.0	12.1	14.1	16.7	13.6	16.1	1.66 9.7	1.06 28.5	1.01 31.3	1.37 16.9	.98 32.5
7. Lavori di gruppo	65.0	27.7	37.6	27.2	26.7	25.3	2.81 0.5	1.67 9.3	2.35 1.8	2.70 0.7	2.32 2.0
8. Più contatti scuola-azienda	70.0	64.9	54.1	71.1	66.3	75.9	.39 69.7	1.05 28.9	.08 93.9	.28 78.1	.46 64.5
9. Migliorare le attrezzat. del CFP	35.0	40.1	60.0	48.2	44.2	41.4	.27 79.0	1.25 20.8	.66 50.9	.48 63.5	.32 75.5
10. Insegnam. in funzione del lavoro	30.0	37.4	29.4	51.8	38.0	51.7	.37 71.4	.03 98.5	1.02 30.7	.39 69.7	1.00 31.6
11. Formaz. umano-cristia. più solida	5.0	8.1	7.1	8.7	8.1	6.9	.11 91.6	.08 94.4	.13 90.6	.11 91.7	.07 94.9

\* Il totale delle percentuali è superiore al 100% perché erano possibili più risposte.





Noi riteniamo — in qualità di osservatori partecipanti — che su tale cambiamento abbia influito notevolmente la strategia d'intervento adottata dai tutors nelle proprie aziende, grazie anche alle iniziative comuni prese durante i vari incontri preparatori tra CFP e impresa: dal momento in cui i tutors si sono accollati il compito « informativo-formativo », essi hanno fatto emergere anche le lacune della preparazione degli allievi che hanno portato questi ultimi ad accentuare la richiesta di ulteriori approfondimenti teorici<sup>12</sup>. Probabilmente su questa apertura di orizzonti ha inciso anche il modo nuovo con cui le « Guide Curricolari »<sup>13</sup> hanno impostato i programmi e le metodologie di insegnamento/apprendimento, anche se dalla nostra ricerca non è possibile trarre conclusioni definitive dato che non si occupava direttamente della sperimentazione generali delle « Guide ».

È difficile tuttavia poter sostenere con piena sicurezza che la richiesta di ampliamento della propria formazione culturale possa anche aver ingenerato nei giovani un'apertura mentale chiara verso le esigenze della formazione permanente; rimane comunque il dato di fatto che gli aspetti emersi appartengono a questa dimensione, la cui interiorizzazione o meno dipende anche dalle opportunità che verranno offerte loro per il resto del ciclo formativo.

Riassumendo, a questo punto si può asserire che *lo stage ha sicuramente prodotto dei cambiamenti in positivo* su quasi tutte le aree considerate nel questionario per gli allievi. Là dove invece non è stata riscontrata variazione alcuna — nonostante la provocazione in proposito di alcune domande — è nei confronti dell'esigenza di un ulteriore innalzamento/proseguimento degli studi: soltanto pochi hanno accennato alla possibilità di iscriversi ad alcuni corsi di specializzazione; mentre la maggioranza, orientata in partenza per approdare quanto prima, e con una precisa qualifica, sul mercato del lavoro rimane dello stesso parere anche dopo l'esperienza. Per questi ultimi si può almeno dire quindi che l'esperienza è servita a confermare la scelta iniziale.

## 2 - La Griglia di Osservazione per i Tutors e i Docenti

Le valutazioni espresse dai tutors e dai docenti sulla base di una griglia di osservazione degli apprendimenti e del comportamento degli allievi in

<sup>12</sup> Nelle riunioni preparatorie si è da tutti consentito sulla necessità che i giovani in azienda fossero messi alla prova anche riguardo alle loro conoscenze teorico-scientifiche (in particolare sulla lettura del disegno, il calcolo e l'uso di strumenti di precisione).

<sup>13</sup> *La Sperimentazione delle Guide Curricolari, o.c.*

azienda confermano le conclusioni positive del paragrafo precedente. Sulla scorta dei giudizi più oggettivi e attendibili degli operatori che hanno seguito i giovani da vicino sia in azienda che nel CFP, è possibile asserire con tutta fondatezza che lo stage ha provocato dei mutamenti nel gruppo sperimentale, la maggioranza dei quali appare espressione di un effettivo miglioramento, e non solo in rapporto alle competenze pratico-operative ma anche a quelle teoriche, fino ad influenzare l'area della personalità.

A suffragare tale affermazione è sufficiente una lettura sintetica sia *longitudinale* che *trasversale* delle variazioni avvenute all'interno di ciascun gruppo di valutazioni (cfr. tav. n. 8).

— La *lettura longitudinale* lascia intravedere che quasi la metà del campione (45%) è cambiato tra l'inizio e la fine dello stage in rapporto ad almeno 1/3 dell'intera gamma delle variabili (26) tese a misurare i vari tipi di comportamento: si tratta dei soggetti nn. 1, 2, 3, 8, 12, 14, 16, 17, 20. Al contrario gli allievi che presentano una percentuale piuttosto ridotta di mutamenti sono in tutto 3 (= 15%; i nn. 6, 7, 15), che però avevano ottenuto buone valutazioni sulla maggioranza delle variabili già all'inizio, per cui non v'era ragione di riscontrare in essi dei cambiamenti. Riguardo agli altri giovani si registra una disparità di giudizio tra tutors e docenti: i nn. 4, 5, 9, 10, 11, 13, 18 mostrano un'alta percentuale di mutamenti che, però, sono segnalati unicamente dagli insegnanti, mentre sul soggetto n. 19 si verifica l'opposto.

— La *lettura trasversale* permette di valutare complessivamente i cambiamenti intervenuti nelle variabili, o meglio, offre l'opportunità di identificare i comportamenti in rapporto ai quali sono mutati i giovani. Tenendo conto della quota di variazioni interne a ciascun item, si ottiene la seguente distribuzione:

- il 53,9% delle variabili rientrano tra quelle « mediamente influenzabili » dallo stage, in quanto hanno fatto registrare un 30-35% di mutamento. Esse riguardano un po' tutti gli aspetti del comportamento: da quello operativo-pratico (asportazione di truciolo), a quello teorico (conoscenze tecnologiche, uso adeguato e corretto dei vari strumenti di precisione), a quello disciplinare (educazione, attenzione e interesse, responsabilità sul lavoro), al comportamento in sicurezza;

- il maggior numero di cambiamenti (con oltre 50% di variazioni) sono stati riscontrati nelle lavorazioni a caldo, al banco, nelle lavorazioni « altre » e nell'interpretazione dei simboli del disegno; si tratta per lo più di appren-

dimenti pratici, ma non è mancata anche la dimensione teorica. Da rilevare tuttavia come in maggioranza questi mutamenti siano stati evidenziati dai tutors, mentre i docenti si sono in parte astenuti dal giudizio. D'altronde si riscontrano anche delle variabili, dove i cambiamenti sono stati segnalati soltanto dai docenti e non dai tutors; si tratta delle conoscenze scientifiche relative al calcolo, del riconoscimento della forma e del materiale per il disegno e di una serie di comportamenti generali riguardanti la laboriosità, la puntualità e il carattere chiuso/critico.

In sostanza è abbastanza evidente che i tutors hanno privilegiato di più l'aspetto strettamente operativo del lavoro (il saper fare»), rispetto al « sapere » e/o all'« essere ». Trattandosi di persone per lo più in possesso di conoscenze pratiche, logicamente hanno misurato gli allievi secondo il « taglio professionale » che è loro più congeniale, mettendo in secondo ordine gli aspetti del comportamento che sentivano meno pertinenti. I docenti, dal canto loro, hanno privilegiato di più il comportamento generale e le conoscenze teoriche, in quanto sono tuttora inseriti in un processo « formativo » sotto tutti gli aspetti (della personalità, della cultura, ...).

Al termine dell'analisi dei risultati principali dei primi due strumenti di rilevazione ci pare di poter già dire che lo stage ha verificato in buona parte alcune delle ipotesi che hanno guidato l'esperimento, con particolare riferimento a quelle relative al punto n. 3 (*vantaggi* prodotti dallo stage su tutto l'arco degli apprendimenti/comportamenti valutati) e, di riflesso, a quelle del punto n. 2 (*coinvolgimento* di più agenzie a scopo formativo). Di conseguenza è possibile arguire che quanto più stretto è il legame e la collaborazione tra varie agenzie educative (nel presente caso tra CFP e azienda), maggiori saranno anche i miglioramenti che gli allievi riporteranno dall'esperienza.

### **3 - Le 4 Relazioni settimanali degli Allievi**

Dalla tav. n. 9 emerge che l'obiettivo della *I settimana* — la socializzazione al lavoro — è stato raggiunto dalla gran maggioranza del campione (75%), di cui buona parte (35%) anche con una valutazione ottimale.

TAV. N. 9 - Quadro sinottico delle valutazioni relative alle relazioni settimanali

Relaz.	Giudizi	BUONI	MEDI	INSUFFICIENTI	TOTALE
I	settimana	35.0	40.0	25.0	100.0
II	settimana	35.0	35.0	30.0	100.0
III	settimana	30.0	30.0	40.0	100.0
IV	settimana	65.0	20.0	15.0	100.0

Il dato sta ad indicare che almeno 3 su 4 giovani hanno riportato dall'esperienza una chiara percezione di come funziona l'azienda sia in rapporto ai processi di approvvigionamento, trasformazione e inserimento del prodotto sul mercato, sia per quanto riguarda più direttamente l'assetto interno (gestionale, tecnico e amministrativo).

La relazione della *seconda settimana* chiedeva di delineare lo svolgimento di un processo di lavorazione per la produzione di un particolare, specificando tutti gli aspetti rilevanti. La prova comportava chiaramente la verifica di un'acquisita o meno dimensione polivalente nella capacità di rapportare la teoria alla pratica e viceversa. A giudizio dei docenti il 70% del campione si situa su posizioni di sufficienza/competenza in materia; 3 giovani su 4 hanno presentato una descrizione dettagliata e appropriata delle varie parti di lavorazione di un pezzo in base ai diversi strumenti d'intervento; non solo, ma hanno dimostrato anche la capacità di risalire dal pezzo allo schizzo (disegno) dello stesso.

Il fatto però che i tutors si siano lamentati, in sede finale, dell'incapacità dei giovani ad operare questi passaggi (dal pezzo allo schizzo e dal disegno al pezzo), potrebbe indicare le difficoltà da loro riscontrate nel far compilare la griglia agli allievi; di conseguenza, sui dati relativi a questa seconda relazione bisogna fare una certa tara (non tutti i giovani, comunque, sono stati aiutati). In ogni caso la problematica esiste e riguarda uno degli aspetti principali della formazione polivalente che le nuove Guide Curricolari intendono dare.

Un riscontro indiretto delle difficoltà degli allievi, in merito alle problematiche suesposte, è fornito dalle relazioni della *III settimana*, relative all'interpretazione del disegno: è qui infatti dove troviamo un numero di

« insufficienti » (40%) decisamente superiore rispetto agli altri casi. Per il resto l'andamento dei dati rimane abbastanza simile ai precedenti.

Nella *IV relazione* si chiedeva agli allievi di individuare quali e quante qualifiche erano presenti nel reparto in cui si trovavano e di elencare il tipo di mansioni svolte. In altre parole si intendeva provocare un impatto tra la mentalità attuale del giovane e quella di un futuro professionale, dove sono previste disposizioni atte ad inquadrare ogni tipo di prestazione: infatti si poteva presupporre anche un cambio degli allievi, in rapporto all'itinerario formativo, nell'indirizzo degli studi e/o in un innalzamento del livello degli stessi. Tuttavia dal questionario applicato ai giovani dopo lo stage era già emerso che in realtà nessuna di tali ipotesi si era verificata, per cui si potrebbe dire che, in fondo, i nostri giovani trovano conformi alle loro attese i ruoli e le mansioni individuate nei rispettivi posti di lavoro. A questo proposito si riscontra che ben il 65% del campione ha preparato una buona relazione e soltanto 3 allievi in tutto si sono dimostrati poco interessati al riguardo.

In definitiva, anche al termine di questo paragrafo è possibile riscontrare elementi positivi di verifica delle ipotesi che sottostanno alla sperimentazione:

— i maggiori vantaggi riportati dallo stage sono per lo più di ordine *socializzante* e il conseguimento di tale obiettivo rientra pienamente nella logica di un primo anno di formazione (ip. n. 1.1);

— è emersa anche dal presente contesto la *responsabilità formativa* dell'azienda nel realizzare alcuni interventi di supporto a carattere interdisciplinare e nell'incidere, di riflesso, nella programmazione dei curricula (ip. n. 2.3);

— infine non possono essere sottovalutati gli effettivi *miglioramenti*, riscontrati attraverso le relazioni, su tutto l'arco degli apprendimenti/comportamenti (ip. n. 3).

#### **4 - L'Analisi delle Correlazioni**

Tra gli obiettivi, che ci si era proposti nella fase preparatoria della sperimentazione, era previsto anche di mettere in relazione tra loro i dati ottenuti con i vari strumenti dell'indagine, secondo parametri che permettessero di individuarne i tratti comuni e più salienti. Pertanto, una volta analizzati i risultati relativi a ciascuna area della ricerca, si è fatto ricorso ad elaborazioni statistiche più sofisticate, nell'intento di restituire alla sperimentazione

un'immagine unitaria e complessiva attraverso gli elementi che meglio « coagulano » tra loro, in vista anche della verifica generale delle ipotesi.

A questo proposito ci è sembrato che l'analisi delle correlazioni potesse servire meglio di ogni altra a determinare il rapporto esistente tra gruppi di variabili qualificanti i diversi strumenti di rilevazione finora utilizzati. Per ovvie ragioni di spazio evitiamo di riportare per intero il trattamento statistico utilizzato e diamo solo le principali informazioni:

— le variabili utilizzate sono in tutto 28, molte delle quali scelte in considerazione delle differenze riscontrate tra la prova iniziale e finale;

— tuttavia, prima di procedere alla loro selezione si è reso necessario unificare i diversi criteri di giudizio usati negli strumenti in base a una gamma comune di valutazione composta di tre punteggi, dove al punto 1 corrisponde il risultato più positivo, al punto 2 quello medio, al punto 3 quello negativo;

— le 28 variabili possono essere raggruppate in tre categorie, in base all'appartenenza ai diversi strumenti di rilevazione. Per quanto riguarda il questionario-allievi sono state prese in considerazione 13 variabili; dalla griglia per docenti/tutors 9; le rimanenti 4 sono costituite dalle relazioni settimanali.

La tav. 10 mostra che le correlazioni risultate significative<sup>14</sup> sono più di una cinquantina (di cui una quindicina la massima di significatività); benché abbiano luogo per lo più tra variabili appartenenti ad uno stesso strumento di rilevazione, una buona parte si registra anche fra strumenti diversi. In particolare 6 variabili si presentano più correlate di tutte e al tempo stesso appartengono alle tre aree d'intervento (questionario-allievi, griglia di osservazione, relazioni settimanali): si tratta della n. 8, 11, 24, 25 29 e 30, e costituiscono la struttura portante della complessa inteleiatura di intrecci della sperimentazione.

Non potendo riportare in questa sede un'analisi particolareggiata delle variabili e delle loro correlazioni, ci limitiamo a richiamare brevemente i risultati principali della disamina.

a) Lo stage al I anno non può essere confinato esclusivamente o quasi ad obiettivi socializzanti ed orientativi, ma deve essere finalizzato anche ad

<sup>14</sup> Trattandosi di un campione di 20 soggetti, le correlazioni sono state considerate significative dal .44 (= al 5% di probabilità che la correlazione sia casuale) e raggiungerebbero il massimo di significatività al .56 (= all'1%).

TAV. N. 10 - *Analisi delle Correlazioni*

VARIABILI	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
03																														
04																														
05																														
06																														
07	.66																													
08																														
09		-.44																												
10																														
11					.66																									
12																														
13						.44	.65	.59																						
14																														
15													.53																	
16																														
17									.44	-.46																				
18																														
19							.52			.52																				
20																-.63														
21				-.50	.47				.46																					
22				-.50	.46														.54											
23				-.51								.59							.44	.61										
24					.68	.52						.53							.55	.64	.75									
25				-.65	.56	.59	.44			.48									.50	.53	.48	.68								
26									.44			.55										.51	.56							
27						.44									.55															
28									.60																.44					
29			.48		.44	.44			.48												.51								.54	
30						.60						.52			.44						.53						.70			

LEGENDA: grado di significatività al 5% = .44; all'1% = .56.

adeguati scopi *applicativi* di verifica ed ampliamento della formazione professionale. In altre parole, non va confuso con una visita aziendale prolungata.

b) L'impresa ha dimostrato di poter assurgere alla dignità di *agenzia educativa*. È necessario, però, che i suoi rappresentanti siano corresponsabilizzati nella progettazione ed esecuzione dell'esperienza.

c) L'analisi delle correlazioni ha rivelato una notevole *incidenza dello stage* sulla formazione professionale degli allievi in sperimentazione. Infatti, la conoscenza del mondo delle imprese stimola l'acquisizione di una preparazione adeguata e il comportamento disciplinato sul lavoro influenza tutta l'area degli apprendimenti. Inoltre, lo stage incide positivamente sulla formazione culturale e sulla traduzione del « sapere » in « saper fare ».

d) Lo stage è servito anche a *verificare la validità della formazione* fornita dal CFP. La valutazione positiva in azienda della personalità degli allievi si correla con le dimensioni fondamentali della nuova Guida Curriculare: in particolare, la formazione alla polivalenza è connessa con l'assimilazione delle conoscenze tecnico-scientifiche e con la capacità di usarle nel lavoro. La riuscita del giovane nell'impresa dipende, a monte, sia dalla mentalizzazione nel CFP alla cultura del mondo del lavoro, soprattutto dell'azienda — con pericolo di una spinta al conformismo —, sia dalla preparazione professionale acquisita nel Centro. Inoltre, « sapere » e « saper fare » si collegano strettamente con la capacità di iniziativa sul lavoro.

e) Se si prende in considerazione la struttura portante dell'analisi delle correlazioni, cioè le 6 variabili tra loro più correlate e al tempo stesso appartenenti ai diversi strumenti d'indagine (8, 11, 24, 25, 29, 30), si nota che queste esprimono tre dimensioni fondamentali:

— la n. 8, la n. 24 e la n. 25 si focalizzano sulla *personalità* del giovane in base al comportamento dimostrato in varie circostanze e in rapporto a diversi fattori (disciplinati, relazionali...);

— la n. 11 e la n. 30 risultano attinenti alla *formazione culturale* e al relativo processo di socializzazione;

— la n. 29, infine, privilegia l'aspetto della *preparazione tecnico-professionale*.

f) A sua volta, il fatto che l'insieme delle dinamiche correlazionali sia orientato in tre direzioni principali (professionale, culturale e personalizzante) porta a sostenere che tutto gira attorno ad un comune denominatore, che è il « processo formativo ». In altri termini, ciò sta a significare che, sia i docenti,

che i tutors, che gli allievi hanno affrontato la sperimentazione secondo un'ottica comune, quella *educativo-formativa*, e a questo hanno certamente contribuito i vari incontri preparatori.

g) In ultima analisi si può dire di trovarci di fronte ad un processo di osmosi che riguarda contemporaneamente tanto i « soggetti » (giovani, docenti, imprenditori, tutors) che l'« oggetto » della ricerca (le tre dimensioni suesposte), che gli « strumenti » utilizzati (questionari, griglie, relazioni settimanali) ed il merito dell'analisi delle correlazioni è proprio quello di aver dimostrato che tra soggetti/oggetti/strumenti dell'indagine, considerati anche nella loro diversa distribuzione e articolazione, si verifica un processo di reciproca interdipendenza. Questa conclusione ci riconduce all'ipotesi-madre della sperimentazione: *una volta imperniato lo stage su obiettivi formativi, tutto quello che gira attorno all'esperienza rientrerà nell'ordine formativo.*

## **RILIEVI CONCLUSIVI**

Giunti ormai al termine di questo ulteriore studio sugli stages aziendali, la domanda d'obbligo è: che cosa è emerso di nuovo e di diverso rispetto alla precedente indagine conoscitiva e quanto di esso è rapportabile al supporto teorico che li accomuna.

