

3 EDITORIALE

STUDI

- 17 Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni
Il Dirigente nella FP convenzionata tra ruolo formativo e manageriale
- 43 Sabino Frigato
Formazione Professionale e formazione morale
- 57 AA.VV
Il Rapporto ISFOL 1988

ESPERIENZE

- 77 Paolo Penzo e Umberto Tanoni
L'orientamento nei processi di Formazione Professionale – Linee per un progetto di orientamento nei CFP
- 93 Umberto Tanoni
Dalla Proposta Formativa dell'Ente di FP al Progetto Formativo del singolo CFP

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 105 A cura di Natale Zanni

Quando si parla di formazione professionale sembra inevitabile che, si innesti un processo anomalo di pessimismo, si infittiscano le denunce e si vada alla ricerca di capri espiatori su cui far ricadere le colpe delle disfunzioni del sistema formativo. Sono forme di reazione viscerale che si esprimono ora in un settore o in un altro della vita sociale. La società si è sviluppata tanto rapidamente ed ha impresso allo sviluppo un ritmo così forte ed accelerato, che ha reso obsoleti, sproporzionati e inefficienti gli strumenti, di cui si era dotata per la propria realizzazione. Causa ed effetto ne sono le innovazioni scientifiche e tecniche, che hanno una particolare ricaduta sul mondo produttivo e conseguentemente sul sistema formativo. Se poi si tiene presente la scadenza del 1992, quando nella Comunità Europea verranno tolte le barriere che isolano fra di loro i sistemi formativi, l'urgenza del rinnovamento diventa ancora più impellente. Con l'impazienza, che è un pò la caratteristica del momento storico, si vuole correre ai ripari e individuare i rimedi da adottare; si sfornano progetti di riforme onnicomprensive; si esasperano le inevitabili difficoltà culturali, organizzative e finanziarie; e si finisce col rendere stagnante la situazione, senza saperne leggere i fermenti positivi già presenti.

Ne vorremmo individuare alcuni maturati in questi tempi, che «con-

sentono di individuare vitalità e potenzialità della FP come reale strumento per l'innovazione» (ISFOL).

Fermenti positivi

L'applicazione della legge 40/87 riguardante le norme per la copertura delle spese generali di amministrazione degli Enti privati gestori di attività formative, non solo ha permesso al Ministero di censire quegli Enti, la cui azione rispondeva ad alcuni specifici criteri, collocandoli per così dire in una certa graduatoria, ma ha favorito il rapporto con essi in ordine alla innovazione, intraprendendo insieme qualche progetto e nello stesso tempo pervadendo i corsi tradizionali di forti cariche innovative. Questo dell'incontro con gli Enti per riflettere insieme e per programmare insieme è senz'altro una strada positiva, anche se ne andranno perfezionate le modalità di attuazione, superando aspetti di occasionalità o tentazioni di surroghe o di manipolazioni. Il Ministero e gli Enti di FP dovrebbero poter concertare insieme le grandi linee direttive dell'anno ed individuarne insieme qualche iniziativa comune, e nello stesso tempo permettere ai rispettivi consigli direttivi di studiare le cose, in modo di superare il pericolo di farne delle operazioni verticistiche dalla difficile ricaduta sull'Ente e sul settore formativo.

In questo modo il Ministero, pur limitatamente agli ambiti della legge 845/78, ha la possibilità di una costante consultazione con gli Enti di FP più rappresentativi e di influire indirettamente su tutto il processo innovativo.

In questa prospettiva, pur con valenza diversa, va letto anche il dialogo sistematico aperto dall'ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, istituzione di diritto pubblico che opera in collaborazione con il Ministero del Lavoro, altre Amministrazioni dello Stato e le Regioni) con gli Enti sia agli effetti di stabilire degli ambiti di collaborazione (Cfr documento comune: «Analisi e Proposte culturali — organizzative per il sistema formativo professionale e individuazione di aree di collaborazione operativa tra ISFOL e Enti di FP»), sia partecipando a gruppi di lavoro congiunto (su tematiche istituzionali, materiali didattici,

metodologie didattiche, formazione operatori), sia sperimentando alcuni progetti insieme.

Un altro elemento positivo è stata la firma apposta al CCNL 1986-89 in data 23 marzo 1988 a Bologna, chiudendo una vertenza che aveva fatto slittare le trattative stesse. La rivista ha già dedicato uno studio al riguardo (cfr il numero 3 del 1988) ad opera di Pasquale Ransenigo, che ha guidato la delegazione CONFAP. Non sono mancati i limiti per le modalità, con cui fu portata avanti la contrattazione, quali il sottrarsi da parte del Ministero ad un dialogo che lo avrebbe visto partecipe e mediatore con i protagonisti della FP (Regioni, Enti e OO.SS. di categoria), la preferenzialità concessa dalle Regioni alle OO.SS. a danno della titolarità degli Enti, la conduzione delle trattative su tavoli separati senza un quadro unitario di riferimento, la difesa ad oltranza dell'occupazione da parte delle OO.SS., e soprattutto l'inadeguatezza delle risorse finanziarie messe a disposizione. Più grave ancora è stata la continua «omologazione» al sistema scolastico, per ricavarne modelli comportamentali a tutti i livelli e in tutte le occasioni, ereditandone la rigidità e svuotando di significato la progettualità, che è una delle caratteristiche fondamentali del sistema formativo. Con questa rigidità e con l'insufficienza delle risorse a disposizione non si poteva certo pensare a riformulare, all'interno della FP, profili professionali più rispondenti ai bisogni attuali, quali i progettisti, i coordinatori, gli orientatori ecc. Nè bisogna nascondere la tendenza sempre sottesa della pubblicizzazione nonostante le esperienze fallimentari al riguardo.

Nonostante questi limiti — evidenti anche a chi ha seguito dal di fuori le trattative — non mancano gli elementi positivi, alcuni all'interno del CCNL, altri connessi ai documenti firmati contestualmente, altri assunti di comune accordo, senza traccia scritta.

Fra i primi si possono mettere il «fondo incentivi per l'innovazione»; la contrattazione regionale quale dimensione opportuna per affrontare i problemi relativi alle assunzioni, all'albo regionale, alla mobilità, all'aggiornamento, all'utilizzo degli esperti, alla trasformazione dei rapporti di lavoro nelle nuove tipologie previste, e, soprattutto all'utilizzo del «fondo incentivi per l'innovazione», assunzioni a tempo determinato e a part-time.

Fra i secondi va messo il protocollo d'intesa tra Regioni ed Enti, firmato a Venezia in data 24 febbraio 1988.

Fra i terzi va collocato l'impegno assunto da parte delle OO.SS. e

degli Enti di ritrovarsi insieme dopo tre mesi per affrontare i temi che non è stato possibile affrontare durante la contrattazione 1986-89.

È evidente che un confronto tra il CCNL 1986-89, con le dichiarazioni verbali degli Assessori regionali alla FP e con i piani regionali della FP rivela numerose contraddizioni e incongruenze: il contratto attuale non può certamente essere considerato uno strumento di innovazione. Letto, però, nel contesto della situazione, offre alcuni motivi di speranza, che non vanno sottovalutati.