In sostanza, nel Rapporto '83 si è partiti da precisi presupposti con l'intento di descrivere ed interpretare l'esperienza effettuata dai giovani in azienda, nel contesto dell'*alternanza scuola-lavoro* ed entro il più ampio quadro dell'*istruzione ricorrente* e dell'*educazione permanente*.

Dal sondaggio su scala nazionale è emerso tutto un complesso di iniziative numerose e in sviluppo, espressione d'intraprendenza e buona volontà, anche se da ridimensionare in qualche maniera nei vantaggi ottenuti (stage finalizzato in primo luogo ad « anticamera dell'apprendistato »), se rapportati all'impiego delle energie veicolate su obiettivi formativi.

Tenendo conto dei suggerimenti e delle osservazioni accumulate in quella circostanza, grazie anche ai contatti personali con testimoni privilegiati, è stato intrapreso un ulteriore studio sperimentale, che aveva lo scopo precipuo di concentrare l'attenzione sugli « obiettivi formativi », a cui lo stage aziendale dovrebbe risultare funzionale secondo l'impostazione teorica di base che sta alle spalle di entrambe le ricerche.

Riprendendo, pertanto, la domanda iniziale, ciò che viene da chiederci in primo luogo è se l'esperimento sia riuscito, nell'intento di portare gli allievi ad aprirsi sempre più verso le frontiere dell'« istruzione/formazione

permanente », « *conditio sine qua non* » per affrontare oggi il mercato del lavoro, non solo, ma anche per introdursi nel più ampio contesto socio-culturale di appartenenza, come è nella linea pedagogico-educativa del Progetto CNOS.

Per rispondere a questo interrogativo è necessario passare in rassegna gli aspetti innovativi su cui è stata impostata la sperimentazione. Attraverso la ricerca precedente ci si era resi conto che uno stage aziendale preparato ed eseguito secondo i criteri tradizionali (« monovalente » più che « polivalente », « ospite » dell'azienda, orientato soprattutto alla verifica di obiettivi pratico-esecutivi, finalizzato prevalentemente a scopo di pre-inserimento...) non era più compatibile con le concezioni più recenti della Formazione Professionale che ispirano invece le nuove Guide Curricolari<sup>15</sup>. Di conseguenza, sono state elaborate nuove modalità d'intervento, che la presente sperimentazione ha ampiamente legittimato, al punto che è possibile proporre in questa sede un nuovo modello di stage qualificato dai seguenti principi di base:

— prerogativa primaria è la partecipazione attiva allo stage delle *forze imprenditoriali e sociali* per tutto il periodo, che va dalla sua progettazione sino alla fase conclusiva e al conseguente feed-back. Il loro coinvolgimento, come si è visto, è determinante ai fini del successo dell'esperienza in tutte le sue dimensioni « sapere », « saper fare », « saper essere »;

— trattandosi di soggetti ancora inseriti in un processo formativo, l'attività dello stage si caratterizzerà per la *finalità nettamente educativa* ed a tale obiettivo contribuiranno in egual misura tutte le parti in causa, ognuna delle quali assumerà l'onere e le responsabilità che ne conseguono, ed eserciterà l'autorità necessaria per svolgere i vari compiti specifici. La sperimentazione ha insegnato tuttavia che la delega di tale autorità deve influire più agevolmente e chiaramente dal vertice verso la base, dalla direzione e dal corpo docente del CFP all'imprenditore, al capo-reparto, all'operaio-affiancatore;

— si richiede inoltre che *tra i docenti ed il personale aziendale* messo a disposizione per l'attività di stage si stabiliscano rapporti di reciproca *collaborazione* e intesa, finalizzati ad obiettivi comuni e coinvolgenti le responsabilità « formative » di entrambi in campi quali: il programma formativo, l'interdisciplinarietà, lo scambio delle conoscenze, la presenza reciproca nel CFP e in azienda, oltre alla delega dell'autorità menzionata sopra;

<sup>15</sup> Senza per questo voler ignorare i vantaggi ricavati dal vecchio modello.

— infine è necessario che lo stage si caratterizzi per una funzione « *polivalente* » sotto tutti i punti di vista, riferita cioè non soltanto al « sapere » e al « saper fare » ma anche al « saper essere », comprensiva quindi della personalità globale del « soggetto-ancora-in-formazione ». A questo proposito l'analisi delle correlazioni in particolare, avendo verificato il rapporto tra i tre tipi di « sapere », ha evidenziato la validità del modello in sperimentazione ed ha sancito di conseguenza l'efficacia delle strategie innovative adottate dalle Guide Curricolari.

Questi sono, a nostro parere, gli orientamenti di fondo a cui oggi dovrebbe ispirarsi qualsiasi attività di stage che intenda essere « formativa », indipendentemente dalla sua collocazione, nel I e/o nel II anno e/o durante il periodo estivo. Certamente la presente sperimentazione sta ad indicare che tali principi hanno determinato il successo anche di uno stage situato nella prima parte del ciclo formativo: in particolare la conferma viene dalla verifica sostanziale delle ipotesi, che hanno guidato la realizzazione della nostra esperienza.

Nella parte teorica di questo rapporto si è infatti supposto che gli elementi, che legittimano la natura formativa di uno stage collocato nel I anno di un ciclo formativo, sono:

#### *Ipotesi 1.1 - la capacità di socializzare i giovani al lavoro*

Ora le risposte a particolari quesiti del questionario degli allievi (dom. nn. 12<sup>I</sup>/18<sup>II</sup>, 13<sup>I</sup>/9<sup>II</sup>, 15<sup>I</sup>/11<sup>II</sup>, 16<sup>I</sup>/12<sup>II</sup>, 17<sup>I</sup>/13<sup>II</sup>...), i giudizi dei docenti e dei tutors sulla I e la IV delle relazioni settimanali degli allievi, i risultati ottenuti nell'ultima parte della griglia comune relativa all'osservazione del comportamento e i dati dell'analisi delle correlazioni (variabili 4, 6, 7, 10, 11, 12 e 16) dimostrano che la grande maggioranza degli allievi hanno potuto, attraverso lo stage, verificare nella realtà dell'impresa la validità della cultura del lavoro acquisita nel CFP e, al tempo stesso, ampliarne la conoscenza e consolidarne i fondamenti;

#### *Ipotesi 1.2 - la capacità di inserimento in uno o più processi produttivi*

In pratica il passaggio dal « sapere » al « saper fare ». Ad esperienza conclusa si può dire che anche questa seconda ipotesi è confermata dai fatti: in particolare le valutazioni, espresse dai docenti e dai tutors nelle griglie di osservazione, attestano il miglioramento di almeno la metà del campione su buona parte delle attività svolte in azienda;

### Ipotesi 1.3 - *l'orientamento relativo alla fascia professionale scelta*

L'ipotesi risulta verificata nel senso che lo stage ha confermato in generale la scelta della qualifica. Non è invece riuscito a far superare lo stadio di indecisione rispetto agli sbocchi successivi all'uscita dal CFP; inoltre, anche in questo caso non ha determinato alcun cambiamento nelle scelte già effettuate. Probabilmente un riorientamento o, comunque, la presa definitiva di una decisione, richiede un processo più complesso e prolungato che non il solo stage.

Le ipotesi n. 2.1 (sul coinvolgimento di *più agenzie* nella progettazione/attuazione dello stage) e n. 2.2 (sull'assunzione da parte di tali agenzie di una responsabilità formativa) rinviamo all'osservazione partecipata, positiva sotto tutti i punti di vista; in aggiunta, il quadro delle attività svolte prima/durante/dopo lo stage, riportato all'inizio della seconda parte di questo saggio, è sufficiente da solo a documentare il contributo dato dall'imprenditoria all'esperienza. La verifica tuttavia risulta in parte ridimensionata, dal momento che ancora una volta è mancato il contributo delle forze sociali.

Infine la conferma dell'ipotesi n. 3 (circa i *vantaggi* derivanti agli allievi dallo stage su tutto l'arco degli apprendimenti/comportamenti) è attestata dai risultati dei vari strumenti di rilevamento, ma appare ancor più evidente nell'analisi delle correlazioni, in particolare per quanto riguarda il livello delle *conoscenze tecnico-scientifiche* (ip. 3.2 - variabili nn. 3, 9, 14, 20, 22 e 29) e la formazione della *personalità* globale, quale è impostata secondo l'ottica delle nuove Guide Curricolari (ipotesi 3.3. - variabili nn. 8, 23, 24, 25 e 26). Nessun problema si pone per l'ipotesi n. 3.1 che prevedeva dallo stage « vantaggi su tutto l'arco degli apprendimenti a livello operativo-pratico »: in questo difficilmente falliscono l'obiettivo anche gli stages di vecchio stampo.

*In conclusione*: dal confronto tra i giovani dell'inchiesta precedente e quelli della sperimentazione, sono i secondi che sembrano aver conseguito maggiori vantaggi dallo stage, se si tiene conto della dimensione educativa nel suo complesso, e non semplicemente degli apprendimenti pratico-manuali derivati dall'esperienza in fabbrica. Infatti, gli allievi del Corso I/A Metallmeccanici di Vasto a più riprese hanno lasciato intravedere non solo la loro disponibilità a partecipare all'esperienza, ma si sono rivelati più aperti a orizzonti, che vanno oltre il semplice addestramento operativo di carattere iniziale; da qui è scaturito un atteggiamento altrettanto attivo, ma anche critico in senso positivo, di presa di coscienza. A loro volta i tutors e i docenti non hanno fatto altro che confermare l'emergere di questi aspetti.

Certamente una spiegazione dei risultati della sperimentazione può es-

sere ricercata nella sua diversa collocazione entro il processo formativo: mentre gli interessi di un allievo del II anno tendono a focalizzarsi su una preparazione specialistica, che gli permetta di essere maggiormente competitivo — essendo questi ormai giunto alla soglia del mercato del lavoro —, chi frequenta appena il I anno rimane ancora abbastanza libero dalle preoccupazioni della ricerca del posto, per cui si presenterà già in partenza più sensibile verso tutto ciò che è formativo in senso lato. Tuttavia le ragioni più profonde dei risultati della presente ricerca si ritrovano, a monte, nelle nuove Guide Curricolari e, più immediatamente, nei contenuti, nei metodi e nell'organizzazione della sperimentazione: a questo proposito le parole-chiave sono « formazione alla polivalenza », « istruzione ricorrente » e « policentricità » negli interventi educativi.

Un primo dato assodato attraverso la presente sperimentazione è che la preparazione di un giovane al mondo del lavoro deve essere oggi il *prodotto degli interventi formativi di più agenzie finalizzate in tal senso*: la scuola, il CFP, l'imprenditoria, i sindacati, le forze sociali e amministrative, dal momento che la scuola e il CFP non possono, e non devono, assumersi in toto una tale responsabilità.

Se questo è il « contesto » entro il quale è stata calata la formazione, i risultati qualitativi ottenuti in merito appartengono ai due settori, che caratterizzano la nostra sperimentazione: la *formazione permanente* e la *polivalenza*. Dal complesso delle diverse valutazioni è emerso che *lo STAGE sperimentato ha provocato un CAMBIO su tutto il fronte degli obiettivi cui era stato finalizzato*, riuscendo, per un verso, a fornire un'interpretazione diversa e positiva del mondo del lavoro e, dall'altra ad elevare il patrimonio delle conoscenze e delle competenze culturali e operative oltre al livello delle aspirazioni e delle attese nonché delle sicurezze e delle capacità personali.

In ultima analisi, al termine di questa seconda indagine sugli stages, si può affermare che tra gli allievi del Corso I/A Metalmeccanici di Vasto sono riscontrabili importanti novità in rapporto agli obiettivi formativi del biennio professionale. Difficile stabilire quanto del merito del successo vada attribuito all'introduzione delle Guide Curricolari e quanto all'adozione di nuove modalità d'intervento nella preparazione e realizzazione dello stage. È certo tuttavia che il risultato dipende dalla « convergenza parallela » di entrambe le innovazioni: è quanto ci basta per definire la validità del modello sperimentato e dell'impianto teorico di supporto.

## PROPOSTA DI STAGE AL I ANNO

Dopo aver richiamato sinteticamente i risultati principali della sperimentazione può essere utile delineare lo schema delle sequenze di uno stage al I anno, quali risultano dall'esperienza effettuata:

1 - la *preparazione* allo stage dovrebbe comprendere almeno le seguenti operazioni:

- selezionare le aziende in base all'apertura alla collaborazione, alla sensibilità per un discorso formativo e al livello tecnologico;

- provocare un incontro tra il CFP, le imprese e le forze sociali — dove possibile — per verificare la disponibilità alla cooperazione e la relativa assunzione di responsabilità da tutte le parti in causa. In questa riunione il Centro dovrà illustrare i principi ispiratori dello stage, indicati sopra: pluricentricità formativa e polivalenza in un quadro di educazione permanente, e ottenere l'adesione di massima dei presenti;

- una volta raggiunta l'intesa, organizzare un secondo incontro — o serie di incontri — tra direzione e docenti del CFP, da una parte, e, dall'altra, responsabili autoritativi dell'impresa e tutors e, ove possibile, le forze sociali —, allo scopo di mettere a punto il programma concreto dello stage, sulla base di una bozza proposta dal Centro ed entro il quadro dei principi ispiratori di cui sopra. In pratica si tratta di mirare agli obiettivi di fondo: socializzazione al lavoro, inserimento in uno o più processi produttivi, orientamento; di precisare i contenuti: lavorazioni da effettuare, conoscenze tecnologiche e scientifiche da verificare, strumenti da utilizzare, comportamenti da osservare, processi produttivi; di definire le modalità organizzative: distribuzione degli allievi tra le imprese, tempi e durata dello stage, affiancamento e relativa delega di responsabilità formative, presenza e ruolo dei docenti in azienda...; e di stabilire le forme della verifica: elaborazione degli strumenti di rilevamento, questionari, griglie di osservazione e relazioni settimanali, tempi, modalità...;

- contemporaneamente mettere a conoscenza del progetto tanto gli allievi che i rispettivi genitori; i primi, tuttavia, dovranno essere oggetto di una prolungata sensibilizzazione circa gli obiettivi « formativi » da conseguire tramite l'esperienza;

- alcuni giorni prima dello stage portare i giovani nelle aziende dove andranno ad effettuare l'esperienza. Infatti una visita previa all'intero complesso permetterà una prima visione globale dell'ambiente di lavoro ed al tempo stesso faciliterà gli approcci con il personale aziendale, in particolare responsabili e tutors;

- far applicare agli allievi una prima griglia di rilevamento, da parte dei docenti, per misurare il livello di formazione raggiunto fino a quel momento.

2 - *Durante* lo stage si suggerisce che:

- trattandosi di allievi del I anno, lo stage venga effettuato nel periodo che va da Pasqua alla prima metà di maggio;

- la durata sia fissata attorno alle 4 settimane;

- ogni giorno almeno 1 o 2 docenti (secondo il numero delle imprese e degli stageristi) siano resi disponibili per visitare le aziende, in modo che possano incontrare ciascun giovane almeno due volte alla settimana. È molto importante per la riuscita dello stage che l'insegnante si intrattenga anche con il personale aziendale (capi-reparto, tutors, operai...) per informarsi sull'andamento dell'esperienza, difficoltà, disciplina, problemi, valutazioni...;

- il giovane possa usufruire di un contatto permanente, per tutto il periodo dello stage, non solo con un tutor ma anche con il capo-reparto, o il vice, e perfino con l'imprenditore, ove possibile, il quale dovrà essere informato su tutto l'andamento;

- i docenti e i tutors aiutino l'allievo a relazionarsi con l'ambiente e a rendersi attivo in base ai suoi bisogni informativo-formativi;

- gli insegnanti valorizzino adeguatamente le relazioni settimanali (abbinare ad obiettivi specifici) e la riunione degli stageristi al sabato nel CFP per facilitare la « rimentalizzazione » degli allievi all'ambiente scolastico ed il feed-back personale sugli obiettivi dell'esperienza;

- entro la prima metà dello stage i tutors procedano ad una prima valutazione del livello di formazione mediante una griglia in entrata e ripetano la stessa operazione al termine dell'esperienza, allo scopo di verificare i cambiamenti intervenuti.

3 - *Dopo* lo stage andrebbero previsti:

- un incontro tra i docenti e gli alunni per una verifica dell'esperienza;

- una riunione tra la direzione del CFP, i docenti, gli imprenditori, i tutors e le forze sociali per fare un bilancio dello stage;

- entro un mese dal rientro degli allievi nel CFP, la valutazione da parte dei docenti mediante una griglia (la stessa dei tutors), per verificare i vantaggi che gli alunni hanno tratto dall'esperienza;

- la socializzazione dell'esperienza nei confronti del più ampio contesto sociale.



# Formazione professionale e le fasce di qualifica\*

Natale Zanni

La ricerca sulle fasce di qualifica si è inserita nella sperimentazione in atto nel CNOS/FAP con lo scopo di approfondire la problematica da un punto di vista teorico e dare informazioni utili agli operatori che iniziavano interventi sperimentali. Essa è stata strutturata in 3 parti.

La prima e la seconda parte si presentano piuttosto teoriche e trattano aspetti generali della sperimentazione, in particolare della sperimentazione attualmente in atto nel CNOS e delle Guide Curricolari (CG), con rilievi sulle singole aree interessate: culturale, scientifica e tecnico-operativa. Esse terminano con una bibliografia orientata prevalentemente sui temi della sperimentazione, del curriculum e della progettazione didattica, nell'ultimo decennio.

La terza parte riporta invece i documenti più significativi che sono stati presentati agli operatori al momento in cui venne avviata la sperimentazione, senza entrare, però, in merito alla loro validità.

\* Rilievi in margine alla ricerca: « Fasce di professionalità: contenuti e caratteristiche dei profili professionali di fascia: analisi critica di proposte e verifica sul campo di ipotesi sperimentali ».

La ricerca è realizzata dal Laboratorio « Studi Ricerche Sperimentazioni » del CNOS presso la Università Pontificia Salesiana.

La presentazione che segue cercherà di sintetizzare alcuni aspetti ritenuti importanti nell'innovazione della Formazione Professionale (FP), come sono emersi dalla ricerca, focalizzata prevalentemente sull'attuale sperimentazione CNOS, nella fase di avvio e di realizzazione dei primi due cicli<sup>1</sup>.

## 1. Perché ricercare

La FP in Italia ha subito diverse trasformazioni dal dopoguerra ad oggi. Particolarmente significativo è stato il periodo degli anni settanta con la regionalizzazione delle competenze ordinarie in materia di FP (D.P.R. n. 10 del 1972) e nel 1978 con la legge n. 845 del 21-12-1978 dove veniva sancito il quadro legislativo in materia di FP; legge che subito è apparsa molto attenta alla sensibilità democratica europea e ha fornito i principi fondamentali per l'attività legislativa delle regioni e per l'iniziativa formativa dei Centri, sia a gestione pubblica che privata. In essa si indica una prospettiva formativa specifica e diversa (ma non per questo meno valida), rispetto a quella della attuale secondaria superiore, che dovrebbe facilitare una crescita della personalità dei lavoratori « attraverso l'acquisizione di una cultura professionale »<sup>2</sup>.

È pur vero che questa, come altre affermazioni su tale tema, non essendo poi ulteriormente specificate, risulta di poca utilità ai fini di una scelta operativa, che dovrebbe tradurre in sede formativa tale istanza innovativa. Alla legge-quadro avrebbero dovuto seguire (entro un anno dall'entrata in vigore della legge, si affermava al momento della promulgazione) opportuni ordinamenti didattici, relativi ai vari settori formativi. L'art. 18 della legge-quadro prevede infatti che il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale definisca le « qualifiche professionali nei loro contenuti tecnici, culturali ed operativi e le prove di accertamento per la loro attribuzione » (art. 18, lett. a). Però ormai a distanza di sette anni non si è ancora pervenuti ad alcuna determinazione concreta.

Tale vuoto legislativo non è certamente imputabile unicamente a cattiva volontà degli organi regionali e nazionali, anche se l'interesse per le esigenze formative degli utenti della FP non sembra sollecitare decisivi inter-

<sup>1</sup> La ricerca si può reperire presso il Ministero del Lavoro o presso la sede nazionale CNOS.

<sup>2</sup> La legge è stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale del 30 dicembre 1978. ISFOL, *Quaderni di formazione* n. 60, Roma 1979. FRANCHI G., *Sistemi d'istruzione e formazione professionale*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

venti. La FP è una realtà dinamica che va continuamente confrontata con il mondo del lavoro per non rischiare di cristallizzarsi su modelli formativi troppo lontani dalle esigenze da esso evidenziate. È però problematico gestire interventi formativi flessibili, aperti a implementazioni future, sia perché la loro progettazione e realizzazione richiedono una certa preparazione tecnica e pedagogico-didattica (non sempre presente in tutti gli operatori); sia perché si conoscono in modo insufficiente, o con un certo ritardo, le esigenze del contesto socio-produttivo in cui si inseriranno gli allievi dopo la qualifica.

Ecco allora emergere con prepotenza l'esigenza di avere informazioni più precise sulle possibilità di innovazione nei Centri di Formazione Professionale (CFP); indicazioni più puntuali sulle fasce di qualifica in vista di una regolamentazione nazionale; conoscenze più dettagliate sul tipo di FP realizzata (o anche solo che si vorrebbe realizzare), per verificare la concreta possibilità di raggiungere una formazione di livello C in sole 2.400 ore, che è il tempo massimo posto dalla legge-quadro art. 8 per un intervento di FP continuativo. Queste esigenze si è cercato di soddisfare attraverso la ricerca.

Innovare, come ben si sa, non è facile e richiede molta flessibilità negli operatori e nelle strutture. Non è quindi molto produttivo legiferare per un cambiamento radicale sulle modalità di intervento, se contemporaneamente non si mettono in atto meccanismi che permettano poi alle Agenzie Formative interessate, di poter gestire l'innovazione prospettata. Anzi può essere negativo e controproducente. È necessario far maturare la disponibilità al cambiamento con insistenza e sistematicità certamente, ma anche con gradualità, in modo da lasciare agli operatori e alle strutture un tempo ragionevole, per compiere le trasformazioni necessarie e acquisire una mentalità sperimentale. La legge-quadro d'altronde si era subito presentata molto innovativa rispetto alla realtà. Oltre a ciò il forte tasso di disomogeneità tra regione e regione e all'interno delle stesse regioni tra i singoli CFP era, e lo è ancora in parte, un ragionevole motivo per rimandare la prescrizione di una prassi regolamentata ed omogenea a livello nazionale e per ricercare invece le strade migliori da percorrere, per intervenire nella FP in armonia con le esigenze attuali.

A questi motivi interni poi sono da aggiungere altri due motivi per così dire esterni. Il primo motivo riguarda le rapide innovazioni tecnologiche nei modi di produzione, soprattutto a seguito della generalizzata utilizzazione di strumenti computerizzati. L'evolversi continuo delle figure professionali e i cambiati rapporti sociali di produzione, a seguito della crisi di questi ultimi anni, mettono a dura prova la capacità progettuale-propositiva di chiunque

voglia legiferare in modo non effimero e non voglia rischiare di risultare sorpassato fin dall'inizio, o non adeguato alle richieste del mercato del lavoro e delle qualifiche professionali richieste.

Il secondo riguarda la mancata approvazione della riforma della scuola secondaria superiore, dopo che nello stesso anno 1978, con il testo approvato dalla Camera, i giochi sembravano vicini ad essere fatti. Ciò ha creato, e crea ancora, non poche difficoltà nell'attuazione dell'art. 18 della legge-quadro. Le due leggi, quella della formazione professionale di competenza regionale e attuata in centri regionali e quella che dovrà regolare la scuola secondaria superiore, governata dal Ministero della Pubblica Istruzione, avrebbero dovuto costituire un unico, seppure articolato, sistema formativo, integrativo dei due attuali sottosistemi.

Si comprende facilmente quindi come sia difficile decretare nei particolari, in una situazione in rapida trasformazione tecnologica e in un contesto non definitivo della riforma del sistema scolastico, che non solo nelle intenzioni, ma nei fatti, è una controparte della formazione professionale. Sono proprio queste difficoltà incontrate che hanno, per così dire, stimolato la ricerca sulle fasce di professionalità e la sperimentazione delle GC nel CNOS/FAP.

La ricerca si è chiusa a sperimentazione non ancora ultimata, quindi è possibile dare solo indicazioni generali sull'argomento. L'intento della ricerca d'altronde era solo quello di contribuire, con elementi raccolti direttamente in campo operativo, ad approfondire alcuni aspetti specifici dell'innovazione e seguire l'avvio di una sperimentazione, che subito è apparsa difficoltosa, sia perché si trattava di affrontare nuovi tipi di problematiche, sia perché le stesse problematiche si presentavano con più soluzioni ugualmente valide. E scegliere fra diversi fattori, tra cui il carattere personale, l'esperienza passata di ognuno, il tipo di soggetti su cui si vuole intervenire, gli obiettivi che si intendono raggiungere, non fu certamente agevole.

## **2. Le istanze di innovazione tra passato e presente**

La sperimentazione attuale è stata preceduta da alcune realizzazioni di innovazione sistematica, messe in atto in questi ultimi 10 anni nel CNOS/FAP. Realizzazioni che hanno coinvolto direttamente tutti i CNOS/FAP o una parte consistente di essi e indirettamente anche organismi pubblici, sindacali e imprenditoriali. Tra queste il progetto Mezzogiorno/Giovani. Fondo So-

ciale Europeo (FSE) e la sperimentazione grafica nella Regione Veneto sono state le più complete<sup>3</sup>.

Il progetto sperimentale *Mezzogiorno/Giovani*, fu una prima risposta sistematica alle istanze di innovazione. Pur essendo stata una sperimentazione nel Centro-Sud e solo in alcune specializzazioni e Centri, ha certamente permesso di affrontare in modo più serio e puntuale il processo di innovazione avviato nella FP. È stato un tentativo molto attento alla realtà della FP del momento; come orientamento di fondo, non ha voluto essere alternativo al biennio sperimentale del sistema scolastico, nell'ipotesi di un ampliamento della fascia d'età per la scuola dell'obbligo; né ha voluto rimandare il conseguimento di abilità professionali, reali e socialmente riconosciute, a tempi successivi alla permanenza dell'allievo nelle istituzioni formative; ma assicurare, da un lato, l'apporto innovativo di richiesta culturale qualificata per il conseguimento di una autentica professionalità, valida in sé stessa; dall'altro affermare che la scelta professionale operata possa continuare a maturare, in un'armonica composizione con i valori caratterizzanti il mondo del lavoro, conseguendo così delle abilità specifiche, che un'attenta formazione permanente doveva poi continuamente (o almeno periodicamente) riconsiderare. Tutto questo si doveva conseguire attraverso un aggancio del periodo formativo alla realtà concreta della vita; un sostanziale rinnovamento dei contenuti e dei metodi; una formazione di base polivalente e aperta ad una formazione ricorrente, per superare la divisione della vita in due parti distinte ed ineguali, momento formativo e momento produttivo, che non corrispondeva più alle istanze del mondo contemporaneo.

Una seconda risposta alle istanze di innovazione è stata data con la collaborazione in prima persona alla sperimentazione grafica nel Progetto ISFOL, sponsorizzato dalla Regione Veneto e dall'ENPIG. La definizione delle fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee del settore grafico ha trovato un accordo a livello generale, sia nella parte politica sindacale regionale, sia in quella gestionale.

<sup>3</sup> Il progetto Mezzogiorno/Giovani è stato promosso dall'ISFOL e sperimentato dal CNOS/FAP in 10 CFP del Centro-Sud Italia tra il 1975-1978. Oltre al CNOS erano interessati altri CFP di Enti convenzionati e alcuni regionali. Una documentazione in proposito si trova in diverse pubblicazioni tra cui nei n. 45 e 46 dei Quaderni ISFOL.

La documentazione del progetto grafico si può trovare nelle pubblicazioni della Regione Veneto collana «Progetti e ricerche». In particolare in: *Progetti e ricerche settore grafico* (3 voll.), Segreteria per i servizi sociali, Dipartimento per i servizi formativi, Venezia, 1985. Per le altre esperienze la documentazione non è completa. Si può trovare comunque in buona parte presso la Sede Nazionale o presso le Sedi regionali del CNOS nelle rispettive Regioni in cui è avvenuta la sperimentazione.

Il progetto, sperimentato nei primi anni dell'80, tendeva a ripensare completamente la professionalità grafica, troppo ancorata alla mansione, per proiettarla verso una professionalità basata sul « ruolo », in cui gli interventi formativi affrontano anche problematiche relative alla comunicazione e interazione con le diverse componenti del ciclo produttivo, oltre che all'acquisizione di conoscenze e capacità specifiche.

Vi sono stati, poi, anche altri tentativi sperimentali avviati nei singoli CFP, prevalentemente in Liguria, Piemonte, Emilia Romagna, Sardegna, Abruzzo e Sicilia, più legati al territorio e a particolari utenze, che li hanno resi probabilmente più significativi dal punto di vista locale, ma meno generalizzabili ed esportabili a livello nazionale.

Particolare interesse infine hanno avuto anche le sperimentazioni/ricerca fatte dal CNOS/FAP per aggiornare gli operatori nei diversi campi, tra le quali l'esperienza pilota FSE/EP 172-80 su « Informatica come dimensione fondamentale della professionalità », per la qualificazione di un gruppo di operatori della FP, in rapporto alle nuove conoscenze e competenze richieste in campo informatico. L'esperienza viene oggi continuata in campo telematico. Si ricordano ancora i corsi promossi dal Consiglio d'Europa, per istruttori Portoghesi, Greci, Turchi e Ciprioti messi in atto nel CFP/CNOS di S. Zeno a Verona negli anni 1979 e 1982.

Tali esperienze, pur assai diverse, hanno tutte contribuito ad avviare un processo innovativo all'interno del CNOS/FAP, che si è concretizzato nell'avvio dell'attuale sperimentazione.

### **3. L'innovazione attuale e le Guide Curricolari**

Nell'impostazione della sperimentazione in corso però, si sono tenute presenti anche considerazioni sull'attuale modo di fare FP, che può senza dubbio orientare il momento progettuale. Facendo, infatti, analisi qualitative sui risultati degli attuali interventi di FP in Italia, si è potuto facilmente constatare che la nostra formazione è ancora molto « nozionistica » e non prepara (o la fa in modo insoddisfacente) ad una « capacità critica » e costruttiva nei confronti del mondo produttivo. Lo si sente ripetere in diverse forme e momenti da politici, sindacati e dagli stessi operatori. Molte possono essere le cause di questa situazione e dell'arretratezza della F.P.: tra le altre certamente si possono segnalare: la scarsa preparazione e lo scarso aggiornamento dei docenti; le limitate attrezzature; la limitata abitudine a collegare teoria e pratica, cultura e vita; la limitata capacità progettuale e

programmatoria; la scarsa collegialità e interdisciplinarietà nell'intervento formativo; l'arretratezza e la inadeguatezza dei contenuti culturali tecnici proposti. Sperimentare è diventato quindi una necessità per superare tale situazione. Il CNOS/FAP, per aiutare l'avvio e il proseguimento della sperimentazione, ha utilizzato il lavoro fatto dai gruppi di studio costituiti all'interno di alcuni settori professionali: meccanico, elettro, elettronico e grafico, oltre che per la cultura generale. Lavoro concretizzato nella stesura delle GC, le quali pur con notevoli limiti, come accennato nella seconda parte della ricerca, sono servite per presentare il problema in tutta la sua complessità e per fare delle scelte contenutistiche e metodologiche, in funzione di una FP rispettosa sia della proposta formativa dell'Ente Gestore, sia della visione di FP, articolata per fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee e attenta alle forze produttive del territorio, agli sviluppi tecnologici e alle esigenze delle aziende. Attenta cioè sia al sistema produttivo che al sistema formativo.

Per il sistema produttivo in particolare si sono ipotizzate due fasce di funzioni e mansioni professionali omogenee. La prima fascia raggruppa figure professionali caratterizzate da scarsi ambiti di autonomia (terzo livello); da attività di semplici controlli del ciclo produttivo, con programmi stabiliti in precedenza; da attività strettamente legate alla fase operativa di esecuzione e da limitate conoscenze tecnico-scientifiche. La seconda fascia raggruppa figure professionali con ambiti di autonomia più ampi (secondo livello), limitatamente a tutti gli obiettivi di una sola funzione, o a tutte le funzioni per un solo obiettivo.

Per il sistema formativo invece sono state ipotizzate dall'ISFOL quattro fasce professionali di livello A, B, C, D, secondo il grado di autonomia richiesto, al fine di « assicurare al lavoratore il raggiungimento di adeguati livelli di formazione, in rapporto alle fasce professionali », come richiede la legge-quadro 845/1978 (art. 7, comma 2).

Da un confronto fra i due gruppi di fasce, quelle del sistema produttivo e quelle del sistema formativo, è risultato che solo gli interventi formativi, svolti sulla base dei contenuti relativi alla fascia C, sono conformi ad una formazione *minimale* richiesta per un inserimento qualificato nel mondo del lavoro. Inserimento che esige conoscenze e abilità alquanto diverse da quelle date in interventi tipici di una FP tradizionale, troppo proiettata verso una formazione settoriale di un mestiere ben definito chiuso in sé stesso, anziché verso una formazione al « ruolo ». Si è prospettato cioè un tipo di formazione che cerca di dare una base iniziale molto aperta, in modo da permettere riconversioni e cambiamenti futuri, riservando una formazione specifica per

un secondo tempo e sempre comunque tenendo presente la necessità di una seconda o terza formazione, che è in ogni modo da prevedere. Ne è scaturito così un allargamento della professionalità, con possibilità di passaggio da un sub-processo all'altro.

L'articolazione dell'intero momento formativo si è presentata quindi con una polivalenza di base iniziale e con una formazione specifica successiva, in un iter formativo della durata complessiva di 2400 ore, con una scansione temporale di 4 cicli di 600 ore caduno, in un insieme di moduli e unità didattiche, in cui si è cercato di definire nei particolari la situazione iniziale e gli obiettivi finali di ogni ciclo, per rendere le attività e le esperienze di apprendimento flessibili e permettere entrate e uscite al termine di ognuno dei cicli.

È una articolazione che permette di risolvere alcuni problemi assai complessi e dà la possibilità di raccordarsi con l'istituto dell'apprendistato, con la scuola secondaria superiore e con i contratti formazione-lavoro previsti dalla legge 863/84. Permette inoltre di realizzare più facilmente e in tempi più brevi un curriculum di formazione specifica, innestandolo su una preparazione polivalente, attuata per un processo produttivo molto diversificato e velocemente variabile. Si è riusciti così a concretizzare, pur con molti limiti, un progetto che aiuta a superare la staticità di un sistema formativo legato a programmi rigidi. Basti pensare, ad esempio, alla possibilità di utilizzare meglio il tempo-formazione; alla flessibilità nell'aggregazione degli allievi in gruppi diversi per i diversi cicli; come pure alla migliore utilizzazione dei docenti secondo le proprie competenze e capacità, senza doverli sottoporre a troppo frequenti, se non continue, riconversioni.

Una impostazione scandita poi nel tempo da cicli e, nell'articolazione metodologico-didattica, da strutturazioni modulari, contribuisce notevolmente ad evitare un « dialogo tra sordi »; discorsi cioè tra operatori abbarbicati ai diritti sacrosanti della propria disciplina, pronti a combattere tradizionali crociate per la supremazia culturale tra teoria e pratica, ma non ad ascoltare il vicino, evitando la ripetizione di contenuti, come può avvenire tra docenti « solitari », poco attenti alle piste percorse degli altri colleghi. È comunque scontato che tutto ciò si rende possibile solo se viene superato un modello di apprendimento/insegnamento, dove l'impegno orario è concepito esclusivamente nei termini tradizionali di materie distribuite in una griglia settimanale. Ciò viene fatto emergere chiaramente nella ricerca.

#### 4. Problemi vecchi e nuovi

A conclusione delle considerazioni fatte sopra vengono raccolte alcune difficoltà presentate in particolare dagli operatori. Come è ovvio, la novità e la specificità di una organizzazione modulare, con i riflessi giuridico-professionali che comporta sul piano dell'impegno professionale, possono costituire dei « punti critici » della sperimentazione.

È subito emerso, infatti, che un progetto steso sulla carta, per quanto proveniente dalla base e concertato tra gli operatori e gli esperti, presenta quasi naturalmente un certo grado di distanza, rispetto alla variegata complessità delle situazioni reali, che oltre ad essere diverse per diversità territoriali, lo sono anche per sensibilità, sbocchi occupazionali e importanza data alla FP medesima.

La disomogeneità delle situazioni di partenza e le richieste del territorio creano poi non poche preoccupazioni e difficoltà, alimentando un senso di incertezza su ciò che significa innovazione e una resistenza più o meno aperta al cambiamento, accompagnata da una rigidità culturale ingiustificata in alcune « megastrutture », dove più abbondanti sarebbero state le risorse. In realtà molte delle preoccupazioni erano fondate, ma troppo esasperate. Esse erano dovute sia a fattori riguardanti l'ambiente esterno che interno al CFP; non sempre erano in dipendenza dalla accettazione positiva o negativa dei progetti sperimentali da parte degli operatori, o dalla scarsa volontà di cambiare; è però certo che un'accettazione piena accompagnata dal desiderio di realizzare l'innovazione avrebbe permesso, e lo permette ancora, una sperimentazione più efficace e interessante, o almeno con minori difficoltà.

In particolare per quanto riguarda l'ambiente esterno i condizionamenti più evidenti che, a giudizio degli operatori, ostacolano l'evolversi di interventi sperimentali sono dovuti: alle incertezze sulla riforma della secondaria superiore, sia per quanto riguarda l'esistenza stessa della prima formazione professionale, sia per il collegamento con il mondo scolastico, in cui lo sviluppo disciplinare dei contenuti mal s'accorda con quello modulare e per progetti, proposti nella sperimentazione; alle difficoltà di interagire con organismi regionali abituati ai tempi lunghi, che contrastano con l'esigenza nei CFP di operare immediatamente, o comunque in tempi brevi, per riuscire ad avviare processi innovativi; alla poca sensibilità all'innovazione di organismi politici, in cui pesano di più elementi gestionali e di controllo, che non pedagogico-didattici; all'insufficiente aiuto del servizio di orientamento e del

gruppo di Supporto Animazione-Assistenza (SAR), previsto dalla Sede nazionale.

Per quanto riguarda l'ambiente interno, invece, è sembrato che i maggiori ostacoli siano dovuti: ad una scarsa motivazione degli operatori; ad una limitata flessibilità formativa, che non sa staccarsi da impostazioni troppo « scolastiche »; ad una certa resistenza a documentare la sperimentazione; ad una certa difficoltà a modificare i criteri di valutazione, che sono conseguenza logica del diverso modo di intervenire nei processi formativi; ad una resistenza nel porre in atto forme di ricupero; ad uno scarso senso di collegialità.

Questi e altri aspetti certamente sono una remora ad una sperimentazione serena ed efficace. A ciò si aggiungono le difficoltà di sbocchi occupazionali e la preparazione poco soddisfacente della scuola dell'obbligo, che rendono ancora più difficoltosa la sperimentazione.

La ricerca affronta più in dettaglio quanto qui presentato e può essere utile per approfondire alcuni aspetti sempre presenti nella FP, quando si voglia intervenire con efficacia e in funzione di una maturazione globale degli allievi. In essa si possono osservare, almeno ad un primo livello, le reali difficoltà di innovare la FP, per comprendere meglio che non tutto è da imputarsi a cattiva volontà degli interessati; ma nello stesso tempo viene anche sottolineato che non è possibile continuare a nascondere i problemi reali o a crearne dei nuovi per non risolvere gli esistenti. In modo meno vistoso, ma sufficientemente chiaro, dalla ricerca emerge anche come all'interno dei CFP vi sia un grande interesse per la problematica negli operatori, nonostante le difficoltà in cui si trovano ad operare e le reazioni a caldo piuttosto pessimistiche. Essi desiderano acquisire abilità per sperimentare nuove forme di intervento nella FP. È questo un indice di notevole vitalità, che si manifesta anche nel desiderio, espresso in diverse occasioni dagli operatori stessi nei corsi di aggiornamento, di essere aiutati ad acquisire capacità progettuali da spendere all'interno dei CFP.