Altri indicatori positivi riguardo alla situazione della FP possono essere visti nel moltiplicarsi delle iniziative di formazione a favore degli operatori di FP sia da parte delle Regioni che da parte degli Enti, facendo o meno ricorso al FSE.

Se prendiamo in esame anche solo l'attività svolta al riguardo della Federazione CNOS/FAP ci troviamo davanti ad una consistenza notevole di iniziative. Oltre alla partecipazione ai Corsi organizzati dalle Regioni, si sono realizzate varie iniziative da parte delle Delegazioni regionali CNOS/FAP ed è stato portato avanti da parte della Sede Nazionale e dei Settori Professionali un piano organico di seminari di studio e di corsi residenziali.

Il limite di tutta questa attività formativa organizzata dalle Regioni e dagli Enti può essere individuato nel fatto che si procede su linee parallele e con prospettive diverse, di difficile integrazione. Ad esempio alcuni corsi tecnici trascurano gli aspetti didattici; altri non corrispondono a spazi specifici nei progetti regionali e del singolo CFP, anche perché limitati ad alcuni formatori; tutti quanti sono tuttora affidati alla azione volontaria e non sfociano in effettivi riconoscimenti di specifiche professionalità. Non per nulla nel protocollo d'intesa tra Regioni ed Enti (Venezia 24 febbraio 1988), si è richiesto da parte degli Enti «il potenziamento delle attività di aggiornamento del personale dipendente ai vari livelli anche attraverso la valorizzazione delle risorse formative degli Enti». La quale richiesta non va letta solo nella necessità che gli Enti possano integrare l'azione formativa del personale dipendente anche attraverso una proposta formativa che li caratterizza, ma come concorso alla programmazione, alla organizzazione ed alla verifica delle attività di aggiornamento, in modo che esse corrispondano effettivamente alle esigenze del territorio.

Consequente all'azione di aggiornamento è la sperimentazione che sta assumendo sempre più vaste proporzioni, connessa non solo con la pervasi-

vità delle nuove tecnologie, ma come tentativo di coniugare insieme le varie esigenze prospettate dall'art. 1 della legge 845/78 con i nuovi processi produttivi ed organizzativi del mondo del lavoro, superando i limiti della ripetitività, dello scolasticismo, della obsolescenza delle attrezzature e del burocraticismo regionale. Esse rivelano la vitalità del singolo CFP, appena sia messo nelle condizioni di poter espletare la propria progettualità. Alcune di tali sperimentazioni sono state verificate scientificamente e ne è stata pubblicata la documentazione; altre sono portate avanti e verificate dall'Organo collegiale di programmazione. Esse hanno messo in rilievo il dinamismo di tutto il sistema formativo, tanto da far concludere all'ELEA con un giudizio positivo al riguardo: «esso in numerose Regioni ha conosciuto notevoli processi di adeguamento ed è diventato il cardine di una ritrovata identità della FP» (Convegno ELEA, Firenze 15-16 dicembre 1988).

Ancora più importante ai nostri effetti il fenomeno che il Rapporto ISFOL 1988 ama definire come «nuova generazione della legislazione regionale in materia di formazione professionale», che rompe schemi e confini che hanno rappresentato i limiti allo sviluppo del sistema formativo.

Così il Presidente Labor e il Direttore Generale Tamborlini ne sintetizzano le caratteristiche: «La filosofia dei nuovi modelli legislativi si rifa ad una visione sistemico-integrata, prevedendo, come punto di partenza, un processo di programmazione unitario per tutto l'arco delle politiche dell'impiego, con una esaltazione del ruolo di programmazione e di regia della Regione e, conseguentemente, di valutazione di efficacia ed efficienza delle attività formative. Inoltre, la programmazione univoca dei differenti segmenti che compongono le politiche dell'impiego consente di attivare la strada della formazione permanente e ricorrente con possibilità di sviluppare anche percorsi formativi personalizzati» (Ibidem, p. 17).

Mentre da una parte mettono in luce la positività delle nuove normative regionali, che rendono operativi molti dei dettati inattuati della legge quadro 845/78 e molte delle indicazioni emerse dalle ricerche e dalle sperimentazioni realizzate in questi anni, non esitano a denunciare «il rischio che queste premesse ricche di potenzialità possano perdere la loro spinta propulsiva e non produrre gli effetti sperati anche a causa dell'impreparazione o della resistenza al cambiamento che, non di rado, si manifesta nella burocrazia regionale».

Un altro fatto positivo è che il Ministero del Lavoro attraverso le ri-

sorse individuate dalla legge 492 del 12 novembre 1988 possa disporre di una sorta di «Fondo per l'innovazione» che servirà a una serie di operazioni mirate alla riforma dei sistemi formativi regionali, da non confondersi, come natura degli interventi, con il finanziamento delle attività formative ordinarie, assicurato dal Fondo Comune, dal Fondo di Rotazione e dal Fondo Sociale Europeo. Esso ammette a favore delle Regioni diverse categorie di intervento quali per la formazione avanzata dei formatori, per il rinnovamento di attrezzature e di strutture, per la creazione di un sistema informativo regionale, per la riconversione di personale inidoneo, per l'attività di ricerca e di sperimentazione. In questo modo le Regioni sono incentivate ad entrare nella logica di «piano», coerente e complementare al programma triennale ed al piano annuale di cui devono dotarsi; devono valutare il raggiungimento degli obiettivi e darne relazione al Ministero, che può entrare in merito e stabilire un confronto con esse al riguardo.

È un ulteriore strumento per favorire quella «alleanza politico-strategica fra Ministero del Lavoro e Regioni che privilegi più il momento ricognitivo, valutario, progettuale, sperimentale, collaborativo che quello giuridico-formale dell'elaborazione dialettica di nuove leggi» (Cfr Relazione del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale on. Rino Formica all'incontro con gli Assessori regionali alla FP — Bologna 5 novembre 1987).

Sono tutti questi elementi positivi ricordati indice di un certo cammino di «rigenerazione» del sistema formativo che è in atto, anche se frammentati ad altri segni problematici di non piccola entità. D'altra parte non bisogna dimenticare che la legge quadro 845/78 è stata per troppo tempo disattesa in alcune sue disposizioni fondamentali, per cui certe deviazioni sono entrate dentro nel sistema stesso, e sradicarle non può essere opera di lieve entità e durata.

Elementi problematici

Uno degli elementi problematici più forte è l'attuale riduzione drastica della formazione di base di primo livello, conseguita o meno la licenza media, anche là dove continuano le richieste da parte dei giovani e delle famiglie, giustificata o dalla ristrettezza delle risorse finanziarie a disposi-

zione, o dalla affermata arretratezza della sua conduzione, o dalla considerazione che quest'area dovrebbe essere coperta dalla Scuola, o dalla asserita inutilità o quasi di tale servizio.