A conclusione delle prime due parti della Ricerca vi è una bibliografia riportata quasi completamente nelle segnalazioni bibliografiche di questo numero di « Rassegna ».

La terza parte invece è riservata a documenti della sperimentazione, in particolare alle GC dei settori, così come sono state presentate agli operatori al momento dell'avvio della sperimentazione.

## **Premessa**

*Nel periodo estivo il CNOS ha continuato il programma biennale di aggiornamento del suo personale, gestendo 6 Corsi rivolti ai direttori e coordinatori dei CFP e al personale docente riunito secondo i rispettivi settori professionali.*

*In questa rubrica ESPERIENZE riportiamo del prof. Elvio Raffaello Martini una relazione sui due Corsi per i direttori, di cui è stato docente apprezzato e del Dott. Fulvio Penner una lezione rivolta ai docenti di cultura generale nel Corso de L'Aquila.*

# Formazione dei direttori e cambiamento del CFP

Elvio Raffaello Martini

## **1. I Corsi per Dirigenti**

Nell'estate del 1984 e del 1985, il CNOS-FAP ha organizzato due edizioni di *Corsi per i direttori* dei CFP. Si è trattato di due seminari introduttivi ai temi del management e della organizzazione, a cui hanno preso parte complessivamente una quarantina fra direttori e coordinatori.

La docenza per tutti i corsi era stata affidata a Gabriella De Pietro, Piergiulio Branca e allo scrivente, tutti consulenti ISAMEPS e fondatori dell'Associazione per lo Studio e lo Sviluppo della Comunità (ASSCOM).

Entrambi i corsi si proponevano in generale di fornire stimolo e sup-

porto al processo di **innovazione** in atto nei CFP, soprattutto attraverso l'arricchimento della professionalità dei ruoli dirigenziali.

Di seguito sono descritti brevemente i corsi del 1984 e del 1985, così come sono stati presentati sul bollettino informativo del CNOS.

### 1.1 « *Ruolo direttivo nella innovazione della Formazione Professionale* » (1984)

**FINALITÀ:** I CFP CNOS, unità dinamiche inserite nel contesto produttivo regionale, e in un ambiente socio-culturale ben definito, sono unificati da una comune proposta formativa ed operano in situazione di continua evoluzione e cambiamento.

La flessibilità istituzionale ed organizzativa richiedono, da parte di chi assolve funzioni direttive e gestionali, sensibilità innovativa e previsione del cambiamento, attraverso la migliore utilizzazione partecipativa di tutte le risorse umane e strumentali disponibili.

**CONFIGURAZIONE:** Attraverso l'esperienza vissuta durante l'intervento formativo, i direttori possono aumentare il proprio grado di sensibilizzazione alla gestione del ruolo e della funzione direttiva, e valutare l'arricchimento metodologico e tecnico per la conduzione animata del CFP.

#### **PROGRAMMA:**

- Introduzione: proposta formativa e sperimentazione;
- Ruolo direttivo - organizzazione - animazione;
- Stili di influenza;
- Gestione collaborativa del CFP;
- Verifica del corso.

### 1.2 « *Gestione organizzativa e strategie collaborative* » (1985)

**FINALITÀ:** Il cambiamento nello scenario socio-economico-politico, nel mercato del lavoro e negli sbocchi professionali, e la diffusione di nuove tecnologie, stanno modificando il modo di fare e di intendere la formazione professionale. I CFP CNOS sono coinvolti direttamente in questo processo di cambiamento e sono consapevoli che potranno mantenere la loro credibilità se riusciranno a promuovere e a governare il cambiamento anche al loro interno.

Nell'azione di controllo di questo processo il ruolo direttivo ha la possibilità più significativa, in quanto può contribuire a promuovere o ad ostacolare la traduzione in « risultati » delle finalità e dei valori formativi.

## OBIETTIVI:

- sviluppare la capacità di diagnosi dell'organizzazione attraverso la comprensione della stessa nei suoi aspetti di « struttura » e di « cultura »;
- sviluppare la capacità di gestione dell'organizzazione attraverso l'adozione di strategie « multimediali » con particolare riferimento alle strategie collaborative;
- affinare gli strumenti di gestione dei gruppi operativi.

## ARTICOLAZIONE E PROGRAMMA

1. Approccio alle teorie dell'organizzazione:
  - la « organizzazione scientifica »,
  - le « relazioni umane »,
  - le « risorse umane »,
  - le « teorie sistemiche ».
2. Struttura e cultura nell'organizzazione CFP.
3. Il cambiamento organizzativo.
4. La gestione delle risorse umane:
  - collegialità e collaborazione,
  - la gestione operativa dei gruppi,
  - la soluzione collaborativa dei problemi,
  - il sistema premiante.

## 2. Il cambiamento della Formazione Professionale

Il presupposto delle attività di formazione rivolte ai direttori e ai coordinatori era rappresentato dalla convinzione, per non dire la certezza, che un cambiamento già stesse investendo la FP.

Umberto Tanoni, nella sua relazione « Fattori di strategia politica e formativa », evidenzia molto chiaramente alcuni aspetti di mutamento della F.P. In particolare, si prospettano due fatti importanti: il primo riguarda la richiesta di una professionalità rinnovata in uscita dalla scuola, tale da poter essere spesa in un mercato del lavoro sempre più incerto e caratterizzato da mutamenti e riconversione.

Il secondo aspetto, non certo « secondario » per un organismo che ha una « missione » da svolgere, riguarda l'opera di rinnovamento delle modalità, attraverso cui le finalità dell'istituzione stessa possono essere realizzate

In altre parole, considerando la « professionalità » come il prodotto in uscita dal CFP, ci troviamo di fronte, in primo luogo, ad una esigenza di cambiamento della « *qualità del prodotto* ».

In questa fase, l'esigenza pare non sia quella di « produrre di più », di formare più meccanici, più elettrotecnici, ecc., ma di modificarne la qualità.

« Il CNOS si è reso conto che i contenuti e le metodologie delle qualifiche per le quali prepara i giovani sono sorpassati, e per questo ... diede incarico ai settori professionali di produrre le guide curriculari e di predisporne la sperimentazione » (Fattori di Strategia Politica e Formativa - a cura di U. Tanoni).

Tale accento sul *cambiamento della qualità* e non sull'aumento del volume è fondamentale per comprendere le implicazioni che emergono a valle, sul piano della gestione del processo formativo e del CFP.

Una nuova professionalità, infatti, abbisogna di un nuovo processo formativo. Le guide curriculari, introdotte come sperimentazione, possono rappresentare un tentativo di risposta a questo problema. Ma forse da sole non sono sufficienti per garantire il livello di cambiamento auspicato. Un nuovo processo formativo, infatti, difficilmente si avvia mantenendo inalterate la « struttura » e la « cultura » dell'organizzazione; pertanto un modo diverso di fare formazione professionale richiede anche:

— cambiamenti a livello di struttura, di ruoli, di modalità operative dell'organizzazione CFP;

— cambiamenti culturali, o inerenti il comportamento organizzativo e di ruolo dei soggetti coinvolti nell'organizzazione e nel processo formativo.

I ruoli « direttivi » divengono, in questa prospettiva, ruoli chiave per il cambiamento, in quanto a loro compete il compito di governare il processo di trasformazione, di mantenere e verificare la coerenza fra i vari elementi del sistema CFP.

In altre parole, mentre tutti sono coinvolti nel processo di cambiamento, i ruoli direttivi sono quelli più esposti e più critici perché devono affrontare due livelli di cambiamento: il proprio e quello della organizzazione.

## 2.1 *Le motivazioni del cambiamento*

Ma perché cambiare?

« In fondo, le cose non vanno poi così male »!

Umberto Tanoni, nella relazione citata e in « *Innovazione e Sperimentazione* » fornisce le motivazioni politiche del cambiamento richiesto.

Il CFP è un sistema inserito in un ambiente. La sua sopravvivenza in certa misura dipende dalla sua capacità di rimanere in un rapporto di scambio costante con esso, cioè dalla sua capacità di rinnovarsi nella continuità.

Schematicamente, si può dire che il cambiamento per il CFP, soprattutto per quanto attiene il suo prodotto, non rappresenta più una scelta discrezionale. La decisione da prendere, in termini di strategia, non è più se cambiare o no; è piuttosto quale cambiamento realizzare e come. I cambiamenti nello scenario socio-politico-economico, i mutamenti nel mercato del lavoro, la costante espansione di nuove tecnologie, specie legate all'informatica e ai processi di informatizzazione, rendono inevitabili cambiamenti, talvolta anche radicali. Il successo nella gestione di tali cambiamenti è cruciale per la vita e lo sviluppo della organizzazione stessa.

In questa prospettiva di innovazione, di cui la sperimentazione delle guide curriculari rappresenta un chiaro segnale, l'attività di formazione, fra cui quella rivolta ai direttori e ai coordinatori di cui ci occupiamo in queste note, si pone come un momento preciso di supporto, di indirizzo, di stimolo e di riflessione collettiva nel momento di avvio del processo di cambiamento.

### **3. Formazione e cambiamento organizzativo**

Gli approcci più recenti allo studio delle organizzazioni, in particolare l'approccio sistemico, hanno evidenziato l'interdipendenza fra fattori strutturali (intesi come struttura, ruoli, procedure) e uomini (intesi come cultura, bisogni, aspirazioni, relazioni, ecc.), nel funzionamento dell'organizzazione. Non è più l'uomo che deve adattarsi passivamente ad una organizzazione disegnata scientificamente, né è l'organizzazione che deve essere definita sulla base degli uomini che ne fanno parte. I due sistemi, quello strutturale e quello umano, sono interdipendenti, si influenzano reciprocamente e i cambiamenti di uno si ripercuotono sull'altro. È in questo senso che la formazione, la quale agisce sulla componente umana, ha un impatto anche sul cambiamento organizzativo.

La scelta della via formativa come strategia di cambiamento offre due innegabili vantaggi:

- 1) Poiché sono le persone in ultima analisi a rendere fattivi i cambiamenti, maggiore è il livello di informazione e di competenza di cui dispongono, migliore sarà l'attuazione del progetto di cambiamento nel suo insieme. In altri termini la formazione permette di avere la professionalità adeguata all'innovazione che si intende attuare.

2) Il cambiamento non si realizza da solo, né ha luogo per « editti ». Le energie vengono fornite dalle persone e, perché ci sia investimento, è necessario che ci sia coinvolgimento. La formazione consente il coinvolgimento attivo nel processo di cambiamento.

In sintesi, la strategia formativa persegue l'obiettivo del cambiamento attraverso l'arricchimento della professionalità, e il coinvolgimento e la partecipazione delle persone al progetto di innovazione.

In questo senso il problema della formazione non può essere considerato separato dai problemi dell'organizzazione. I bisogni formativi, infatti, nascono e/o si evidenziano nel contesto organizzativo. Questa affermazione, che può apparire categorica, diviene forse più chiara, se si considera che la formazione, a cui facciamo riferimento, deve essere centrata sul « ruolo » più che sulle discipline. Il ruolo è un dato organizzativo; le sue caratteristiche, le sue funzioni specifiche e aspecifiche dipendono dall'assetto organizzativo sulla base del quale esso è definito. In altre parole, le caratteristiche peculiari dell'organizzazione richiedono agli operatori qualità professionali, che in un'altra organizzazione possono essere superflue o addirittura rifiutate.

Con il termine formazione non si può intendere un'attività finalizzata esclusivamente ad accrescere il patrimonio di nozioni dei singoli operatori, quanto invece un'attività finalizzata in ultima istanza a risolvere i problemi organizzativi. Essa si pone cioè un duplice obiettivo di cambiamento: a livello personale e a livello organizzativo.

### 3.1 *Formazione e coinvolgimento*

La formazione consente il coinvolgimento, indispensabile quando il cambiamento implica la maturazione e l'impiego di energie personali. Presuppone la consapevolezza che il cambiamento organizzativo è possibile, solo, se le persone che operano nell'organizzazione sono disposte a realizzarlo. La conoscenza degli effetti negativi di cambiamenti imposti e non partecipati è sufficientemente diffusa, perché non si ripetano errori del passato. Una prima esigenza, dunque, emerge chiaramente e obbliga a porsi l'obiettivo di ridurre al minimo gli ambiti dell'imposizione, per massimizzare quelli della partecipazione.

Questo significa necessità di ricercare modalità di coinvolgimento, tese a far sì che le persone non solo si rendano disponibili a « lasciarsi cambiare », ma divengano esse stesse agenti attivi di cambiamento. Per radunare intorno ad un progetto, se non tutte almeno la maggior parte delle risorse umane disponibili, dunque, è necessario che già il progetto sia largamente

partecipato, in particolare da coloro che avranno il compito della sua realizzazione operativa. L'interesse per le persone è quindi un chiaro sforzo teso a raccogliere contributi per la definizione di un progetto, che sappia tener conto delle esigenze di tutte le parti in gioco. Interessi, bisogni, soddisfazioni delle persone, infatti, sono dimensioni molto importanti che non possono essere trascurate nella definizione di un progetto organizzativo. È necessario tuttavia evitare il rischio della demagogia e il rischio di far assumere a queste dimensioni un ruolo assolutizzante, rispetto ad altre con le quali al presente conffigono. Nel momento della riprogettazione o della « riconversione » cioè, devono essere tenuti presenti tutti gli interessi in gioco, anche se contrapposti.

Sarebbe grave errore far assumere ad alcuni interessi un peso determinante, privilegiarli rispetto ad altri. Ma sarebbe altrettanto grave errore negare loro qualsiasi peso e considerazione.

### 3.2 *Le resistenze al cambiamento*

Vi è poi il problema delle resistenze al cambiamento. Se è vero che l'uomo, quando si trova a dover cambiare, ha sempre « paura », cerca di rinviare od ostacolare l'avvento del nuovo per i rischi che esso comporta, a maggior ragione teme il cambiamento, quando questo è percepito come minacciante per la propria sicurezza, per la propria stabilità e, perché no?, per i propri privilegi. In altre parole, se la natura del cambiamento proposto non è chiara, se non è possibile individuare nel nuovo anche i vantaggi, se non è chiaro il salto culturale che è necessario compiere, e se non sono chiari gli idonei strumenti operativi per realizzarlo, le resistenze al cambiamento possono accrescersi, fino a provocare situazioni di fatto caotiche e ingovernabili. Tutto ciò, di conseguenza, potrebbe offrire realistici pretesti alle forze contrarie al cambiamento e ad affermazioni, del tipo « era meglio prima ».

La conoscenza anticipata del cambiamento da realizzare, la consapevolezza che anche i propri interessi, se non tutti almeno alcuni, troveranno spazio e considerazione, un clima e una cultura che incoraggino la partecipazione sono, dal punto di vista psicosociale, condizioni indispensabili perché il progetto di cambiamento abbia una qualche probabilità di successo.

### 3.3 *Rapporto tecnico-politico*

Nell'ambito della programmazione del cambiamento inoltre, si possono individuare due aree: l'una privilegia il politico, l'altra il tecnico. Se è compito chiaramente politico la definizione degli obiettivi del progetto di cam-

biamiento, il tipo di rapporti che il CFP deve instaurare con il territorio, ecc.; è certamente compito prevalentemente tecnico l'individuazione degli strumenti operativi, delle tecnologie che consentono di perseguire tali obiettivi. Pur non volendo operare rigide distinzioni fra il ruolo tecnico e il ruolo politico, è necessario tuttavia tenere distinti e in un rapporto dialettico i due livelli, e gestire la eventuale conflittualità senza la pretesa di ridurre tutto all'una o all'altra polarità.

Gli operatori del CFP, quindi, possono dare un contributo importante, per la definizione del processo, per la individuazione delle tecnologie e delle fasi intermedie.

La difesa degli interessi personali e dei privilegi, che in alcuni casi non può essere condivisa, è tuttavia dal punto di vista soggettivo legittima. È necessario dunque superare la contraddizione interessi personali/interessi del CFP, con la consapevolezza che un'eventuale imposizione degli uni sugli altri, in particolare degli interessi CFP su quelli delle persone, provocherebbe senza alcun dubbio una perdita secca di risorse, in questo momento oltremodo necessarie per la realizzazione di un progetto di così vasta portata.

Il problema diviene allora quello di mettere allo scoperto il conflitto, quando questo già non sia evidente, e gestirlo in una dimensione costruttiva, in un costante rapporto dialettico delle parti.

La necessità per il CNOS di farsi carico di tutte queste problematiche e conflittualità ha certamente dilatato i suoi ambiti di interesse « istituzionale », ha reso indispensabile considerare dimensioni ritenute, erroneamente a mio giudizio, più marginali e adottare strumenti idonei che ne rendano possibile la rilevazione e la gestione.

### *3.4 Ruoli centrali per il cambiamento*

Ma se il problema della partecipazione e del coinvolgimento riguarda tutti i soggetti dell'organizzazione in generale, rispetto ad alcuni cambiamenti, certi « ruoli » appaiono più cruciali di altri. Diviene cioè inevitabile domandarsi chi « formare » per « cosa » cambiare.

L'esigenza di cambiare processi formativi e gestione dell'organizzazione, indirizzano la proposta formativa verso due ruoli chiave: i docenti, in quanto gestori del processo formativo e i direttori, in quanto gestori dell'organizzazione.

In funzione dei cambiamenti in atto e ipotizzati, il ruolo di direttore subisce notevoli trasformazioni: si trova di fronte problemi inediti e non più gestibili interamente con i vecchi strumenti. Si richiede quindi al diret-

tore una professionalità manageriale, di gestore di risorse, in particolare di risorse umane.

Il direttore deve oggi rispondere a molteplici richieste, talvolta fra loro contraddittorie:

— deve saper innovare, reperire e allocare le risorse necessarie allo scopo;

— deve saper gestire il sistema premiante per motivare gli altri alla innovazione;

— deve negoziare fra interessi contrapposti;

— deve coordinare delle « autonomie » e dei gruppi;

— deve saper collaborare e promuovere la partecipazione.

In presenza di una strategia mirata all'innovazione piuttosto che al mantenimento, si evidenziano indirizzi e vincoli organizzativi, che comportano una ridefinizione di aspetti strutturali e culturali non certo marginali. Poiché è necessario mantenere una coerenza fra strategia, struttura e comportamenti, l'innovazione impone creatività, flessibilità, sperimentazione, verifica di risultati. Tutto ciò richiede decentramento, « autonomie » definite, « controllo » centrato sui risultati e non sui comportamenti, gestione negoziale dei conflitti, pluralità di centri di potere, ecc. In particolare richiede il governo del processo decisionale, individuale, di gruppo e organizzativo.

#### **4. I limiti della formazione come strategia di cambiamento organizzativo**

Uno dei modi più in uso per « non fare », o per rinviare di giorno in giorno la soluzione dei problemi, consiste nel parlare troppo di ciò che sarebbe necessario fare. Le belle parole, di cui ci si riempie la bocca finiscono con il diventare « vuote »; non si accompagnano ad una prassi reale e quindi non possono veicolare dei significati.

La sostituzione della parola all'azione impedisce l'azione, tanto che nasce il sospetto che della parola si faccia un uso difensivo contro il cambiamento.

Lo stesso si può dire della formazione, specie quando da essa ci si attende quello che non può dare. La scelta dello strumento formativo, come strategia per produrre cambiamenti organizzativi, può presentare notevoli limiti. Ciò è dovuto soprattutto al fatto che attraverso la formazione si affida alle persone il compito di cambiare. E di conseguenza, se il cambiamento non avviene si sa chi criticare. La strategia formativa può essere una stra-

tegia per non cambiare e/o per scaricare le responsabilità del mancato cambiamento sui soggetti coinvolti nel processo formativo.

Rollo May (1972) definisce il potere come « la possibilità di produrre o impedire cambiamenti ». Per cambiare occorre quindi disporre di un effettivo potere, essere motivati ad impiegarlo e, infine, possedere le competenze necessarie.

La formazione non può fornire tutti questi elementi. Il suo impatto è principalmente sulle « competenze », intese come capacità; secondariamente è sulla motivazione; ma non fornisce certo potere agli individui che non ne hanno, o che ne hanno poco rispetto alla complessità dei cambiamenti richiesti.

Se la formazione si inserisce in un contesto, in cui le persone vedono i problemi e sentono l'importanza del cambiamento, ma non dispongono di un potere adeguato, si sviluppa la sfiducia nella effettiva possibilità di cambiare.

Rispetto ai traguardi che il CFP si trova di fronte, la formazione non può bastare: occorrono altri interventi sulle strutture e soprattutto sui meccanismi operativi, in modo da garantire una rigorosa coerenza fra i vari elementi del CFP.

È ovvio che la professionalità degli operatori, pur essendo un aspetto di vitale importanza per l'ottenimento dei risultati che il CFP persegue non è l'unico, né quello che può supplire a carenze che si manifestano ad altri livelli.

Oltre a questo aspetto, occorre porre in evidenza il fatto che il CFP fa parte di un'organizzazione più vasta, la quale, nel complesso, può essere governata da logiche diverse, perché persegue finalità differenti. Si pensi ad esempio alla funzione della gerarchia o alla partecipazione nei due ambiti, quello religioso e quello formativo.

Anche a questo livello si pone un problema di coerenza. Il CFP non è un'isola che può essere governata secondo norme, ruoli del tutto peculiari. Occorre quindi verificare il livello di coerenza e di compatibilità fra le scelte organizzative funzionali agli obiettivi e i vincoli, imposti al CFP dalla organizzazione in cui esso è inserito.

Tale verifica è fondamentale, non fosse altro, per evitare degli sforzi inutili e delle possibili delusioni. I cambiamenti di cui stiamo parlando potrebbero richiedere quindi dei mutamenti anche all'esterno del CFP, ad esempio a livello di gestione dell'Opera religiosa.

Mentre all'interno del CFP si va sviluppando una cultura partecipativa-collaborativa, sulla scorta di una domanda sempre più evidente di creatività,

di innovazione, di coinvolgimento, non è detto che tale esigenza si ponga nello stesso modo in altri settori. E questo può essere fonte di conflitti, oltre che di resistenze al cambiamento.

## 5. Risorse ed ostacoli per il cambiamento

In uno dei corsi è stata chiesta ai partecipanti una riflessione sulla realtà del CFP, per identificare i fattori che si pongono come forza propulsiva del cambiamento, e quelli invece che possono frapporsi come ostacoli.

Ritengo opportuno concludere questa breve riflessione riportando il punto di vista dei direttori su questo argomento.

La lista che segue raccoglie pertanto le impressioni dei direttori rispetto alle risorse da impiegare e agli ostacoli da superare per cambiare realmente.

### RISORSE PER IL CAMBIAMENTO

convincione  
giovinezza  
flessibilità  
comunicazione  
partecipazione  
corresponsabilità  
dialogo  
creatività  
confronto con il territorio e il mondo  
del lavoro  
entusiasmo  
aggiornamento  
motivazione  
sistema preventivo  
lavoro di gruppo  
introduzione delle nuove tecnologie  
adeguata azione di orientamento  
gioia dell'imprevisto  
insoddisfazione per quanto si fa  
fede nell'utopia  
attività continua e disinteressata  
ricerca della collaborazione  
gusto della ricerca  
fiducia nelle persone  
motivazione dei giovani

### OSTACOLI PER IL CAMBIAMENTO

pigrizia mentale  
invecchiamento  
rigidità  
chiusura  
individualismo  
autoritarismo  
incomunicabilità  
ripetitività  
isolamento  
  
apatia  
disinteresse  
indifferenza  
repressione  
insegnamento generico  
tecnologie obsolete  
scelte non motivate  
paura del rischio  
presunzione di fare il sufficiente  
incertezza del futuro  
comodismo  
paura di perdere il potere  
paura dell'ignoto  
sfiducia nelle persone  
mancanza di ideali nei giovani

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BENNIS W. G., 1974, *Il cambiamento organizzativo*, ISEDI, Milano.
- DEAL T. E. & KENNEDY A. A., 1982, *Corporate cultures*, Addison-Wesley.
- FRENCH W. L. & BELL C. H., 1976, *Lo sviluppo organizzativo*, Esedi, Milano.
- MASSA G. B., 1975, *Il cambiamento e la formazione del dirigente*, Etas libri, Milano.
- MAY R., 1972, *Power and innocence*, Delta book, New York.
- QUAGLINO G. P., 1985, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna.
- QUAGLINO G. P. - CAROZZI G. P., 1981, *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano.
- SEILER J. A., 1967, *Analisi dei sistemi e comportamento organizzativo*, Etas libri, Milano.
- SPALTRO E., 1977, *Il check-up organizzativo*, ISEDI, Milano.
- TANONI U. 1984, *Fattori di strategia politica e formativa*, ciclostilato.
- TANONI U., 1985, *Innovazione e sperimentazione*, ciclostilato.

# Nuova cultura del lavoro e nuova professionalità\*

Fulvio Penner

L'evidente esigenza di cambiamento che c'è nella società e l'estrema incertezza sulla direzione del cambiamento, fa riflettere chiunque voglia affrontare temi formativi e sociali, invitandolo a guardare le cose con un atteggiamento disincantato e ad andare alla ricerca della soluzione dei problemi emergenti, sapendo che oggi non esistono maestri, non esistono messaggi univoci; ma esistono cose da ricercare, da elaborare, da costruire, da sperimentare, da consolidare. E se non esiste nulla di elaborato e di sicuro, l'atteggiamento di chi è impegnato nella formazione professionale, come in ogni altro settore culturale, deve essere un atteggiamento di ricerca al fine di comprendere la direzione del cambiamento.

Dal punto di vista personale a ciascuno viene chiesto di adoperarsi per questo cambiamento e ciascuno è invitato a mettersi in grado di dare delle risposte che provengano dalla propria esperienza.

Per stimolare delle risposte tenteremo una analisi del cambiamento come appare nella società, nel mondo del lavoro, nella formazione.

\* Nel corso di aggiornamento interregionale n. 7/85 il Dott. Fulvio Penner dell'ISFOL tenne la Relazione introduttiva su «Nuova cultura del lavoro e nuova professionalità».

La Relazione viene proposta in sintesi ai lettori di «RASSEGNA CNOS», quale occasione di confronto e di dialogo sui temi generatori di motivazione per chi vuol fare formazione professionale partendo da una seria elaborazione culturale.

## 1. Cambiamento nella società

La nostra società e la struttura del lavoro sono organizzati sul modello del lavoro dipendente del settore industriale e noi siamo portatori della cultura che proviene dal tipo di organizzazione e di logica, che il settore industriale ha proposto e imposto.

Da ciò deriva una prima ipotesi di cambiamento, strettamente legata al fatto che il settore lavorativo, che ha creato cultura nel nostro paese, sta perdendo in qualità e quantità e capacità di offrire cultura; mentre il settore che va emergendo, il terziario, non è ancora in grado di proporre cultura. Il fatto che il secondario non produca più cultura del lavoro, è provato dal concetto dinamico di cultura, che si sviluppa in un continuo divenire ed esige, da chi la produce, la stessa dinamicità, mentre oggi il settore industriale è statico o addirittura in regresso, poiché non soddisfa neppure al turn-over degli operatori, che vanno in pensione o si dimettono.

Il modello industriale che va in crisi trascina nella crisi tutta l'organizzazione sociale, che da esso ha avuto origine, rifiutando quello stato del benessere e dell'assistenza in cui tutti avevamo creduto, a favore di una organizzazione diversa, nella quale ognuno riceve secondo quanto realizza attraverso la propria professionalità.

Questo cambiamento si è verificato, o si sta verificando, perché è venuta meno la possibilità della delega, attraverso l'assistenza, di tanti bisogni sociali, possibile in tempo di miracolo economico, ma irrealizzabile in periodo di crisi. Se fino a ieri lo Stato poteva raccogliere dei capitali che erano sufficienti a soddisfare i bisogni a lui delegati, oggi ciò non è più possibile, in quanto i capitali che vengono raccolti non sono sufficienti a coprire l'assistenza garantita.

Il passaggio dallo Stato di benessere allo Stato della crisi porta pertanto a rivedere l'organizzazione del sociale, e ciò costituisce un cambiamento radicale nella vita delle persone, che cominciano a riflettere sulla partecipazione alla vita dello Stato, sugli investimenti personali più produttivi, sulla tutela, a livello individuale, al di fuori della tradizionale organizzazione sindacale, dei propri diritti.

Le persone cominciano ad uscire dalle organizzazioni di massa, ritagliandosi spazi di libertà, attraverso professionalità e produttività, per garantirsi ciò che lo stato non è più in grado di garantire.

L'atteggiamento di chi fa questa scelta, è di rifiuto delle certezze, ormai scarsamente garantite, e di ricerca di spazi di rischio calcolato, verso una migliore utilizzazione della propria professionalità.

Ciò significa voler andare verso una società più libera, più deregolata, più frammentata, per giocare in modo originale ruoli professionali definiti all'interno di una organizzazione, che non può più soddisfare né bisogni, né desideri.

Questo quadro di riferimento potrebbe essere un segnale di cambio d'epoca, se i cambiamenti che esso presuppone fossero già avvenuti tutti in tutto il paese, e si verificasse una omogenea geografia del cambiamento. Ma in realtà le cose in Italia non stanno in questi termini.

L'epoca post-industriale non è cominciata in tutto il paese: il passaggio dalla società agricola e pre-industriale alla società industriale, prima nel triangolo Milano-Torino-Genova, e poi in altre parti del paese, e infine, alla società dell'informazione che caratterizza l'epoca post-industriale, è ancora in atto.

Oggi in Italia esiste un sistema produttivo, a « macchia di leopardo », come lo definisce il pittoresco linguaggio CENSIS: al di là di una distinzione delle attività su un nord e su un sud, su un triangolo industriale e su un settore dei servizi e dell'agricoltura, esistono poli post-industriali localizzati un po' su tutto il territorio, a fianco di realtà ancora agricole o solo industrializzate.

Questa disomogeneità rende difficile un'analisi di tutte le variabili e di tutti i livelli del cambiamento, relativamente ai tempi e ai modi di realizzazione, anche se resta indiscussa la fine dello Stato delle sicurezze a favore di uno Stato del rischio.

## **2. Cambiamento nella organizzazione del lavoro**

Al tempo dello Stato delle sicurezze, che era anche lo Stato dei consumi, il lavoro costituiva il mezzo per la costruzione di un certo status, per soddisfare bisogni non solo primari, che sembrava permettessero la realizzazione delle persone.

Oggi in una realtà di crisi e di disoccupazione la ricerca del posto di lavoro sembrerebbe debba essere più esasperata e diventare l'unica aspirazione per la sopravvivenza; invece troviamo giovani che cercano un lavoro per un certo periodo, dopo di che lo lasciano e vanno a spendere il denaro guadagnato in cultura, tempo libero, visite all'estero, stages aziendali. Il lavoro diventa non la cosa essenziale, ma un momento della propria esistenza, con il quale giocare, così come si giocano i momenti del tempo libero e degli hobbies, e pertanto non costituisce più il momento fondamentale, ma una delle componenti della vita di una persona.

La fabbrica, simbolo del lavoro alienante, era, fino a poco tempo fa, una realtà da disprezzare; in essa era annullata la personalità e si giocava una parte della propria esistenza e, appena se ne usciva, si faceva ogni sforzo per dimenticarla.

Oggi la fabbrica è diventata l'impresa; luogo in cui, oltre ai beni, si produce la cultura del lavoro, interessa le decisioni politiche e sociali, ed è quindi riferimento, sia per chi nella fabbrica lavora, sia per chi fruisce di questo lavoro.

Ma se il fenomeno fabbrica oggi socializza cultura del lavoro e aggrega gruppi sociali, un domani non lontano, quando si potranno svolgere molte operazioni lavorative a casa propria, questo ruolo sarà limitato e dovrà essere recuperato tramite aggregazioni culturali che inglobino interessi non solo professionali.

Questa ipotesi spiega come l'organizzazione del lavoro, sia dal punto di vista delle persone, come dal punto di vista delle strutture, sia in continua evoluzione verso realtà sempre meno strutturate, ma sempre più produttive. Mentre ieri la struttura era qualcosa che si imponeva sul lavoratore che viveva all'interno di una organizzazione rigida, e non poteva intervenire per cambiarla e che gli dava peraltro sicurezza, perché nulla lasciava al caso, oggi ci stiamo avviando verso un tipo di organizzazione che è sempre meno rigida e che sempre più permette al lavoratore di fornirle contributi originali. Non solo, ma anche nella organizzazione generale i discorsi del part-time, del full-time, dei contratti a termine, dei contratti di solidarietà diventano componenti reali, attraverso le quali il singolo lavoratore si rapporta alla struttura produttiva e rende l'articolazione della vita sempre meno tradizionale (si nasce, si vive in famiglia, si va a scuola, si trova un lavoro, ci si sposa, si va in pensione, ...), con la serialità che contraddistingueva fino ad oggi le attività di una persona; oggi ci troviamo sempre di più di fronte a momenti di passaggio, di interscambio tra scuola, lavoro, tempo libero.

La richiesta del part-time non è più solo delle donne di famiglia che hanno figli a casa, ma di molti che, in qualche modo, vogliono vivere esperienze originali durante la propria esistenza.

Non solo, la meritocrazia una volta contraddistingueva in qualche modo anche la remunerazione delle prestazioni-lavoro ed era compensata con premi di produzione, premi singoli e superminimi; oggi, su richiesta dei lavoratori, è compensata con periodi di aggiornamento, con anni sabatici, con esperienze a scopo di riqualificazione all'estero o in Italia.

Il lavoratore, che facendo un certo tipo di lavoro aumenta la produttività, spesso non chiede corrispettivo in denaro, ma la possibilità di arricchire

la propria professionalità, per acquisire diritto alla mobilità verticale all'interno della propria impresa, o alla mobilità orizzontale, entrando in altre imprese, dove la professionalità acquisita sia meglio spendibile.

Diceva Nicola Cacace, nel suo libro « Le professioni del 2.000 »: « Nessuno ha ancora detto ai nostri giovani che nella loro esistenza cambieranno 3 o 4 volte posto di lavoro ». In una società, nella quale l'acquisizione di un posto di lavoro e la fedeltà a questo posto è la norma distintiva del rapportarsi alla organizzazione produttiva, ciò costituisce la più alta rivoluzione culturale.

Mentre la fedeltà all'impresa viene ancora premiata con medaglie, diplomi o cavalierati vari e costituisce il vanto di chi ha vissuto una vita all'interno di una unica organizzazione lavorativa; ai giovani si dice: cambierai posto di lavoro tre, quattro volte, e devi renderti disponibile alla mobilità richiesta dalle mutazioni tecnologiche. A livello istituzionale ciò comporta maggiore flessibilità nel rapportarsi alla organizzazione del lavoro, ricercando nuove strategie per assumere atteggiamenti coerenti con il cambiamento in atto; che anche se si muove all'interno di molte incertezze, esso richiede di fatto un aumento di cultura di base nei lavoratori, che devono diventare capaci, oltre che di fare delle cose, di decidere cosa far fare alle cose.

E qui è necessario considerare come muta la professionalità di base. Ieri si rifiutava la polivalenza e si ricercava ad ogni costo la specializzazione; oggi si chiede al lavoratore la capacità di leggere certi processi, attraverso cultura ed esperienza, senza operare direttamente, perché l'operazione diretta si apprende quando si va in azienda, dove si acquisiscono rapidamente competenze che possono servire solo pochi anni, addirittura pochi mesi.

Perciò compito principale della formazione è quello di dare maggiore cultura di base, che prende il nome di polivalenza professionale, con cui soddisfare una richiesta del mondo del lavoro e, contemporaneamente, una esigenza personale dei lavoratori, che devono essere in grado di leggere l'organizzazione, nella quale vanno a collocarsi, per poter intervenire su di essa.

E se questo è vero, il concetto di professionalità, che una volta si diceva « massima capacità di fare nel miglior modo possibile le singole operazioni produttive », oggi è totalmente ribaltato. Oggi professionalità è managerialità, cioè capacità di usare e coordinare strumenti diversi che vengono utilizzati in tempi diversi per singole operazioni culturali e produttive.

Sarà sempre più richiesto di fornire alle persone strumenti per capire, modalità per apprendere, capacità di analizzare.

Se i lavoratori ci faranno delle domande, non dovremo dare loro risposte; ma metterli in grado di darsi delle risposte, attraverso un corretto metodo della ricerca, poiché professionalità diventa capacità manageriale, che permette non solo di fare o di saper fare, ma soprattutto di saper decidere. Il fare sarà sempre più delegato alle macchine, ai robots, ai personals; mentre necessario è sempre più saper decidere cosa far fare a queste strutture operative.

Il cambiamento in atto porta infine a rivedere il rapporto tra professionalità individuale e professionalità collettiva. Mentre una volta professionalità collettiva era il risultato di un atteggiamento ideologico, oggi sta emergendo che insieme ad una capacità di decisione autonoma in strutture operative, che richiedono decisioni nel minor tempo possibile, la professionalità collettiva diviene un insieme di capacità relazionali, attraverso le quali intervenire sui processi produttivi.

Nei tempi passati, analizzando l'organizzazione del lavoro e i ruoli professionali esecutivi, si evidenziava molto la fase operativa, a danno della fase relazionale. Solo l'aumentare del ruolo professionale in linea gerarchica diminuiva la fase operativa e allargava la fase relazionale. In pratica esistevano due situazioni: in una operavano i molti che producevano e in un'altra i pochi che decidevano. In questa organizzazione ognuno interveniva per quel tanto di professionalità che poteva proporre, e in essa non si trovava a suo agio il quadro intermedio, che non apparteneva né all'una né all'altra situazione. Oggi questo tipo di organizzazione va scomparendo e, mentre diminuiscono le basse professionalità, aumentano le medie e le alte, tutte con ruoli ben definiti, che soddisfino esigenze decisionali molto rapide, in tempi brevi, all'interno di processi produttivi molto ampi.

Sembra naturale concludere che oggi, mentre si richiedono ai lavoratori capacità professionali, fondate sulla polivalenza culturale e tecnologica, si richiede anche di unire insieme le capacità individuali verso la realizzazione di équipe di lavoro funzionanti, in cui i ruoli siano facilmente interscambiabili e le decisioni sempre rapide ed opportune.

### **3. Cambiamento nella formazione**

In questo scenario appare evidente un fenomeno di transizione da un sistema sociale e produttivo, in cui sono saltate le architetture precedenti ad un sistema sociale produttivo, le cui architetture nuove si vanno costruendo; ma la cui caratteristica è l'incertezza sulla loro validità a lungo termine.

Inoltre non va dimenticato il discorso delle tre Italie in cui è presente il vecchio, il nuovo, il nuovissimo, che rende assai disomogeneo il livello del cambiamento e che necessariamente diventa riferimento per la creazione di professionalità, che permettano un passaggio graduale da un modo della produzione dei beni, ad un altro, in cui dalla manualità si va verso l'automazione, attraverso la gestione sempre più avanzata dell'informazione.

Se questa premessa è vera, se questa è la situazione già presente in buona parte delle imprese, o verso la quale ci si sta incamminando, i moduli formativi vanno ripensati negli obiettivi, nei contenuti e nelle metodologie.

Nel piano decennale per l'occupazione del Ministero del Lavoro, insieme ad alcune scelte politiche, forse discutibili, ci sono alcune indicazioni precise, frutto della ricerca e dell'analisi del cambiamento in atto, rapido e pervasivo. Tra queste si evidenzia un dato concreto: a qualunque persona che voglia entrare nel mercato del lavoro è necessaria una cultura di base diversa da quella del passato. Tra le componenti certe di questa cultura di base, che dovrà essere ancora definita, vi è l'alfabetizzazione informatica.