In questa prospettiva sembra rientrare anche l'intervento di Giovanni Satta, responsabile della formazione professionale nella Confindustria. Egli scrive: «L'esperienza dei contratti di formazione e lavoro ha messo in luce un particolare aspetto dello spiazzamento del sistema formativo rispetto ai bisogni delle imprese, poiché ha dimostrato che esiste una parte non trascurabile della formazione professionale attuale, specie di quella pubblica regionale, che può essere sostituita, senza pregiudizio delle aziende, dall'apprendimento sul lavoro assistito da interventi formativi ad hoc. Eventuali situazioni di pregiudizio per i giovani possono essere eliminate, in questa situazione, non certo da maggiori dosi di formazione professionale ma da una migliore e più mirata formazione scolastica di base, e in particolare dall'elevamento dell'istruzione obbligatoria» (Cfr Giovanni Satta «Mercato del lavoro, mercato della formazione» in «Formazione Domani» n. 0 settembre 1988, p. 16). Sarebbe facile contestare tali affermazioni, invitando l'autore a parlarci degli esiti formativi dei contratti formazione/lavoro, una volta che il giovane non venga assunto dall'azienda, debba ricercare un altro lavoro, o, un domani, sia costretto a riconventirsi ad altra attività; oppure chiedendogli come essendo inutili maggiori dosi di formazione professionale, sia necessaria una migliore e più mirata formazione scolastica di base.

Nella logica aziendale sembra perdurare la convinzione che per gli ambiti esecutivi di basso livello basti l'addestramento — evidentemente non si può parlare di formazione — sul lavoro, non risultando effettuata, nella maggior parte dei casi, l'assistenza con interventi formativi ad hoc.

Eppure dovrebbe valere per la formazione professionale di tutti i livelli quella riflessione che un altro autorevole rappresentante della Confindustria Giancarlo Lombardi faceva al Convegno di Baveno (24-26 novembre 1988). Egli affermava: «Dalle recenti analisi compiute dal CNR risulta che il nostro paese ha il più basso tasso di natalità d'Europa e che l'andamento produrrà nel 2025 una caduta della popolazione di circa 13 milioni di persone. Saremo di fronte, quindi, ad una "rarità di risorse" e ad una difficoltà di crescita che si riverbererà sul nostro sistema sociale e produttivo. Questa scarsità di risorse, è evidente, rende quelle che ci sono infinitamen-

te più preziose, bisognose di tutela e di adeguati investimenti. Un'Italia povera di braccia necessita di una grande ricchezza di cervelli e di capacità; un sistema produttivo minacciato da una riduzione quantitativa delle risorse umane ha il compito e il dovere di assicurare una più elevata qualità di quelle disponibili». Questo dovrebbe essere vero per tutto l'ampio ventaglio delle risorse umane dal livello più basso al più alto senza penalizzare nessuno.

Mentre per gli ambiti formativi di sicuro risultato si può contare sulle iniziative private e sulla concorrenza di mercato, sarà indispensabile che le Regioni, premurose del bene comune, provvedano urgentemente alle aree socialmente più deboli. È un compito, a cui non possono sottrarsi, anche sotto il pretesto che esso tocchi allo Stato ed alle strutture scolastiche, tanto più che, con una politica contraddittoria, favoriscano con incentivi, in questa stessa area, i contratti di formazione/lavoro e l'apprendistato. Nè bisogna sottovalutare il fatto che comunque venga realizzata l'elevazione dell'istruzione obbligatoria o in un unico canale, o in forma unitaria o con pluralità di canali, non potrà non tener conto della formazione professionale condotta avanti dalle Regioni. Difatti, si parla di convenzioni tra Scuola e FP al riguardo, oltre che di un canale di FP riconosciuto equipollente al soddisfacimento dell'obbligo di istruzione. Come sarà possibile questo, se sistematicamente, con percentuali sempre più alte di riduzione, si opera nell'ambito della FP di base di primo livello, penalizzando quei soggetti, che hanno maggiormente bisogno della iniziativa pubblica?

Anche in questo ambito sembra continuare quell'assurda contrapposizione tra cultura generale e cultura professionale, l'una attribuita al sistema scolastico, l'altra a quello di formazione professionale, l'una di gestione dello stato, l'altra delle Regioni. Questa antitesi ha causato l'isolamento della scuola rispetto al mondo del lavoro negli obiettivi, nei contenuti e nei metodi di apprendimento ed ha penalizzato la FP quasi una formazione di livello B. Essa va superata. Difatti: «Ogni attività umana — sostiene Guido Giugni — è un'operazione del pensiero ed è un processo avviato e diretto da una motivazione, per cui non si può più parlare di un lavoro puramente fisico, esecutivo; o di una attività che sia semplicemente intellettuale. In ogni attività umana è il pensiero che — spinto da una motivazione — lavora mediante operazioni che possono essere mentali (o interne), quando agiscono non sugli oggetti reali, bensì sulle loro immagini (o con-

getti) per trasformarle; concrete (o esterne) quando agiscono sugli oggetti per trasformarli. L'operare, pertanto, non si riduce al puro fare, lavorare, agire, produrre, opposto al sapere nel senso di parlare, conoscere, riflettere, argomentare; non coincide neanche con la manualità» (Cfr G. Giugni «La programmazione didattica in prospettiva sociale», Teramo, Giunti-Lisciani, 1987, p. 140).

Questa contrapposizione va prendendo sempre più significato, se si tengono in considerazione i processi di informatizzazione e di automazione in corso.

Perciò, la professione — intesa come padronanza di saperi specifici e di un fare ben definito — non può essere ritenuto un obiettivo esterno e posteriore al processo di formazione (affidata alla scuola) e la formazione professionale va innervata nel processo di formazione generale della persona in modo non determinante per il futuro, ma agente come misurazione concreta di sé. Costituisce un obiettivo ineliminabile di un processo educativo integrale.

Si potrà discutere se sia più o meno opportuno passare in questo periodo alla immediata preparazione professionale; sta di fatto che le osservazioni portate avanti da orientatori e da pedagogisti e l'esperienza di ogni giorno ci confermano che essa è necessaria per una vasta area giovanile dopo la scuola media. Difatti, una volta conseguita la licenza media — e si verifica già un certo scarto di allievi, senza contare quelli che conseguono la licenza media, per il fenomeno delle ripetenze, ai 15, 16, 17 anni — passano alla scuola secondaria superiore secondo i dati del 1985-86, il 79,9% (Nord 77,9; Centro 87,7; Sud 78,3). Durante il biennio ne vengono eliminati dal 14% al 40% secondo il tipo di scuola. Si viene così a costituire una massa giovanile di notevole entità: una certa percentuale di essa desidera immettersi direttamente nel mondo del lavoro e vi riesce attraverso l'apprendistato e i contratti di formazione/lavoro; una forte percentuale resta disoccupata o sottoccupata; un'altra parte frequenta i corsi di FP.

Un effettivo servizio a tali giovani sarebbe quello di assicurare un riconoscimento agli attestati formativi e la semplificazione dei rientri nella scuola secondaria superiore, come voleva la legge 845/78 e come finalmente sembra intenzionato ad attuare il Ministero del Lavoro.