Pertanto nei curricoli formativi che Ministero, Regioni, Enti stanno ripensando, l'introduzione dell'informatica diventa un contenuto sicuro tra i tanti ancora dubbi, o comunque in cambiamento.

Sulla scorta di tante incertezze e dubbi da parte della organizzazione sociale e del lavoro nasce l'incertezza, non solo di chi deve pensare itinerari formativi, ma anche di chi deve scegliere l'itinerario formativo. Infatti l'insicurezza nella quale tutti viaggiamo, all'interno di questo mondo che sta cambiando, esprime sempre più l'incapacità di esplicitare in maniera concreta la domanda di formazione che viene dai giovani, dagli adulti o dal mondo del lavoro.

Questa incertezza porta a situazioni paradossali, che dovrebbero farci riflettere in vista del cambiamento da operare all'interno del sistema formativo: nella formazione professionale regionale (pubblica e convenzionata) sono presenti circa 270.000 allievi; mentre nella formazione professionale privata, gestita da aziende varie, che giorno per giorno offrono con vistosi manifesti pubblicitari capacità professionali, che possono essere acquisite in brevissimo tempo, a pagamento, sono presenti 350.000 giovani.

Questo fenomeno ci può far concludere superficialmente che la nostra formazione non raggiunge gli obiettivi che si propone, o che non conviene perché non è basata su una seria programmazione regionale, o ripetitiva di moduli sorpassati, che non garantiscono professionalità spendibili nel mondo del lavoro.

Tutto questo potrebbe essere vero, se dall'altra parte si offrisse una professionalità più seria, diversa, di sicura affidabilità. Ma poiché la professionalità offerta è solo di moda, pubblicizzata dai giornali e destinata a vivere solo pochi mesi, le motivazioni della scelta incomprensibile vanno ricercate in altre direzioni.

Secondo noi viene meno nelle persone la capacità di pensare, di programmare, perché emergendo l'insicurezza di cui si è parlato prima, salta anche il sistema di sicurezze interne per progettare la propria vita, e si va alla ricerca del nuovo e dell'effimero, senza rendersi conto che è morto già prima di nascere.

Ma al di là di questo disorientamento psicologico, causato dalla debolezza di impianto del sistema formativo tradizionale, oltre che dalla ricerca di qualcosa che garantisca un lavoro subito ed in fretta, va considerata anche la perdita di centralità del sistema formativo, tradizionalmente inteso.

La scuola non è più intesa come l'unica struttura, in cui si fa o si acquisisce formazione. Questa, infatti, si può acquisire anche in altre strutture come studi professionali, aziende, posti di lavoro, organizzazioni formative pubbliche e private, mass-media.

Questo dato può portarci a fare sintesi sul fenomeno descritto, concludendo che non è solo la scuola che dà contenuti formativi per l'inserimento nel mondo del lavoro; ma che esistono altre sedi, che possono dare gli stessi contenuti e permettono il raggiungimento degli stessi obiettivi.

Ciò induce a pensare che la formazione è ritenuta tale, se porta con sé l'esperienza e il contributo di più agenzie formative.

Si è sempre più convinti che un singolo itinerario formativo, percorso all'interno della scuola, non fornisce il miglior prodotto per l'impresa: il miglior prodotto emerge infatti dall'apporto e dall'interazione di più agenzie formative coordinate in un unico progetto.

Se questa ipotesi è vera, la scuola come la formazione professionale dovranno tenerne conto non creando organismi strutturali e decisionali, che propongono itinerari formativi ed educativi rigidi, ma organismi flessibili aperti alla interazione fra loro e con altre strutture, per favorire la migliore preparazione ad intervenire sulla realtà produttiva di un territorio determinato, con un progetto coerente ai bisogni espressi dal cambiamento in atto.

Un altro elemento può confermare l'ipotesi espressa sopra. Ieri la struttura formativa, la cultura e quindi la professionalità erano la sommatoria di una serie di fasi sequenziali l'una all'altra, per cui nella « geografia » del sistema formativo si diceva: chi esce con una laurea ha la cultura di quello che ha appreso nella scuola dell'obbligo, nella scuola superiore, nell'univer-

sità ed entrava nell'organizzazione del lavoro, esprimendo la somma di queste culture e si collocava nel posto adeguato. Questa serialità oggi è saltata, poiché si è capito che la professionalità non è l'insieme di conoscenze, ma l'insieme di competenze, relazionate alla capacità di rendere operative le conoscenze: e non sempre la scuola fornisce questa capacità operativa.

I progetti costruiti esclusivamente a livello di formazione, o anche di struttura scolastica, avranno sempre meno diritto di esistenza per il raggiungimento di livelli operativi sufficientemente definiti: gli itinerari formativi possono essere percorsi anche in tempi frazionati, a seconda delle esigenze delle persone e dell'evolversi delle tecnologie. Nasce l'ipotesi non avveniristica di una formazione professionale, che si organizza come agenzia di formazione ricorrente e permanente, poiché verrà sempre più richiesta la possibilità di percorrere, in tempi autonomamente definiti, itinerari di lavoro e di formazione alternati e diversificati.

#### 4. Conclusione

Se il cambiamento analizzato è una realtà, sia pure in divenire; se è vero che la professionalità non è la capacità di rispondere a singole operazioni produttive ma la capacità di saper intervenire nei processi produttivi; l'unica cosa certa è che aumenterà lo zoccolo della formazione di base di qualsiasi cittadino, qualunque sia il futuro professionale.

Le capacità di lettura della realtà esterna, di cui sono in possesso oggi le persone ai livelli più bassi, non saranno più sufficienti per poter leggere la realtà che si va proponendo.

Perciò compito fondamentale di una struttura formativa sarà quello di fornire alle persone non nozioni e conoscenze singole, ma capacità metodologiche di lettura della realtà nella quale le persone si muovono.

Il passaggio dalla cultura della conoscenza alla cultura del metodo sarà obiettivo, che ciascuna persona potrà proporsi secondo le proprie esigenze e necessità. Crediamo valga la pena insistere sul concetto che ad ogni persona debbono essere dati nuovi criteri di lettura, perché il nostro vecchio sistema educativo e formativo è stato costruito sulla sequenzialità delle nozioni e delle manualità operative.

Ed è proprio qui che deve avvenire il cambiamento: il sistema educativo e il sistema formativo devono divenire capaci di costruire itinerari formativi, coerenti con le esigenze delle persone e del mondo del lavoro.

Perché la società va proponendosi di aumentare i livelli di libertà, e

quindi di rischio, si sviluppa sempre più nelle persone la volontà di divenire protagonisti di fronte ad un mondo del lavoro che cambia la propria struttura, delegando le funzioni operative ad unità automatiche e chiedendo all'operatore non solo la esecuzione, ma anche la programmazione, il controllo e la manutenzione delle operazioni.

E per realizzare queste finalità il mondo del lavoro non fornisce più strutture fisse, ma strutture operative che cambiano nel tempo.

Il sistema scuola-formazione deve mettere il lavoratore in grado di muoversi all'interno di questa mobilità, dandogli la capacità di lettura dei processi: questa capacità costituisce la cultura di base, che diventa scopo primario della formazione, non più rivolta a fornire soluzioni, perché queste durano poco, ma cultura e metodo, che durano sempre.

# Quale comunicazione per un apprendimento più efficace

*Un'esperienza di F.P. nell'area della emarginazione*

Grazia Beverelli - Umberto Tanoni

## 0. Premessa

La Federazione CNOS/FAP coerente con la sua proposta formativa che mette al centro dell'intervento educativo il giovane, anche e soprattutto se si trova in situazione di emarginazione, ha iniziato lo studio delle tossicodipendenze con la ricerca: « Il lavoro e la formazione professionale per il recupero dei giovani disadattati e tossicodipendenti nell'ambito di iniziative di volontariato »<sup>1</sup>.

Gli obiettivi della ricerca hanno portato la Federazione CNOS/FAP ad interrogarsi sulla funzione che il lavoro e la formazione professionale possono svolgere nell'ambito di progetti di riabilitazione dei giovani in difficoltà.

La ricerca, prima di esaltare il lavoro come fattore di recupero, evidenzia come il lavoro, quando è carico di significati alienanti e di valenze negative, produce esso stesso marginalità nei giovani: « il lavoro sbagliato », oltre che la mancanza di lavoro, la precarietà dell'occupazione, la ripetitività delle operazioni, diventa spesso causa di emarginazione e disadattamento.

L'Associazione CNOS/FAP Toscana perciò, anziché accettare l'ipotesi, che propone il lavoro idealizzato secondo un modello tendenzialmente uto-

<sup>1</sup> Cfr. *Rassegna CNOS*, n. 0, Ottobre 1984, p. 41 e segg.

pico, ha elaborato dei progetti da realizzare in collaborazione con istituzioni riabilitative, nel caso specifico il CeIS Livorno<sup>2</sup>, nelle quali il lavoro viene utilizzato come strumento terapeutico, « per normalizzare la vita del giovane, e per dargli un mezzo di reinserimento sociale-professionale, dopo la riacquistata identità personale ».

S'intende con queste pagine riferire su l'esperienza che volge ormai al termine.

## 1. Il Progetto

Il Progetto parte dalla constatazione che negli anni '70/80 la vita adulta e lavorativa ha subito modifiche sostanziali e che questo cambiamento continuerà, subirà anzi una sensibile accelerazione<sup>3</sup>.

L'offerta di lavoro per qualifiche generiche è notevolmente diminuita e ha provocato gravi fenomeni di emarginazione, tra i quali anche la tossicodipendenza. Nuovi posti di lavoro si stanno creando, a parziale compenso di quelli persi, nel terziario « intelligente » e nel consolidato, se saprà trasformarsi, gestendo le nuove tecnologie.

Un campo, tutto da scoprire per l'occupazione, sembra rappresentato dall'esigenza di soddisfare molti bisogni sociali.

La Relazione introduttiva al seminario, premesso all'attività, per la formazione dei formatori individuava queste tipologie di lavoro per i possibili fruitori del progetto:

- cooperative di pronto intervento per piccole riparazioni, giardinaggio, spedizione merci, conservazioni cibi, ecc...;
- artigianato « moderno » per la produzione di oggetti « firmati », su piccola scala;
- servizi di volontariato per l'assistenza dei bambini, dei giovani in difficoltà, degli anziani;
- servizi per la conservazione dell'ambiente;
- zootecnia razionale, ma non razionalizzata.

Nonostante queste indicazioni, nonostante la fetta di produzione sempre meno a misura d'uomo che resterà appannaggio dell'industria, nonostante l'espandersi del terziario avanzato, che costituirà sempre più il mercato

<sup>2</sup> *Art. cit.*, p. 43.

<sup>3</sup> Cfr. PENNER in questo numero p. 57 e seg.

delle professioni, resta per tutti, ma in modo particolare per i giovani in difficoltà, un quadro di notevole incertezza senza previsioni e scadenze sicure.

Per cui il progetto rivolto a giovani che hanno « inciampato » nel male più insidioso, che travaglia oggi la società e che li ha portati al rifiuto della scuola e del lavoro, all'indifferenza, alla autodistruzione, ha fatto sue le ipotesi che prefigurano nuove professionalità nel sociale e le ha concretizzate in moduli formativi: manutenzione nell'edilizia, artigianato nella legatoria e pelletteria, miglioramento della qualità dell'alimentazione nella erboristeria, l'allevamento a misura ecologica nella zootecnia.

Un obiettivo assunto e mai smentito del progetto fu l'interazione fra l'azione terapeutica del CeIS e l'azione professionalizzante del CNOS/FAP.

Il CNOS/FAP pertanto si è proposto di sviluppare attività tecnico-professionali, senza trascurare obiettivi di recupero sociale; mentre il CeIS, seguendo l'itinerario di reinserimento sociale, non solo non ha ostacolato, ma ha favorito la crescita professionale.

## **2. Realizzazione del Progetto**

Per raggiungere queste finalità si è data particolare importanza al « principio della ricorsività », mirando a dare nell'intervento formativo diverse opportunità e possibilità di ritornare sugli stessi obiettivi e contenuti, da punti di vista complementari.

Il progetto metodologicamente ha chiesto ai giovani cooperazione: sufficientemente motivati dagli educatori del CeIS e dai docenti del CNOS/FAP sono stati sollecitati a porsi in un atteggiamento positivo, cooperando alle attività e agli obiettivi proposti; risultati positivi per la crescita si ottengono solo quando si riesce a stabilire cooperazione educativa.

Poiché questa risultava problema molto complesso, fu necessario motivare gli stessi giovani alla ricerca di un comportamento (individuale, sociale, professionale), adeguato ai problemi che la società continuamente pone loro.

Il progetto, mentre ha promosso continua ricerca e confronto, ha richiesto agli educatori e ai docenti competenza per suscitare motivazione all'azione e al protagonismo formativo, al di là di ogni tentazione di adattamento, passività e rinuncia.

Nel lavoro formativo e didattico si è seguito il principio della « progressività »: la conoscenza e la competenza non sono state considerate un punto di arrivo istantaneo, ma realtà alle quali si è tentato di arrivare per

progressive e continue approssimazioni, riformulazioni, perfezionamenti, verifiche, valutazioni.

Queste scelte metodologiche hanno favorito la interazione fra le due agenzie formative e allontanato il rischio della frammentazione, o, peggio ancora, della divergenza degli obiettivi.

Durante il corso si è constatato come la motivazione ad acquisire capacità individuali e personali, capacità relazionali, capacità tecniche spesso calavano di tono, limitandone i risultati formativi.

Si è reso pertanto necessario un continuo ripensamento sulla strutturazione degli obiettivi formativi, al di sopra di ogni competizione e individualismo esasperati, nella ricerca della cooperazione costante, non solo con gli educatori e i docenti, ma anche dei giovani tra loro.

La motivazione ottimale si è raggiunta solo quando i giovani hanno capito che venivano soddisfatti precisi loro bisogni, in quanto acquisivano più sicurezza, vivevano esperienze affettive che facevano maturare in loro il senso di appartenenza alla comunità, miglioravano il loro stato sociale, acquisendo coscienza del loro essere persone capaci di volere, e ponevano le basi per una coscienza reale autorealizzazione.

Favori molto a motivare i giovani il contesto fisico, in cui il corso si è svolto, lontano assolutamente dallo schema scolastico: una casa riadattata, una piccola tenuta agricola con stalla, piccoli laboratori piuttosto destrutturati, hanno contribuito allo sviluppo dei rapporti con i docenti e con gli educatori, al di fuori di ogni formalismo gerarchico, e di ogni inopportuno autoritarismo. Lo sforzo di creare un'atmosfera sociale di relativa parità tra docenti e giovani, simile a quella che esiste tra adulti con più esperienza e adulti con meno esperienza, ha permesso di raggiungere gli obiettivi formativi ad un livello di accettabile soddisfazione.

Dato per scontato che la fiducia in se stessi, la conoscenza di se stessi e l'autonomia dipendono dalla assunzione delle responsabilità da parte dei giovani, gli educatori e i docenti si sono impegnati a prendere le decisioni sempre con la loro partecipazione. I docenti si sono posti più che come insegnanti come guide ai giovani, che hanno a loro volta assunto un atteggiamento di ricerca e di apprendimento. I giovani accettati così come sono, venivano incoraggiati a decidere essi stessi su come comportarsi e su come svolgere il lavoro, cominciando ad affrontare la soluzione dei problemi con l'aiuto del gruppo.

Si rese poi necessario da parte dei docenti di confrontarsi con diversi modi di pensare, e anche di mettersi in situazione di utilizzare le diversità ai fini educativi.

La fase più difficile è stata quella di passare dai rapporti di semplice relazione all'esperienza di « comunità », con l'obiettivo di mettere i giovani in grado di affrontare, alla fine del corso, una normale vita di relazione nella società.

La tentazione di trasformare il corso in una piccola azienda ad alta produttività è stata subito respinta, ritenendo finalità primaria del corso stesso la formazione dei giovani, da realizzare soprattutto attraverso il loro coinvolgimento nel progetto educativo.

L'assunto che anche decisioni sbagliate, entro certi limiti, costituiscono situazione di apprendimento, ha permesso di guardare sempre di più agli obiettivi e sempre meno alle realizzazioni concrete.

Conseguentemente si è ritenuto che il contenuto che ha come base la conoscenza, sia meno importante dell'esperienza diretta, che è finalizzata allo sviluppo delle competenze personali e interpersonali, ed è raggiunta attraverso la pratica e l'interazione con le persone, nella esperienza del gruppo, creando nei giovani iniziativa, cooperazione e fiducia in se stessi.

I contenuti professionali non sono stati riferiti tanto ad un esame formale, quanto alla vita reale, nella quale i giovani dovranno essere in grado di inserirsi dopo il corso e il programma riabilitativo.

I contenuti divisi per aree hanno così permesso di dare ai giovani una esperienza professionale pratica di « assaggio », con una serie di esperienze che li ha messi in grado di fare scelte coscienti per la vita.

Se non è stata raggiunta una professionalità elevata, cosa comunque impossibile con solo 900 ore di formazione, abbiamo però messo i giovani in grado di offrire una valida alternativa al modo di lavorare tradizionale, che appare finalizzato più alla produttività che al miglioramento della qualità della vita.

E tutto questo è passato attraverso l'esperienza e la riflessione prima individuale, e poi di gruppo, il confronto con i docenti e con il mondo esterno alla comunità, attuato attraverso colloqui con esperti, che hanno permesso ai giovani di sperimentare se stessi come nuovi « modelli » di adulti, in vista dell'inserimento in una società che li ha emarginati, o che essi hanno rifiutato.

Con le attività proposte nei moduli di apprendimento e con la metodologia descritta si è cercato di sviluppare nei giovani la fiducia in se stessi, la capacità di lavorare in gruppo, lo spirito di iniziativa, oltre alle competenze e alle abilità necessarie, per occupare ruoli professionali non di alta specializzazione, ma di larga apertura sociale.

### 3. La valutazione

Una parte rilevante dell'attività formativa è stata riservata al processo di valutazione, sul quale ci vogliamo fermare alquanto per esporre l'ipotesi, da cui siamo partiti, gli strumenti che abbiamo utilizzato, le conclusioni che ci sembra di poter tirare al termine dell'esperienza.

In partenza abbiamo rifiutato l'idea che la valutazione fosse genericamente il processo, con cui si misura o si giudica la quantità o la qualità dell'apprendimento, proponendo invece come finalità della valutazione la verifica del raggiungimento degli obiettivi, cioè della realizzazione del progetto formativo.

Ciò ha aiutato ad organizzare il processo di insegnamento/apprendimento, ad individuare i problemi emergenti durante l'intervento formativo, a stimolare i giovani a migliorare il loro rendimento, a organizzare i gruppi di lavoro, a verificare l'efficacia della metodologia.

Si era riflettuto molto sulle finalità del curriculum formativo, che invece di offrire un complesso di conoscenze, voleva sviluppare competenze e abilità.

Per verificare questi obiettivi era necessario distinguere fra il concetto di certificazione e di valutazione.

Definita la certificazione il diritto di ogni giovane che « esce dalla scuola », a qualunque età, di avere una documentazione dell'itinerario percorso, ci si è trovati subito in conflitto con il sistema tradizionale di certificazione, che documenta una professionalità solo al termine dell'intero itinerario formativo e non riconosce ufficialmente la spendibilità sul lavoro di competenze acquisite in spezzoni del curriculum, che seppur limitati, danno competenze reali, conseguenzialmente con la organizzazione modulare della formazione, basata su un progetto costruito su obiettivi formativi.

Contemporaneamente abbiamo pensato che, data l'importanza che nel progetto si dà all'acquisizione di abilità e di competenze, che facilitano il reingresso dei giovani nella vita attiva e sociale, la valutazione dei risultati non poteva essere ristretta solo ai risultati scolastici.

Era necessario per questo motivo individuare uno strumento che facesse superare questi limiti e desse una fotografia della situazione globale del giovane.