Un altro elemento problematico della formazione professionale in questo momento è rappresentato dalle modalità con cui si sta portando

avanti la riforma della legge quadro 845/78. Hanno tutte le caratteristiche di un'operazione veritistica, che ha preso l'avvio per iniziativa del Ministero e si svolge tra Ministero e Regioni, senza offrire spazi di intervento alle OO.SS. di categoria e tanto meno agli Enti di FP convenzionata. Se ne viene a conoscere qualcosa, quando si mette la mano su qualche articolato ministeriale. Esaminandone l'ultimo (?), si ha l'impressione che venga alterato il quadro istituzionale della legge 845/78. L'art. 5 di tale legge individuava i requisiti per essere ammessi ai finanziamenti da parte degli Enti «che siano emanazione o delle organizzazioni democratiche e nazionali dei lavoratori dipendenti, dei lavoratori autonomi, degli imprenditori o di associazioni con finalità formative e sociali, o di impresa e loro consorzi, o del movimento cooperativo» in questo modo:

- «1) avere come fine la formazione professionale;
- 2) disporre di strutture, capacità organizzativa e attrezzature idonee;
- 3) non perseguire scopi di lucro;
- 4) garantire il controllo sociale delle attività;
- 5) applicare per il personale il contratto nazionale di lavoro di categoria;
- 6) rendere pubblico il bilancio annuale per ciascun centro di attività;
- 7) accettare il controllo della Regione, che può effettuarsi anche mediante ispezioni, sul corretto utilizzo dei finanziamenti pubblici».

Le «modifiche alla legge 21 dicembre 1978, N. 845, legge-quadro in materia di formazione professionale», predisposte dal Ministero e passate alle Regioni per averne il parere, alterano profondamente il dettato precedente e riducono i requisiti in questo modo:

- «1) disporre di personale docente (sic), di strutture, capacità organizzativa e attrezzature idonee a garantire i risultati formativi previsti in convenzione;
- 2) rendere pubblico il bilancio annuale delle loro attività;
- 3) accettare il controllo della Regione, che può effettuarsi anche mediante ispezioni, sul corretto utilizzo dei finanziamenti erogati».

Il che comporta la completa privatizzazione degli Enti di FP e la conseguente privatizzazione del personale, applicando anche alla FP convenzionata le leggi del mercato e della concorrenza. A chiarire ogni dubbio il comma 4 dello stesso articolo modificato suona: «Le convenzioni di cui al comma 2 devono definire gli obiettivi socio-economici delle attività previste, non solo formative ma anche di assistenza tecnica, nonché i metodi per la valutazione del loro conseguimento, anche in rapporto ai costi dell'intervento effettuato». L'Ente di FP, riconosciuto idoneo (perché in possesso di proprio personale, di strutture e attrezzature adatte e di capacità organizzative), entra in convenzione con la Regione per specifici progetti, che siano stati riconosciuti concorrenziali rispetto ad altri, sia come contenuti che come costi, alla ricerca del proprio profitto. Viene alterata completamente la natura dei rapporti, a danno delle Associazioni con finalità specifiche e che per statuto non possono perseguire fine di lucro.

Con l'obiettivo «della flessibilità organizzativa, da tradursi in particolare, nell'affidamento dell'attuazione dei progetti non solo a centri regionali e ad Enti senza fini di lucro, ma anche ad imprese aventi tra i loro fini la formazione» (Cfr intervento del Ministro del Lavoro al Lavoro on. Rino Formica al convegno del PSI 13 dicembre 1988), vengono congelate le caratteristiche specifiche dei soggetti di FP al fine di «realizzare un vero e proprio sistema di concorrenza basato sulla qualità dei progetti». Ne verrebbe un pluralismo di facciata. E la convenzione, nata per realizzare un rapporto paritetico tra i due soggetti, Enti e Regione, pur nella diversità dei ruoli istituzionali, verrebbe ridotta al rango di un qualsiasi contratto, come per l'appalto di qualsiasi opera pubblica affidata ad una azienda privata.

È uno degli aspetti del voler applicare alla FP la logica del mercato, che non manca del suo fascino in un momento come l'attuale alla ricerca dell'efficacia e dell'efficienza del sistema formativo. I singoli CFP diventerebbero soggetti, che offrono sul mercato formativo il loro prodotto e si pongono come raccordo tra il mondo dell'offerta e il mondo della domanda di lavoro, fornendo i servizi a ciò più adatti, intervenendo su destinatari e utenti e su aree e problematiche diversificate. Finirebbero con il diventare una «agenzia formativa», cioè «un organismo molto attivo, molto flessibile, che progetta la formazione, e gestisce una serie di attività di supporto e

complementari ad alto livello, tali da costituire una tipica espressione del terziario avanzato». (Cfr M.R. Zanacchi «Verso l'agenzia formativa per essere più attivi e flessibili» in FD numero zero settembre 1988).

È proprio questa la strada per rigenerare il sistema formativo? Gli Enti di formazione tradizionali, senza fini di lucro, guardano a questo progetto molto criticamente, non certo perché alla ricerca di «garanzie derivanti da logiche assistenziali», nè per opposizione alla qualità della FP, nè per timore per l'allargamento ad altri soggetti e istituti di formazione: cose che vanno auspicando da tempo. Vorrebbero partecipare a pieno diritto al dibattito politico al riguardo e portarvi il contributo della loro riflessione ed esperienza.

Un terzo elemento fortemente problematico è rappresentato dall'indirizzo che sta prendendo lo sviluppo dell'orientamento professionale, che riveste una sempre maggiore importanza in una transizione, connotata da una forte innovazione tecnologica e da una alta velocità dei cambiamenti.

«Dal punto di vista funzionale esso è strumento di politiche attive del lavoro con l'obiettivo di tenere unito il filo che congiunge programmazione formativa, formazione dei singoli, sbocchi occupazionali, ma anche fattore unificante individuale che collega attività formative, autorealizzazione professionale e lo sviluppo sociale». (Cfr Giuseppe Baffo: «L'intervento sull'offerta di forza lavoro, l'orientamento scolastico e professionale, rilevazione ed analisi delle dinamiche del mercato del lavoro», relazione al Convegno ELEA, Firenze 15-16 dicembre 1988).

Nel «Rapporto ISFOL, Ministero P.I., e Ministero del Lavoro sulle attività di orientamento in Italia — Indagine 1986-1987», non si esita a denunciare «una regressione rispetto ad una elaborazione culturale che sembrava acquisita ed era in sintonia con una cultura dell'innovazione». E se ne dà la ragione nel fatto che «il crescente peso del ruolo dell'informazione nell'orientamento dimostra l'abbandono di strategie innovative. I diversi percorsi che avevano portato in un recente passato ad una elaborazione condivisa da una pluralità di soggetti di un orientamento inteso come processo complesso sembrano essere stati abbandonati a favore di un tragitto più semplice che solo apparentemente, è classificabile come orientamento» (Ibidem, p. 15). «... assistiamo ad un orientamento bloccato che dà unicamente spazio ad iniziative che sono strumentali all'orientamento, ma che non sono assimilabili all'orientamento» (Ibidem, p. 17).

Se il fenomeno denunciato dal Rapporto rappresentasse una tappa intermedia, sulla via di una realizzazione di un progetto globale di orientamento, non dovrebbero nascere degli allarmismi. Ma il timore nasce dal fatto che, in un clima di enfaticizzazione della informazione come l'attuale, ci si fermi a questo stadio, abbandonando l'aspetto più importante alla responsabilità dei giovani e delle famiglie, sotto pretesto di libertà.

E quel che sarebbe ancora peggio, se anche la normativa si dovesse limitare a questa prospettiva. Verrebbe meno uno strumento formativo indispensabile, e si penalizzerebbero i giovani ed anche gli adulti nei momenti cruciali della loro vita lavorativa.

D'altra parte alcune Regioni non hanno ancora previsto provvedimenti specifici al riguardo per i soggetti in formazione, nonostante le insistenze al riguardo.

La nostra Rivista è intervenuta ripetutamente su questo problema sia con l'analisi della dimensione orientativa, come essenziale al fatto formativo, sia con l'individuare le caratteristiche e le condizioni che rendono efficace l'informazione, sia denunciando le persistenti carenze legislative. In questo stesso numero ospita una bozza di progetto di orientamento professionale, nato dalla collaborazione tra la Federazione CNOS/FAP e l'Associazione COSPES (Centri di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale) promossa dal CNOS.

In questo numero

Nella sezione STUDI il Prof. Guglielmo Malizia dell'UPS e il ricercatore Vittorio Pieroni continuano ad analizzare i risultati di uno studio-ricerca, finanziata dal Ministero del lavoro, realizzata durante il 1986 sul tema «Il nuovo profilo professionale degli operatori della formazione professionale: il coordinatore, il progettista, il formatore». Presentano la figura e la funzione del Direttore della FP convenzionata. Chi accentua la sua managerialità, chi l'azione formativa, pur sottolineando tutti la necessità di un suo rinnovamento di fronte alle esigenze formative, che impongono rapporti sempre più larghi con le realtà territoriali.

Il Prof. Sabino Frigato della sezione della Facoltà teologica UPS di

Torino-Crocetta pone il problema della formazione morale all'interno di una formazione globale del soggetto in formazione.

Riprendendola da INO (ISFOL NOTIZIE) si pubblica una sintesi del «RAPPORTO ISFOL 1988, Formazione - Orientamento - Occupazione - Nuove Tecnologie - Professionalità». A titolo generale di informazione sui fenomeni, processi o problemi presi in esame, e per offrire una qualche sommaria indicazione sui contenuti del Rapporto, si riportano alcuni «flash» estratti dai vari capitoli: si tratta ovviamente di dati di estrema sintesi e di natura parziale, per il cui inquadramento e approfondimento occorre rimandare al Rapporto stesso.

Nella sezione ESPERIENZE viene presentata una prima bozza di progetto di orientamento nei CFP a cura di orientatori dei COSPES (Centri di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale) con la collaborazione della Federazione CNOS/FAP.

Nella sezione VITA CNOS, il Direttore Nazionale Umberto Tanoni illustra nelle sue linee fondamentali un'operazione che sta portando avanti a livello del singolo CFP, in collaborazione con i formatori: «Dalla proposta Formativa dell'Ente di FP, al Progetto Formativo del singolo CFP».

Chiudono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura del Prof. Natale Zanni dell'UPS.

Formazione Professionale e formazione morale

Sabino Frigato

L'ineludibile dimensione etica della formazione professionale

Queste note sono state pensate in vista di una giornata di studio per insegnanti di cultura operanti in Centri di Formazione Professionale. La preoccupazione è stata quella di fornire ai docenti il quadro essenziale entro cui collocare il pensare etico, reso oggi particolarmente urgente.

L'istanza morale accompagna ogni intervento educativo. Anche la Formazione Professionale non può essere riguardata come un apprendimento neutro di determinate competenze tecniche. In realtà fare Formazione Professionale è rivolgersi alla globalità del giovane, non solo alla sua capacità tecnico operativa, ma anche al modo di intenderla e di gestirla in rapporto a sé e al più vasto contesto delle relazioni umane, da quelle economiche a quelle politico-culturali.

Offrire dei parametri di valutazione e di giudizio del nostro operato e del mondo che ci circonda è una esigenza prioritaria rispetto alla stessa competenza tecnica: l'interesse per l'uomo e per la sua crescita integrale è formazione morale.

Due affermazioni di principio

Per introdurci adeguatamente al tema proposto, ci sembra opportuno puntualizzare due affermazioni di principio.

Anzitutto ogni discorso morale è sempre una risposta ai problemi che emergono da una determinata situazione storica. Infatti l'impatto della coscienza umana con realtà inedite si traduce in una domanda essenziale quanto elementare: «che cosa debbo fare?». Individuare la risposta giusta ed adeguata è il compito della riflessione etica. In quest'ottica il discorso morale non si pone in termini strettamente deduttivi, ma secondo la prospettiva del discernimento etico.

In secondo luogo, la questione etica che emerge da un contesto di vita non si impone a tutti con la forza dell'evidenza e dell'univocità. Essa viene «letta», cioè interpretata attraverso una determinata precomprensione antropologica, la quale predetermina la prassi.

La nostra riflessione si pone in un'ottica di educazione morale della coscienza nel quadro del cambiamento economico, sociale e culturale in atto. In primo luogo si analizzerà la qualità della domanda etica che urge la coscienza umana in questi anni '80. In un secondo momento si indicherà quella metodologia capace di coniugare insieme la fedeltà ai valori antropologici e la loro praticabilità nella complessità della situazione socio-economica attuale.

Fare formazione professionale nel cambio culturale in atto

Non sono pochi quelli che vedono nei nostri anni un vero «salto d'epoca», vale a dire un «tempo di rottura» tra l'esperienza economico-sociale e culturale cresciuta in un contesto di società industriale e quella che stiamo ormai vivendo, sia pure ancora come premessa di un futuro non ancora del tutto disegnato.

La causa di tale scissione è attribuibile alle grandi innovazioni tecnologiche, cioè alla massiccia e irreversibile applicazione dell'informatica alla organizzazione della produzione, della finanza, della amministrazione pubblica e così via.

Questi anni segnerebbero l'ingresso in una terza fase dello sviluppo tecnologico. Dalla scoperta del vapore, che rivoluzionò la vita dell'umanità, si è passati ad un secondo stadio segnato dall'energia nucleare, dai programmi

spaziali e dalla invenzione dei computers. La terza fase attuale è propriamente quella della «artificializzazione totale e diffusa» nel senso di un ricorso sempre più capillare all'uso del calcolatore in quanto elaboratore di dati e di informazioni.

Quali sono le novità introdotte dal mezzo informatico? Essenzialmente questa. L'immissione nel processo lavorativo di un 'medium' della comunicazione non di tipo produttivo, come invece avvenne con l'introduzione della macchina. Infatti, proprio grazie all'informatica e alla telematica si è di fronte alla rottura dell'unità spazio-tempo legata al precedente modo di lavorare. Oggi si assiste alla cosiddetta «smaterializzazione» del lavoro e alla sua «decontestualizzazione» da ambiti produttivi specifici. Ad esempio, le figure tradizionali dell'operaio e dell'impiegato vivevano la loro esperienza lavorativa in un contesto spaziale e fisico quali l'ufficio e l'officina e quindi inseriti nelle diverse fasi del processo lavorativo. Attualmente nella maggior parte dei casi, il prodotto che viene comprato o venduto esiste soltanto sullo schermo di un computer, o come impulso elettronico su un nastro magnetico.