Si è pertanto pensato ad un documento sistematico, che fornisse informazioni accurate e complete di ogni giovane, compilato periodicamente, che tenesse conto della maturazione della persona ottenuta con l'attività formativa.

Si è pensato cioè ad una serie di schede, che per un verso guidassero

docenti ed allievi a capire gli aspetti importanti, e quindi da valutare, di ogni lavoro o compito; e per l'altro aiutassero i giovani ad individuare i bisogni e le relative abilità da acquisire per rispondervi.

Procedendo man mano nella compilazione delle schede, ci si è sentiti stimolati a fare connessioni logiche e concrete tra i diversi aspetti del progetto (programmazione, intervento, esperienza dei giovani) e a ridefinire le finalità del nostro impegno formativo. Non ci si è più chiesto che cosa i giovani dovevano sapere, ma cosa si poteva fare per aiutarli a sviluppare le abilità e competenze che serviranno loro nella vita.

È nato così per ciascuno di essi un profilo che, superando il concetto della competizione con gli altri, poneva l'accento sulla competizione del soggetto con se stesso, per migliorarne il livello di apprendimento.

Tutto questo concretamente ha motivato maggiormente il giovane, ha sviluppato in lui maggiore fiducia nelle sue possibilità e ne ha accresciuto l'iniziativa.

Nel profilo era messa in evidenza di ciascuno la capacità di comunicare, di ascoltare e di calcolare; le capacità operative connesse con l'uso di strumenti e apparecchiature, con l'organizzazione e la realizzazione dei compiti, con la soluzione dei problemi; si individuavano le qualità personali e le abilità sociali, gli interessi personali e comunitari; si indicavano i risultati e le carenze nelle singole discipline formative.

Ci sembra importante ancora definire la metodologia usata nella valutazione: partiti dal presupposto che esiste diversità tra la registrazione di un fatto o di una attività, e la valutazione del livello o misura di rendimento raggiunto, si è rilevato che la partecipazione del giovane al processo formativo è massima, quando non è chiamato solo a prendere nota dei risultati registrati dai docenti, ma anche a valutare le proprie abilità.

Si decise quindi di far partecipare anche i giovani alla stesura del loro profilo e, scartato il metodo della *norma* (con cui il giovane viene valutato rispetto alla media dei rendimenti degli altri), si è usato il metodo dei *criteri*. Questo metodo prefigura livelli diversi di rendimento, la cui pietra di paragone è il precedente apprendimento, cioè la situazione di partenza: la valutazione risulta così alta o bassa, a seconda del miglioramento o del peggioramento rispetto al rendimento precedente.

Quanto in questo lavoro ha influito l'autovalutazione? Essendo questa soggettiva, non è stata considerata sostitutiva della valutazione oggettiva, ma complementare.

È stata usata soprattutto per far riflettere i giovani stessi sulla loro *esperienza formativa*: su ciò che c'è di valido nel loro lavoro, su ciò che

effettivamente hanno appreso, sul frutto che ne hanno tratto, su che cosa hanno fatto bene, su che cosa avrebbero potuto far meglio.

Concretamente l'autovalutazione ci è servita a coinvolgere i giovani nel processo formativo: a identificare i propri bisogni, a scoprire le proprie attitudini, a valutare personalmente il cammino percorso e i successi ottenuti.

Solo l'integrazione della valutazione collegiale dei docenti con l'autovalutazione personale viene a costituire il profilo di ciascun giovane e come egli ha saputo cumulare, in maniera diversificata e a seconda dei moduli cui ha partecipato, unità capitalizzabili per il rientro nella vita attiva.

#### **4. Conclusione**

Volendo dare una valutazione globale del corso si può affermare che ha sviluppato in maniera sensibile la capacità di lavorare in gruppo, di prendere decisioni, di sviluppare iniziative, di comunicare, di far emergere abilità pratiche notevoli.

La residenzialità e la cadenza giornaliera degli interventi formativi hanno favorito la felice integrazione tra attività formative e attività di recupero e di reinserimento, al di là di possibili contraddittorie sovrapposizioni; si è potuto pensare al limite che si trattasse non di due progetti componibili, ma di un unico progetto, in cui intervenissero, secondo ritmi ben programmati, due distinte agenzie formative.

L'Associazione CNOS/FAP Toscana e il CeIS Livorno, nonostante i limiti incontrati e gli opportuni aggiustamenti da apportare in successivi analoghi interventi, ritengono di aver sperimentato un valido modello formativo per i giovani in difficoltà, ai quali si voglia offrire un servizio terapeutico e uno strumento che faciliti il loro reinserimento nel mondo del lavoro e nella società.

# Il progetto di ricerca-intervento “Telematica e nuove competenze degli operatori della formazione professionale”

Michele Pellerrey

Il 2 maggio 1985 è iniziata la realizzazione concreta di un progetto di ricerca-intervento, diretto a individuare e a promuovere un quadro di conoscenze e di capacità, che l'attuale evoluzione delle tecnologie informatiche e telematiche sembra imporre agli operatori di formazione professionale come piattaforma della loro azione presso i diversi Centri e nei diversi curricula formativi. Il progetto è stato elaborato dal CNOS-FAP in collaborazione con l'Istituto di Didattica dell'Università Salesiana di Roma.

## **1. Il quadro problematico di riferimento**

In una precedente ricerca-intervento svolta nell'ambito del Fondo Sociale Europeo, e diretta a individuare le nuove domande formative emergenti dalla presenza dell'informatica come dimensione fondamentale della professionalità, è stato evidenziato lo scarto esistente tra preparazione di base e competenza operativa dei docenti, e in genere del personale addetto alla formazione professionale in Italia, e la domanda emergente dal processo di informatizzazione in atto. La carenza fondamentale non sembrava essere però di natura tecnica, quanto cognitiva. L'informatica sembrava sollecitare un modo di pensare e di organizzare le informazioni assai peculiare. Il trasferimento

del modello informatico nella tecnologia, nella cultura, nella società rende sempre urgente questo problema. Tuttavia ora si affaccia in modo prepotente un suo sviluppo. La congiunzione tra informatica e telecomunicazioni ha dato origine non tanto al termine telematica, quanto a un ancora più specifico modo di procedere nell'analisi e nella soluzione delle questioni, sia produttive che di organizzazione del lavoro. Sembrerebbe che la terziarizzazione in atto dell'industria abbia preso in un primo tempo alcuni caratteri propri dell'informatica distribuita, poi altri più specificatamente inerenti all'automazione degli uffici e alla costruzione di reti interconnesse e dinamicamente gestite da elaboratori. Tutto ciò rende urgente un passo ulteriore: verificare quali conoscenze, abilità e atteggiamenti sono implicati al fine di risolvere due problemi:

*a)* una più adeguata definizione dei profili e delle competenze finali degli allievi dei CFP;

*b)* una più puntuale e funzionale preparazione dei docenti e in generale dei responsabili e degli operatori della FP, in relazione alle trasformazioni profonde prodotte dalla telematica e dalla connessa informatica.

## **2. Finalità e obiettivi della ricerca-intervento**

La ricerca-intervento ha come sue fondamentali finalità:

*a)* l'individuazione delle conoscenze e delle metodologie proprie dell'informatica e della telematica, oggi più urgenti e rilevanti nel contesto dei processi di formazione tecnico-professionale;

*b)* l'elaborazione di un programma di formazione continua degli operatori di questo settore;

*c)* la sua realizzazione e conseguente verifica della fattibilità e adattamento a interventi più generalizzati.

Si vuole in particolare rivolgere l'attenzione ad alcuni settori propri dell'integrazione tra informatica e telecomunicazioni:

\* l'elaborazione, la conservazione e la trasmissione di testi, disegni e immagini;

\* la costruzione, lo sviluppo e l'utilizzazione delle banche di dati e di informazioni;

\* l'automazione degli uffici, come quadro di riferimento per i processi di terziarizzazione avanzata dei sistemi e dei processi produttivi secondari;

\* i processi di orientamento e formazione professionale a distanza, gestiti tramite sistemi che includono elaboratori elettronici (centrali e periferici) e reti di comunicazione.

Gli obiettivi particolari della ricerca partono tutti dalla ipotesi di base, relativa al carattere paradigmatico dell'office-automation nei riguardi dei processi di terziarizzazione dell'industria e includono come risvolto operativo la realizzazione di un pacchetto-intervento formativo, rivolto al personale della formazione professionale. Essi sono:

a) identificazione dei caratteri, delle esigenze e delle prospettive del word-processing nella definizione delle qualifiche professionali industriali, nella preparazione degli operatori e dirigenti della FP, nella gestione dei Centri;

b) identificazione dei caratteri, delle esigenze e delle prospettive dell'archiviazione di testi e immagini, tramite supporti sia microfilmati che elettronici e relative modalità di utilizzazione e trasferimento;

c) identificazione dei caratteri, delle esigenze e delle prospettive della trasmissione di testi, di immagini, di programmi e di dati, in particolare ai fini di un miglioramento della comunicazione tra reparti, tra Centri e Aziende e tra Centri ed Ente nazionale;

d) identificazione dei caratteri, delle esigenze e delle prospettive delle banche di dati relative alla formazione professionale in campo europeo e italiano; studio delle attuali disponibilità e condizioni di accesso e di utilizzazione;

e) identificazione dei caratteri, delle esigenze e delle prospettive di un sistema di orientamento e formazione professionale a distanza, tramite una rete di terminali intelligenti, collegati a un Centro di Orientamento e/o di Formazione Professionale.

In tutti questi casi si cercherà, per quanto possibile, talora solo in simulazione, di sviluppare un'effettiva realizzazione sia nella fase di ricerca che in quella di intervento.

### **3. Le motivazioni del riferimento**

L'importanza e urgenza di questa indagine-operativa derivava oltre che dalle osservazioni precedenti, da queste assunzioni:

a) I processi e i sistemi produttivi stanno subendo una trasformazione oltremodo rapida, non solo per quanto riguarda le tecnologie adottate, ma

anche l'organizzazione del lavoro e le competenze conoscitive e operative richieste a tutti i livelli. Non è più tanto e solo la presenza del calcolatore o del microprocessore che fa problema, bensì reti interconnesse e gestite da elaboratori elettronici che permettono il trasferimento di informazioni, comandi e controlli sia all'interno di una azienda, sia tra aziende collegate, sia tra sistemi produttivi e informativi posti a migliaia di chilometri di distanza.

b) Queste trasformazioni impongono analoghe trasformazioni del sistema di formazione tecnico-professionale, onde conservare il carattere di analogia e/o di simulazione delle strutture formative nei riguardi di quelle produttive. Ciò è impensabile senza un'adeguata riqualificazione di quanti operano nei Centri: dirigenti, amministrativi, docenti, ecc.

c) L'ulteriore elaborazione dei profili professionali, che viene così sollecitata, dovrà tener conto in modo selettivo e pertinente di quanto deriva da questa irruzione di nuove tecnologie e di nuove conoscenze. Tale lavoro esige collaborazione tra le parti sociali (imprenditori e sindacati), organi di governo (nazionale e regionale) e responsabili dei processi formativi (Enti, dirigenti, docenti). A questo fine ognuno dei corresponsabili dovrà in primo luogo aggiornarsi ed entrare in modo cosciente e flessibile nel mondo dell'informatica, della telematica e delle loro applicazioni.

#### **4. Lo stato di avanzamento della realizzazione del progetto**

Il progetto è stato approvato dal Fondo Sociale Europeo e da sei Regioni: Abruzzo, Lazio, Puglia, Sardegna, Sicilia, Veneto. Il tempo di realizzazione è previsto su un arco di due anni, alternando periodi di ricerca con periodi di intervento, coinvolgenti venti docenti operanti nei Centri formativi del CNOS-FAP. Questi sono stati scelti per avere già una certa conoscenza di informatica e una buona competenza nell'insegnamento di materie tecnico-scientifiche.

Il metodo di intervento prescelto integra modalità di formazione seminariale con tecniche di formazione a distanza, che, a causa delle particolari competenze dei partecipanti, sono state impostate su metodologie di lavoro per progetti. I partecipanti, cioè, sono stati impegnati a elaborare progetti di ricerca, nel cui sviluppo sono guidati e sostenuti dai responsabili della ricerca-intervento, con la collaborazione di esperti e consulenti qualificati.

## 5. La realizzazione del primo seminario

Tenutosi a Roma tra il 1 e il 5 luglio 1985, ha evidenziato la necessità di sviluppare nel corso del 1985 le seguenti tematiche:

- a) completare le conoscenze relative al trattamento testi;
- b) completare le conoscenze relative al trattamento grafico;
- c) sviluppare la capacità di gestione di tabelle o di trattamento di foglio elettronico;
- d) sviluppare la capacità di utilizzare pacchetti relativi alla costituzione e gestione di basi di dati;
- e) promuovere la capacità di integrare le quattro utilizzazioni fondamentali del calcolatore sopra ricordate in un unico quadro operativo;
- f) sviluppare i concetti e le abilità di base, necessari per comprendere le esigenze e le modalità di trasmissione diretta via cavo e indiretta via linea telefonica, in particolare collegandosi con una macchina fotocompositrice;
- g) sviluppare le conoscenze elementari di base, relative agli studi sull'Intelligenza Artificiale e ai Sistemi Esperti;
- h) fornire gli elementi concettuali di riferimento, per introdurre in modo più sistematico conoscenze sulle reti locali e in genere sulle reti di telecomunicazione.
- i) fornire gli elementi concettuali, relativi alla costruzione, gestione e utilizzazione di basi e banche di dati;
- l) approfondire le modalità di analisi e valutazione del software didattico e le forme e metodologie, utili o necessarie per una sua utilizzazione valida nell'attività formativa;
- m) identificare le esigenze, le metodologie, i problemi di sviluppo e validazione del software didattico e le possibilità di trasmissione in rete.

Tali tematiche sono state affrontate nei seminari tenutisi presso l'Istituto di Didattica dell'Università Salesiana di Roma tra il 1 luglio 1985 e il 17 gennaio 1986.

## 6. I progetti individuali dei vari partecipanti sono:

\* Progettazione, sviluppo e validazione di unità didattiche, intese come nuclei coerenti di acquisizione di conoscenze strutturate, integrate con l'uso di sistemi informativi, utilizzati sotto il profilo di laboratori di conoscenza, atti a esplorare, rappresentare, simulare, verificare situazioni e fenomeni al fine di costruire concetti e principi esplicativi e operativi.

\* Progettazione di aule, intese come laboratori per l'acquisizione e lo sviluppo della conoscenza, nelle quali siano possibili lavori individuali e di gruppo, con collegamenti, sia diretti che a distanza, con sistemi informativi e tecnologie applicative di vario tipo.

\* Progettazione di reti locali e distali di modeste proporzioni, tali cioè da poter essere costruite e utilizzate nel contesto dei Centri di formazione professionale, ai fini sia di sviluppo e uso di banche di dati, sia di orientamento e formazione professionale.

\* Progettazione di sistemi di orientamento e formazione professionale, anche a distanza, che si ispirino ai principi e alle tecnologie dei sistemi esperti a struttura modulare.

7. Nel corso del 1986 ci si dedicherà prevalentemente all'organizzazione dell'automazione d'ufficio, come modello di trasformazione del posto di lavoro; alla progettazione di un sistema di orientamento e formazione professionale a distanza ispirato ai principi dei sistemi esperti; alla realizzazione e gestione di un modello concreto di rete locale; alla utilizzazione di banche dati significative; alla progettazione e realizzazione di trasmissioni a distanza di software, testi, disegni, dati e tabelle, la cui utilità pratica può essere estesa ad esperienze di orientamento e formazione professionale a distanza.

# Tavola rotonda su "Giovani, formazione e lavoro in Abruzzo"

Pasquale Ransenigo

Con il patrocinio dell'Amministrazione comunale di Vasto (Chieti) e in collaborazione con il Distretto Scolastico n. 11 e con il Centro Servizi Culturali della cittadina abruzzese, il locale Centro di Formazione Professionale CNOS/FAP ha richiamato la pubblica attenzione sulla problematica situazione che molti giovani vivono, nei confronti della formazione e del lavoro nel particolare contesto della Regione Abruzzo.

L'occasione per un confronto realistico tra gli stessi giovani e le istituzioni dell'Amministrazione regionale, le forze sociali e sindacali, gli imprenditori e le strutture formative, è derivata dalla volontà degli organizzatori di valutare pubblicamente una esperienza di stage aziendale che i giovani dei primi corsi del Centro di Formazione Professionale CNOS/FAP di Vasto hanno realizzato nell'anno formativo 1984-85.

Su tale esperienza di interazione tra più agenzie a scopo formativo, obiettivo specifico dello stage in azienda effettuato, sono state offerte ampie informazioni e motivazioni agli oltre 500 giovani partecipanti all'incontro che, con palese interesse, ne hanno ascoltato il rapporto di sintesi e ne hanno rivissuto le fasi di realizzazione, anche attraverso un avvincente e fluido diapomontaggio.

Si sono così prospettati alcuni significativi elementi di un quadro di

riferimento culturale ed operativo, con cui rendere possibile e concreto un confronto con le particolari caratteristiche, che il problema formativo ed occupazionale presenta per i giovani abruzzesi, oggi.

Il contributo politico è stato espresso dall'Assessore regionale alla formazione professionale *Attilio D'Amico*, che, pur rilevando le difficoltà oggettive del sistema di formazione professionale nella Regione Abruzzo, con cui personalmente solo da pochi mesi si trova a misurarsi come neoassessore, ha prospettato gli orientamenti, che dovranno presiedere alla predisposizione di un piano pluriennale di interventi di politica attiva per l'occupazione, specie quella giovanile, e per la formazione professionale ai vari livelli e gradi.

Le coordinate caratterizzanti il piano regionale sono: il funzionamento e l'efficienza dell'Osservatorio Regionale sul mercato del lavoro, l'individuazione delle caratteristiche dello sviluppo economico ed occupazionale del territorio, l'attenzione alle nuove professionalità emergenti dalle innovazioni tecnologiche in atto, la terziarizzazione dei sistemi produttivi e i fabbisogni reali espressi dalla domanda di forza lavoro.

Particolare interesse, ha concluso l'Assessore, sarà rivolta ai contratti di formazione-lavoro, al fine di assicurare la componente di formazione, che la Regione intende realizzare attraverso il coinvolgimento di istituzioni formative e di Centri di f.p., capaci di predisporre progetti finalizzati e qualificati in questa area privilegiata, a sostegno dell'occupazione giovanile.

Proprio dai rilievi critici della situazione della formazione professionale abruzzese ha preso spunto il rappresentante dei sindacati, *Antonio Verini*, per richiedere con tempestività e coerenza un'azione programmatica ed efficace dell'Amministrazione regionale, rivolta a potenziare quei servizi formativi che sanno collegarsi a progetti innovativi presenti nel territorio.

La mancanza di un quadro programmatico regionale minaccia di dissolvere e disperdere reali potenzialità di risorse umane e produttive, che pure esistono nella Regione Abruzzo, ma che finora non hanno potuto dispiegare a pieno la ricchezza delle proprie energie.

Un esempio di capacità progettuale e di coerenza con le reali domande delle imprese, come quello che oggi abbiamo potuto constatare, attraverso il rapporto dell'iniziativa realizzata dal Centro di formazione professionale CNOS/FAP di Vasto, non può rimanere un fatto isolato o seguito solo da pochi addetti ai lavori.

Scuola, formazione professionale, IRSAE e Centri di Servizi Culturali debbono trovare un punto di riferimento unitario nella programmazione regionale, alla cui elaborazione si rendono disponibili anche le forze sociali e sindacali.

L'intervento del rappresentante della Sidervasto e degli industriali locali, *Giovanni Di Martino*, ha richiamato l'attenzione sugli aspetti formativi, che anche l'azienda ha concorso a potenziare, nell'esperienza specifica dello stage in azienda dei giovani del Centro di formazione « D. Bosco » di Vasto.

Ciò è stato possibile ed è risultato utile anche all'azienda stessa che, chiamata a partecipare alla sperimentazione di un articolato progetto, vi ha predisposto la propria struttura ed alcuni Tutors, che hanno affiancato i giovani in tutta l'esperienza dello stage.