È sotto gli occhi di tutti il fatto che stiamo vivendo una fase di vera e propria rivoluzione metodologica. Questa, da un lato richiede ai lavoratori di oggi, e ancor più a quelli di domani, una crescente competenza cognitivo-intellettuale di tipo nuovo, adatta, cioè, alla elaborazione ed alla interpretazione delle informazioni. Dall'altro, però, genera una serie considerevole di problemi etici di notevole rilevanza. Infatti, l'innovazione tecnologica, per sua natura, comporta un cambio che non si limita all'ambito economico-finanziario, ma — ed è questa la cosa più rilevante — incide sul modo stesso di vivere.

Il cambiamento non riguarda solo «un» modo di lavorare e di produrre dei beni di consumo, ma tocca direttamente il senso stesso del lavoro e dell'organizzazione della vita personale e sociale. I segnali di un cambiamento in tal senso sono molteplici e documentabili.

È necessario rilevare in tutta la sua portata etica l'incidenza antropologica indotta dal cambio in atto. Formare professionalmente i giovani di questi anni significa iniziarli anzitutto alla conoscenza delle problematiche morali implicate nella loro attività lavorativa. Tuttavia la sola conoscenza è insufficiente se ad essa non si accompagna l'acquisizione di determinati criteri di valutazione e di giudizio. Ai giovani che vivono un tempo segnato da cambiamenti rapidi e sconcertanti, occorre dare gli strumenti culturali e antropologici necessari perché possano giungere a emettere giudizi personali adeguati. Non è produttivo intendere l'educazione morale come una trasmissione più o meno

convincente di un elenco di precetti tipo 'questo si può fare', oppure 'questo non si può fare'. La coscienza non può limitarsi a registrare quanto da qualche parte qualcuno ha già deciso circa il lecito o l'illecito, ma ha bisogno di criteri di riferimento per un suo giudizio di moralità.

In questi anni di profonda e anche disorientante mutabilità dell'universo etico, il giudizio morale è spesso caratterizzato dal rischio a causa dell'incertezza circa riferimenti non contingenti e dall'urgenza di prendere decisioni talvolta drammaticamente significative per il futuro dell'umanità in tempi brevi e in situazioni spesso inedite.

È una constatazione di estrema importanza formativa anche per comprendere determinate strategie nel mondo del lavoro di cui siamo stati testimoni nel corso di questi anni '80.

Negli anni ottanta il sistema produttivo occidentale ha subito un processo di riorganizzazione e di ricomposizione a dir poco radicale. Il costo umano di tale operazione è stato il ricorso massiccio alla cassa integrazione e al prepensionamento quali forme, apparentemente, indolori e necessarie alla ristrutturazione delle imprese. In pratica ciò ha anche prodotto un fenomeno di espulsione-disoccupazione tecnologica che, paradossalmente, si è accompagnata ad un aumento della produttività e della competitività delle aziende.

Parallelamente c'è stato un accrescimento del cosiddetto «terziario». In Italia e nell'occidente tecnologizzato, più della metà della popolazione in grado di lavorare è occupata nel terziario. La terziarizzazione è un insieme di interventi e di servizi rivolti alla persona o alle aziende. Non si tratta di produrre direttamente oggetti di consumo, ma al contrario, rendere un determinato prodotto un bene di consumo attraverso una serie di intermediazioni che vanno dalla pubblicità alla distribuzione e così via.

È evidente che alla base del cambio c'è uno spirito che muove la struttura economico-sociale. Assistiamo, infatti, ad una crescente vitalità — precedentemente impensabile — che ingenera un modo nuovo di essere e di pensare alla vita e alle interrelazioni umane. A questa vitalità sottostanno due dati, uno strutturale e l'altro culturale-antropologico. Il primo concerne la crescente e diffusa imprenditorialità che si accompagna ad una forte autonomia delle imprese in ordine a decisioni di estrema importanza.

Le imprese, quali centri di potere decidono autonomamente, non solo quali innovazioni tecnologiche introdurre, ma anche cosa e come produrre, e, ovviamente, quanto guadagnare e reinvestire. Tale capacità decisionale si esprime, talora anche disinvoltamente, nella gestione del personale, senza che il sindacato possa realmente incidere sul corso degli eventi.

Concomitante al dato strutturale, si impone quello culturale-antropologico. La vitalità di cui sopra s'accompagna e, al tempo stesso, ingenera una mentalità di tipo decisionista, giustificata da parte degli inrenditori dal fatto che i tempi di decisione sono ridottissimi per rispondere ad una concorrenza sempre più agguerrita.

La questione sottesa alle ragioni del decisionismo è di natura etica. Infatti, quali sono i parametri di riferimento su cui misurare la validità o meno di una decisione economicamente corretta? Sembra ovvio rispondere che il criterio base debba essere il profitto. Del resto un'impresa che non producesse profitto, non solo perderebbe di competitività, ma sarebbe destinata a scomparire dallo scenario. Tuttavia e nonostante tutto ciò, il profitto come tale suscita un vero interesse etico non solo in riferimento al conseguimento e al suo reimpiego sociale, ma in relazione all'atteggiamento che induce nella persona e nel costume sociale. In altre parole, nel nuovo contesto strutturale che ha lasciato alle sue spalle un modello di sviluppo incentrato su una crescita indefinita del benessere per tutti, crescono e si affermano orientamenti di vita esplicitamente individualistici. La valenza etica del cambiamento in atto si chiarisce sempre più come calo e perdita del senso di solidarietà e del bene comune, a tutto vantaggio dell'autoaffermazione dei soggettivismi e dei corporativismi, che sopravvalutano il successo quantitativo-economico. Non è un caso la crescente insistenza sulla cosiddetta «cultura del denaro» che si andrebbe affermando tra le nuove generazioni di imprenditori e tra gli aspiranti a quel mondo.

Il mutamento in atto non si limita quindi al suo aspetto tecnologico, ma investe il modo stesso di pensare all'esistenza. Ad un tipo di società e di cultura basati sui valori portanti di solidarietà e di bene comune, subentrano nuovi costumi segnati dall'autonomismo soggettivistico e dalla valorizzazione del denaro e della ricchezza facile. Infatti, se da un lato un Romiti senza mezzi termini attacca coloro che si lasciano sedurre «dalle grandi tentazioni di grandi arricchimenti» (Discorso a Firenze del 16 maggio 1987), dall'altro si registra un crescendo di criminalità economica da parte dei cosiddetti «colletti bianchi». Al di là dei fatti criminosi, resta il fatto ben più rilevante del diffondersi, specialmente tra le giovani generazioni, di uno stile di vita sempre più contraddistinto dall'amore alla ricchezza.

Formare al mondo del lavoro, non è solo un problema di competenze da acquisire, ma si tratta anche di introdurre le nuove generazioni là dove si produce. È pensabile orientare verso una professione senza inserirla nell'orizzonte dell'utile economico? Dal momento che il 'denaro' non è una categoria

neutra slegata, cioè, dal modo con cui una cultura ed una società lo valuta e lo ricerca, ecco che anche da questo punto di vista estremamente concreto ed esistenziale, la Formazione Professionale non può non farsi carico di una problematica di grande portata etica. Si badi bene: non si tratta di prendere una posizione moralistica verso il denaro, magari demonizzandolo, bensì di riguardarlo per quello che esso è e cioè un bene strumentale da collocare in un giudizio più globale che investe la stessa concezione dell'esistenza personale e sociale.

Eludere il problema, dichiarandosene incompetenti, significa inserire i giovani nel mondo del lavoro senza fornirli di una sufficiente prospettiva critica. In altre parole, vuol dire candidarli o farli strumenti, più o meno consapevoli, di un meccanismo socio-economico sempre più carente di solidarietà forti.

L'educazione morale: oltre l'osservanza legale

Dal quadro complessivo e complesso del cambiamento in atto, emerge con chiarezza ed urgenza una domanda di moralità per questo tempo di radicali mutamenti che si concretizza in un bisogno di nuovi comportamenti. È la cosiddetta «questione etica» non priva, però, di ambiguità.

L'urgenza della cosiddetta questione morale proviene dal dilagare del malcostume soprattutto nell'ambito economico-amministrativo. Gli scandali quotidiani spingono a richiedere nuove norme di comportamento sancite legalmente e penalmente perseguibili. La domanda di nuova normatività è dettata dall'esigenza di regolare la fase di cambio che stiamo vivendo, sottraendola alla legge del pragmatismo spregiudicato e affaristico di operatori economici, finanziari, amministrativi... senza scrupoli. Interessante e significativo al riguardo un convegno internazionale di giuristi tenuto a Milano nel maggio '87 sulla criminalità economica.

Il dibattito attorno alla questione morale rivela un diffuso bisogno di norme «legali», quindi positivamente sancite che definiscano il lecito e l'illecito di determinati comportamenti ed operazioni, ad esempio, nel campo dell'economia, della finanza e della pubblica amministrazione. Nel dibattito si accavallano livelli diversi e non omogenei che creano ambiguità sulla vera natura del discorso morale. Si invocano nuove norme di comportamento senza peraltro indagare sul fondamento della loro obbligatorietà. Perché queste norme obbligano? Dove si fonda il dovere: sull'autorità dello Stato legislatore o

sulla forza vincolante di valori legati alla persona e dei quali lo Stato si fa interprete e mediatore attraverso l'intervento legislativo?

Nel primo caso si tratterebbe di un dovere comportamentale legale che non necessariamente tocca la coscienza. Il soggetto si sottomette all'obbligo sancito finché esiste un preciso imperio o divieto di una autorità che ha il potere di perseguire penalmente le trasgressioni. L'eutanasia attiva, ad esempio, sarebbe un male non per se stessa in quanto disposizione arbitraria della vita umana, ma perché la legge dello Stato positivamente vieta tali interventi e persegue penalmente i trasgressori.

Nel secondo caso l'obbligo o il divieto supera la pura convenzionalità del diritto positivo statale e trova nella persona umana e nelle sue esigenze il fondamento ultimo di ogni vincolo della coscienza.

La questione così impostata non è affatto accademica. Nella società occidentale complessa, pluralistica e perciò agnostica, quando non dichiaratamente relativistica, ha senso porre la problematica del fondamento dei comportamenti nei valori della persona. Da più parti si afferma che il cambio non va subito, ma gestito secondo fini socialmente condivisi. Tali affermazioni interessanti e vere restano ad un livello puramente formale e non fanno uscire l'attuale dibattito morale dalla ambiguità che lo circonda. Cosa significa parlare di finalità socialmente condivisibili se non che occorre individuare «qualcosa» che fonda e regola tutto l'ambito dell'agire umano, da quello personale a quello sociale? Nelle nostre società occidentali pluralistiche e per principio assiologicamente agnostiche e relativistiche questo «qualcosa» socialmente condivisibile non può essere altro che il frutto della convenzione sociale scaturente dal rapporto dialettico tra maggioranza e minoranza. In questo contesto la questione morale difficilmente può risolversi al di fuori del dato legale, in cui bene e male, lecito e illecito etico coincidono con la registrazione dell'opinione culturale dominante. Affermare, ad esempio, che l'«insider trading» è male perché è illegale, non è diverso dall'altra opinione secondo la quale l'aborto è in sé lecito perché è legalmente permesso.

La domanda etica, prima ancora di un «che cosa debbo fare qui ed ora?», cioè della ricerca di una determinata regola di comportamento, è un interrogativo che tocca il senso stesso dell'azione, il suo perché. «Perché debbo comportarmi così?» o perché non debbo, sono domande che qualificano l'agire dell'uomo come un agire morale. Non si tratta di un lusso metafisico, ma di una necessità. È una domanda di senso che sottrae l'agire personale e sociale al decisionismo pragmatico e autonomistico che nutre gran parte della coscienza contemporanea.

La vera questione morale non può quindi limitarsi a creare o a ricreare nuove «regole del gioco», come si dice, — anche se a queste occorre necessariamente pervenire. Essa è anzitutto una questione del fondamento ultimo dell'agire personale e sociale; in altre parole si tratta di una questione antropologica. Chi è questo uomo? La risposta a questo inesauribile interrogativo è decisiva ai fini dell'agire umano-morale.

Se l'uomo riuscito è quello che persegue un successo economico od una gratificazione immediata dei suoi desideri individuali, l'azione sarà buona e desiderabile nella misura in cui produrrà gli effetti desiderati; sarà da rifiutarsi se prevedibilmente provocherà insuccesso o frustrerà i bisogni individuali. Diversamente, se l'uomo riuscito è quello che si costruisce su parametri di relazionalità personale e sociale, la qualità morale dei suoi comportamenti sarà misurata prioritariamente sui valori di solidarietà e di partecipazione.

In definitiva, nel nostro contesto culturale occidentale, ponendo il discorso morale in una prospettiva di formazione, occorre fare alcune precisazioni.

Anzitutto non si può dare per scontato cosa sia il discorso etico, né può essere appiattito su un insieme di norme legalmente sancite. Al di là di tutti i possibili fraintendimenti, la questione morale è anzitutto la questione del senso dell'uomo e del suo mondo. In prospettiva di formazione morale delle coscienze è di estrema importanza tener presente che all'unica domanda: «chi è quest'uomo?» le risposte sono molteplici e diversificate e di conseguenza fondano, per così dire, prassi etiche differenziate. Si tratta di rimettere in movimento la capacità del pensare in profondità, oltre il dato fenomenico.