Pur nella oggettiva difficoltà ad operare assunzioni nuove, l'imprenditoria di Vasto sta ricorrendo a strumentazioni specifiche, che si rivolgono ai giovani in possesso di qualifiche professionali dopo i corsi di formazione professionale e a contratti di formazione-lavoro. La chiamata nominativa e la possibilità di applicare un equo salario d'ingresso ai giovani lavoratori, ha concluso il rappresentante della Sidervasto, possono concorrere ad avviare una ripresa della richiesta giovanile da parte della imprenditoria abruzzese, pur sollecitando interventi riformatori per la scuola secondaria superiore e per l'apprendistato.

Sugli obiettivi culturali e professionali, fatti propri dalla sperimentazione dello stage in azienda, è intervenuto *Nicola D'Adamo*, Preside dell'I.T.S.C. di San Salvo.

Al di là della socializzazione dei giovani al lavoro, obiettivo generale di ogni esperienza diretta nelle strutture produttive, risultano interessanti la verifica delle scelte già operate dai giovani in uno o più processi produttivi, a cui prepara il Centro di formazione professionale e dell'orientamento, relativo alla fascia professionale, entro la quale si colloca il giovane in formazione.

Ad ogni operatore di formazione professionale la verifica dei due ultimi obiettivi specifici costituisce un orientamento positivo, per superare la genericità di una polivalenza professionale non meglio definita e l'esigenza, più che legittima, di acquisizione di abilità-atteggiamenti-comportamenti che sono specifici di una qualifica professionale.

Queste considerazioni aprirebbero un ampio spazio di approfondimenti, correlati alla stessa innovazione tecnologica, allorché ci si domanda se la tecnologia innovata richieda incondizionatamente una nuova professionalità specifica, oppure se tale innovazione tecnologica esiga meri adeguamenti di fascia di professionalità, già posseduta da un soggetto professionalmente qualificato e formato.

In altri termini, concludeva il Preside *D'Adamo*, parlare di 2° livello di formazione professionale, quando non è definito il contenuto di un 1° li-

vello, sembra costituire un grave rischio di progettazione formativa, che l'esperienza dello stage aiuta a fugare senza ambiguità.

In rappresentanza dei giovani in formazione sono intervenuti, nei lavori della tavola rotonda, uno studente della Scuola Secondaria Superiore e uno dei giovani protagonisti dello stage effettuato.

Quest'ultimo non ha avuto perplessità alcuna ad affermare quale sia stata l'intensità della propria esperienza personale di quindicenne, nel cimentarsi con ritmi ed esigenze di lavoro molto più sostenuti e concatenati presso l'azienda, rispetto a quanto aveva finora vissuto e fatto nel Centro di formazione professionale.

Le comprensibili ragioni dell'una e dell'altra esperienza lo hanno indotto a vivere l'esperienza del Centro di formazione professionale, tenendo sempre vivo l'interesse a quanto troverà effettivamente sul futuro posto di lavoro.

Più critiche sono state le riflessioni, che il rappresentante dei giovani dell'Istituto Tecnico Commerciale locale ha espresso sui problemi particolari della situazione, in cui operano le strutture della Scuola Secondaria Superiore nel Vastese, rilevando lo scarto che tiene ancora separata la scuola dai problemi reali della società.

Nessuna disaffezione al lavoro in sé può essere attribuita ai suoi coetanei, ha concluso lo studente, anche se gran parte dei giovani si abitua a calcolare e a negoziare le varie opportunità di lavoro che si presentano anche saltuariamente.

Opportunamente il Prof. *Giancarlo Milanesi*, moderatore della Tavola Rotonda e Direttore dell'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana di Roma, sintetizzava i vari contributi emersi, osservando come anche la specificità del contesto abruzzese riconfermino, nella sostanza, le caratteristiche generali e nazionali, che si rilevano dai vari osservatori, nei confronti del difficile e critico rapporto attuale tra giovani, formazione e lavoro.

Le caratteristiche socio-economiche della situazione attuale italiana, analizzata realisticamente, ridimensionano drasticamente le attese miracolistiche agganciate a provvedimenti solamente legislativi o amministrativi, che non tengano presente la esigenza oggettiva di uno sforzo congiunto a orientare le risorse disponibili, per un incremento più consistente degli investimenti e della ricchezza interna del nostro paese.

Anche questa Tavola Rotonda, ha concluso il moderatore, ha aperto un confronto utile, ma che non permette una immediata conclusione operativa.

# SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

A cura di Natale Zanni

In questo numero è presentata una bibliografia sui temi della sperimentazione del curricolo e della progettazione didattica legata al tema della ricerca sulle fasce di professionalità che possono interessare i progettatori di interventi formativi. Si sono scelti testi italiani pubblicati negli ultimi 10 anni.

AA.VV.,

*Lavoro e formazione professionale*, a cura della Consulta del PCI per la scuola nel Seminario Naz. all'Istituto P. Togliatti, 28-30 settembre 1975, Roma, Editori Riuniti, 1977.

AA.VV.

*Formazione professionale e movimento sindacale*. Convegno nazionale quadri IAL-CISL, Alghero, 26-27-28 aprile 1977, Roma, Nuove Edizioni Operaie, 1977.

AA.VV.,

*Sperimentazione scuola*, Torino, Musolini, 1977, 1, 2, 3.

AECA,

*Contributo all'innovazione di interventi di formazione professionale di base*, Bologna, Ciclostilato in proprio.

ACCORNERO A.,

*Il lavoro come ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1980.

AIROLDI R.,  
*Innovazione didattica e spazi; edifici e attrezzature per la scuola superiore comprensiva,*  
Milano, ISEDI, 1977.

ANCONA M.,  
*Sistema scolastico e formazione professionale,*  
Napoli, Liguori, 1977.

ANTONELLI C.,  
*Il cambiamento tecnologico e teoria dell'impresa,*  
Torino, Loescher, 1982.

ARCENAS E.,  
*Curriculum, mass media,*  
Torino, SEI, 1982.

ARIOSI V. *et alii* (a cura di),  
*La scuola secondaria: riforma, curriculum, sperimentazione,*  
Bologna, Il Mulino, 1981.

ARIOSI V. - FRABONI F. (a cura di),  
*Strumenti per la programmazione didattica,*  
Bologna, Il Mulino, 1981.

ARRIGO G. *et alii* (a cura di),  
*L'occupazione giovanile. Problematiche e prospettive,*  
Milano, F. Angeli, 1983.

BASSI NERI R. - CANEVARO A.,  
*Programmazione e difficoltà scolastiche,*  
Milano, Mondadori, 1979.

BECCHI E. - VERTECCHI B. (a cura di),  
*Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa,*  
Milano, F. Angeli, 1984.

BECHIER R. A. *et alii*,  
*Curricolo per una nuova scuola,*  
Teramo, Lisciani & Giunti, 1977.

BELLOMO L. *et alii*,  
*La programmazione curricolare in Europa,*  
Bologna, Il Mulino, 1982.

BENDAZZI W.,  
*La scuola come ricerca: insegnanti e programmazione,*  
Roma, Armando, 1981.

BERNARDINIS A. M. *et alii*,  
*Il nuovo modello di scuola,*  
Milano, F.lli Fabbri, 1978.

- BERTOLDI F.,  
*Sperimentazione*,  
Brescia, La Scuola, 1985.
- BERTONA B. - VARESI P.,  
*Guida pratica del lavoratore 1985*,  
Roma, Edizioni Lavoro, 1984.
- BEVERIDGE W. I. B.,  
*L'arte della ricerca scientifica*, traduzione di A. Fanti e G. Gava,  
Roma, Armando, 1981.
- BOMBI A. S.,  
*L'aggiornamento psicologico degli insegnanti*,  
Milano, F. Angeli, 1984.
- BRESCIANI P. G. - GHOTTO G.,  
*Lo stage formativo in azienda. Metodologie operative*,  
Bologna, Quaderni Regionali, 1983.
- BROWN D. W. F.,  
*Usiamo il cervello: pedagogia e programmazione*, (traduzione di V. Fissore e G.  
Verrecchia),  
Torino, SEI, 1976.
- CALONGHI L.,  
*Sperimentazione nella scuola*,  
Roma, Armando, 1977.
- CAMPAGNANO R. A.,  
*Sistema formativo e società: la crisi della scuola e le contraddizioni dello sviluppo*,  
Roma, Bulzoni, 1980.
- CACACE N.,  
*Professioni e mestieri del 2000*,  
Milano, Franco Angeli, 1983.
- CASCIOLI A.,  
*Lavorare diversamente*,  
Milano, Franco Angeli, 1981.
- CEDEFOP,  
*Condizioni materiali e sociali dei giovani durante la transizione scuola-lavoro*,  
Lussemburgo, Ufficio Pubblicazioni CEE, 1980.
- CEDEFOP,  
*I sistemi di formazione professionale negli Stati membri della Comunità Europea*,  
Lussemburgo, Comunità Europee, 1984.
- CEDEFOP,  
*La programmazione di iniziative di formazione per giovani disoccupati*,  
Lussemburgo, Comunità Europee, 1984.

CEDEFOP,  
*Scelta professionale e motivazione, formazione professionale e prospettive occupazionali dei giovani nella CEE,*  
Berlino, CEDEFOP, 1980.

CHIOSSO G.,  
*Cultura, lavoro, professione,*  
Milano, Vita e Pensiero, 1981.

CISEM,  
*Quattro interventi su istruzione, occupazione e professionalità,*  
Milano, Provincia di Milano, 1976.

CNOS,  
*La formazione professionale una sottoscuola?,*  
Verona, CFP S. Zeno, 1976.

COMUNE DI BOLOGNA - Assessorato alla P.I.,  
*Per una nuova professionalità: processi formativi, organizzazione del lavoro, scolarità operaia.* 15 Febbraio Pedagogico Bolognese,  
Firenze, La Nuova Italia, 1977.

COMUNITÀ EUROPEA,  
*La formazione in alternanza dei giovani. Principi per l'azione,*  
Lussemburgo, Comunità Europea, 1982.

COMUNITÀ EUROPEA,  
*Istruzione e formazione 70/71 - 77/78,*  
Lussemburgo, Comunità Europea, 1979.

COMUNITÀ EUROPEA,  
*Occupazione e disoccupazione 1974-1980,*  
Lussemburgo, Comunità Europea, 1982.

CONFAP,  
*Proposte e riferimenti della formazione professionale cristiana.* Atti del Convegno,  
Bologna, 19 novembre 1982,  
Milano, Tipolit. ODC, 1983.

DE BARTOLOMEIS F.,  
*Programmazione e sperimentazione,*  
Firenze, La Nuova Italia, 1982.

DESPORTES J. P.,  
*Gli effetti della presenza dello sperimentatore nelle scienze del comportamento,*  
Roma, Città Nuova, 1978.

DUNN R. - DUNN K.,  
*Programmazione individualizzata,*  
Roma, Armando, 1979.

- EMMA R. - SARCINA A. (a cura di),  
*La formazione professionale: temi e problemi*,  
Roma, Ed. Sindacale Italiana, 1975.
- ERDAS F. E.,  
*Programmazione educativa e « competenza » dell'insegnante*,  
Roma, Bulzoni, 1981.
- FAST-REGIONE LOMBARDIA,  
*Sviluppo tecnologico, professionalità e formazione professionale*,  
Milano, Fast, 1980.
- FERRACUTI M. - CAVALIERI M. P.,  
*Apprendimento e valutazione*,  
Roma, Lucarini, 1979.
- FIRMANI N. T. - LODI M.,  
*La sperimentazione possibile*,  
Torino, Edizioni Stampatori, 1979.
- FRANCHI G.,  
*L'istruzione come sistema; tre saggi sulle trasformazioni del sistema di istruzione*,  
Milano, F. Angeli, 1984.
- FRANCHI G.,  
*Sistema di istruzione e formazione professionale*,  
Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- FRANCHI G. (a cura di),  
*La riforma della scuola secondaria superiore e della formazione professionale*,  
Milano, Feltrinelli, 1976.
- FREY K.,  
*Teorie del curricolo*,  
Milano, Feltrinelli, 1977.
- GALLOTTA V.,  
*La formazione professionale nel quadro delle competenze delle Regioni ad autonomia ordinaria*,  
Napoli, Editoriale Scientifica, 1979.
- GARGIULO A.,  
*La sperimentazione nella scuola italiana*,  
Firenze, Ed. Laurus, 1979.
- GIUGNI G.,  
*La sperimentazione in Italia*,  
Roma, C.D.N. per i Licei, 1975.
- GIUGNI G.,  
*Società comunità educazione*,  
Brescia, La Scuola, 1983.

GIUNTA LA SPADA A.,  
*Aggiornamento e sperimentazione: aspetti istituzionali e di gestione,*  
Firenze, La Nuova Italia, 1980.

HOYLE E.,  
*Il ruolo dell'insegnante,*  
Teramo, Lisciani & Zampetti Editori, 1978.

IACCI P.,  
*Alle sette della sera,*  
Roma, Edizioni Lavoro, 1980.

ICFTU,  
*Atlante dell'economia,*  
Roma, Edizioni Lavoro, 1980.

IORI A.,  
*Nuove tecnologie e nuova programmazione del lavoro,*  
Roma, Edizioni Lavoro, 1984.

IRES CGIL,  
*Formazione e professionalità,*  
Roma, Editrice Sindacale Italiana, 1980.

ISFOL,  
*Consistenza e caratteristiche del sistema di formazione professionale; Rapporto  
ISFOL sulle caratteristiche strutturali, il personale e la popolazione scolastica  
del sistema dei CFP regionali,*  
Roma, Tip. U. Detti, 1981.

ISFOL,  
*Rapporto ISFOL 1984,*  
Milano, F. Angeli, 1984.

IZZO D.,  
*Il sistema scolastico in trasformazione: dalla teoria pedagogica alla prassi,*  
Firenze, Le Monnier, 1983.

JALLADE J. P. (a cura di),  
*La formazione in alternanza dei giovani: Principi per l'azione,*  
Berlin, 1982.

LAPORTA R. et alii,  
*Curricolo e scuola. Innovazione educativa e sviluppo sociale,*  
Roma, Istituto Enciclopedia Italiana, 1978.

LA ROSA,  
*Qualità della vita e qualità del lavoro,*  
Milano, Franco Angeli, 1983.

- LO GATTO C.,  
*Dove va l'istruzione professionale?*,  
Roma, Armando, 1979.
- MAGER R. F. - BEACH K. M. Jr.,  
*Come progettare l'insegnamento: metodi e mezzi per l'istruzione professionale*,  
Teramo, Lisciani & Giunti, 1982.
- MALIZIA G.,  
*Né scuola né fabbrica. Indagine sull'abbandono nella scuola media del Distretto di L'Aquila*,  
L'Aquila, Japadre, 1982.
- MARAGLIANO R. - VERTECCHI B.,  
*Valutazione e interdisciplinarietà*,  
Brescia, La Scuola, 1978.
- MAYER M.,  
*Quale scienza per la scuola secondaria superiore. Atti del Convegno di Frascati Villa Falconieri 14-15 settembre 1983*,  
Frascati, CEDE, 1984.
- MEYER H. L.,  
*Introduzione alla metodologia del curriculum*,  
Roma, Armando, 1977.
- MILANO - COMUNE - Ripartizione educazione,  
*Dalla scuola alla vita attiva: esperienze europee. L'innovazione nella pratica educativa*,  
Milano, CIE, 1983.
- MOLLIKA S. - MONTObBIO P. (a cura di),  
*Nuova professionalità, formazione e organizzazione del lavoro*,  
Milano, F. Angeli, 1982.
- MONASTA A. - MOSTARDINI M.,  
*Dalla scuola al lavoro: occupazione e professionalità in una politica attiva della manodopera*,  
Bari, De Donato, 1979.
- NOVARA F. (ed altri),  
*Psicologia del lavoro*,  
Bologna, Il Mulino, 1983.
- O.C.D.E. - C.E.R.I.,  
*L'innovazione nell'insegnamento secondario*,  
Torino, Marietti, 1979.
- O.C.S.E.,  
*Per una politica dell'apprendistato*,  
Torino, Marietti, 1981.

PELLERER M.,  
*Progettazione didattica: metodologia della programmazione educativa scolastica*,  
Torino, S.E.I., 1979.

PETRACCHI G.,  
*Apprendimento scolastico e insegnamento*,  
Brescia, La Scuola, 1981.

PETRACCHI G.,  
*Individualizzazione, classi aperte, interclasse*,  
Brescia, La Scuola, 1978.

PONTECORVO C. - FUSÈ L.,  
*Il curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*,  
Torino, Loescher, 1981.

QUAGLINO G. P.,  
*Fare formazione*,  
Bologna, Il Mulino, 1985.

RIBOLZI L.,  
*Processi formativi e strutture sociali*,  
Brescia, La Scuola, 1984.

RIZZI R.,  
*Cosa vogliamo farne della scuola? Riflessioni e proposte per recuperare la scuola  
a una strategia di trasformazione*,  
Ceva (Cuneo), Lauriana, 1982.

ROBINSON S. B.,  
*La scuola secondaria in Europa: unità e differenziazione dei curricoli*, (traduzione  
di Carla Collicelli),  
Firenze, La Nuova Italia, 1980.

SCHINO F. (a cura di),  
*Il sistema formativo italiano*,  
Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1981.

SCHWAB J. et alii,  
*La struttura della conoscenza e il curricolo*,  
Firenze, La Nuova Italia, 1982.

SCILLIGO P.,  
*La sperimentazione nelle scienze dell'educazione*,  
Torino, SEI, 1975.

SCUOLA CENTRALE FORMAZIONE  
*Sperimentazione didattica a carattere modulare*,  
Roma, Scuola Centrale Formazione, 1981.

- SCURATI C. - DAMIANO E. - RIBOLDI M.,  
*La funzione dirigente nella scuola,*  
 Brescia, La Scuola, 1983.
- SMITH A.,  
*Programmi comuni di studio. Uno strumento di cooperazione europea nel settore dell'istruzione superiore,*  
 Bruxelles, Commissione delle Comunità Europee, 1979.
- SPONZILLI E.,  
*Programmazione dell'apprendimento: razionalizzazione delle esperienze didattiche condotte in Sardegna,*  
 Sassari, Iniziative Culturali, 1981.
- TANONI U. (a cura di),  
*Progettare la formazione professionale nei CFP CNOS,*  
 Roma, CNOS-FAP, 1981, (dispensa).
- TELMON V. et alii,  
*Il sistema scolastico italiano: la realtà di oggi e le prospettive di partecipazione, sperimentazione e programmazione,*  
 Firenze, Le Monnier, 1976.
- TINELLI D. (a cura di),  
*La programmazione curricolare,*  
 Firenze, Le Monnier, 1976.
- TOMASI L.,  
*La scuola secondaria in Italia: 1859-1977,*  
 Firenze, Vallecchi, 1978.
- TONI R.,  
*Apprendimento scientifico e ricerca sperimentale,*  
 Mirandola (Modena), Centro Ricerche Editoriali, 1980.
- TORNATORE L. et alii,  
*Insegnamento: contenuti e metodi,*  
 Milano, ISEDI, 1978.
- TRISCIUZZI L.,  
*La sperimentazione,*  
 Firenze, Le Monnier, 1976.
- TRIVELLATO U. - ZULIANI A. (a cura di),  
*Informazione statistica su scuola, mercato del lavoro e sulle politiche per l'occupazione giovanile. Atti del Convegno Internazionale organizzato dalla Fondazione G. Cini e l'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione,*  
 Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1981.

VISALBERGHI A. *et alii*,  
*Insegnamento: strutture e processi*,  
Milano, ISEDI, 1978.

WHITFIELD R. C. (a cura di),  
*Programmazione del curricolo e discipline d'insegnamento*,  
Firenze, La Nuova Italia, 1979.

ZAMPETTI P. I.,  
*L'uomo e il lavoro nella società*,  
Milano, Rusconi, 1984.

ZAVALLONI R. - MONTUSCHI F.,  
*La personalità in prospettiva sociale*,  
Brescia, La Scuola, 1982.