Solidarietà: la misura della qualità morale del cambio in atto

L'esigenza di un discorso morale che superi l'ambito del legale e del penale trova degli oppositori. Inoltre non sono pochi quelli che ritengono la problematica etica non pertinente e determinati ambiti dell'attività umana. Ci sono ancora degli economisti, che, ad esempio, sono del parere che il giudizio morale debba riguardare le scelte e i comportamenti individuali, in quanto l'economia è regolata dalla legge del mercato, dell'efficienza e del profitto. Queste leggi non possono essere violate per inseguire delle valutazioni di ordine morale. L'obiezione si fonda sul principio dell'autonomia e della pura razionalità scientifica delle leggi economiche. Alla concezione che vuole sepa-

rata l'etica dall'economia soggiace un pregiudizio ideologico che non riconosce alla riflessione etica uno statuto razionale e scientifico. Di fatto e di principio, può l'economia, come ogni altro ambito della attività umana, sottrarsi al discorso etico? La risposta è senz'altro no! Infatti l'economia è un problema di mezzi impiegati per raggiungere determinati fini che rispondono alle seguenti domande: cosa, come e quanto produrre. La risposta non può essere né automatica, né deterministica, ma chiama in causa la responsabilità umana degli operatori e imprenditori economici, come dei politici. L'ambito economico non può, perciò, non avere una ineliminabile valenza etica. La presunta autonomia delle leggi economiche è solo un sofisma ideologico, in quanto la razionalità scientifica non è affatto estranea alla razionalità etica. Anzi proprio perché l'economia è un'attività della libertà umana ed è a servizio della collettività non può non toccare la sfera della responsabilità morale. Rispondere al cosa-come-quanto produrre sottende un rimando antropologico che nel nostro caso si esplicita nel primato della persona umana, sia in quanto fine dell'attività economica e sia in quanto capace di responsabilità e di partecipazione. Detto in altri termini, l'economia e la produzione sono per il bene dell'uomo concreto e non l'uomo per l'accumulazione del capitale. Non solo, ma il lavoro della persona richiede anche la sua iniziativa e partecipazione responsabile nelle forme compostibili con la realtà della situazione.

Il principio antropologico affermato considera la persona non solo nella sua dimensione individuale, ma anche in quella sociale-comunitaria. Nel contesto socio-culturale che si va delineando nel cambio d'epoca questi principi antropologici fondamentali si riesprimono in una rinnovata coscienza di solidarietà. Quest'ultima sta acquistando in questi ultimi anni un valore etico-antropologico sempre più importante e si contrappone ad una visione individualistica e utilitaristica in quanto vuole garantire a tutti i diritti sostanziali per una vita umana dignitosa. In questo senso, la solidarietà, più che un valore accanto ad altri, assume il ruolo di misura della qualità umana del cambiamento.

La solidarietà è una parola simbolo che esprime anzitutto la consapevolezza che il progresso è tale solo se lo è per tutti e a spese di nessuno. In altri termini, il principio di solidarietà contesta radicalmente un'economia e quindi un cambio finalizzati all'efficienza e alla produttività a spese di gruppi sociali deboli. Al tempo stesso, però, la solidarietà costituisce il fondamento antropologico assoluto che fonda e carica di senso l'obbligatorietà delle norme di comportamento sociale e individuale, sottraendole al formalismo della convenzione legale. Ciò premesso, si deve concordare con quanto ha recente-

mente affermato G. Lombardi al convegno bolognese su «denaro e coscienza cristiana»: «dire che è l'uomo che conta è banale quanto affermare che tutti siamo per la pace. La vera questione è come!».

Formare la conoscenza alla competenza del discernimento morale

Il «come», di cui sopra, non è un'operazione deduttiva, astratta dal contesto socio-economico in cui si opera. Occorre perciò essere realisti e prendere atto, anzitutto, che lo sviluppo del mondo moderno obbedisce alle leggi del mercato. È questa una strada obbligata se si vuol stare al passo con lo sviluppo delle nuove tecnologie. Questa convinzione è molto diffusa tra gli economisti, anche di area cattolica. Un altro dato realistico da tener in conto è l'obiettivo difficoltà a definire delle regole di morale sociale che non vengano rapidamente superate dalla velocità del mutamento in atto. C'è inoltre un altro dato che rende tutto più sfumato ed incerto: la complessità del vivere nelle nostre società occidentali.

In questo contesto, il problema del «come» comporta una adeguata riflessione di natura metodologica. Un esempio di approccio metodologico ci viene offerto da un gruppo di imprenditori e managers cattolici, i quali in un loro documento significativamente intitolato «Imprenditori, tra problemi economici e messaggio evangelico» (in *Regno Documenti* 1985, 370-380) rivendicando un ruolo di interpreti autorevoli della situazione in cui operano, cercano di percorrere la via della solidarietà. Nella loro proposta si registra una duplice attenzione: alle regole del gioco in atto nel sistema di mercato e ai valori della persona e della solidarietà.

Questa proposta metodologica sembra improntata da un forte senso del reale verso la logica capitalistica del sistema. Nonostante ciò è legittimo domandarsi se e come una visione personalista e solidarista possa incidere su un contesto economico motivato e sostenuto culturalmente da tutt'altra logica. Il rischio è quello della giustapposizione o, come si dice, della ricerca di un supplemento d'anima morale.

Un discorso etico che superi sia la separazione tra etica ed economia che la giustapposizione, non deve dare per scontata l'insuperabilità della logica del sistema. In altre parole occorre progettare nuovi modi di pensare e di gestire l'economia e il nuovo lavoro. Non si tratta di apportare dei correttivi o dei supplementi d'anima alla logica del sistema di per sé ritenuta intan-

gibile; né tantomeno ipotizzare strutture utopistiche e quindi irrealizzabili di solidarietà.

La questione del «come» si configura come un problema di metodo, che si chiarisce in una esigenza di «discernimento morale». Questo metodo non è l'applicazione deduttiva di un qualche principio etico; né una mera razionalizzazione della prassi esistente. Nel primo caso si cadrebbe nell'astrattezza e nell'impraticabilità dei principi proposti. Nel secondo, si lascerebbe via libera al decisionismo, al pragmatismo e all'utilitarismo.

Il discernimento morale, perché possa essere tale, deve conservare una duplice tensione: ai valori e alla situazione senza scadere nel situazionismo o nell'astrattezza dei principi. È la ricerca di una mediazione corretta tra teoria e prassi. In altre parole, il discernimento morale ha bisogno dei valori etici per dare un senso ed una finalità alla prassi; dall'altra però questi stessi valori devono essere misurati dalla situazione per essere praticabili e vivibili in strutture concrete di ordine economico-sociale.

Discernere comporta forti e specifiche competenze insieme a capacità interpretativa. Detto in altri termini, progettare strutture di solidarietà, non significa solo o soltanto smussare gli spigoli più pungenti di un sistema individualistico ed utilitaristico, bensì saper individuare il «cosa fare» in fedeltà sia al valore etico-antropologico che alla concretezza storica.

Occorre farsi carico di un difficile compito: educare i giovani al discernimento etico. Anzitutto bisogna tener presente che la formazione esige un ambiente formativo, vale a dire che il «luogo» della trasmissione dei contenuti tecnici deve essere anche capace di percepire in modo esistenziale valori di solidarietà. Ciò comporta che i docenti debbono sentirsi non solo dei trasmettitori di nozioni tecniche, ma anche degli educatori sia a livello esistenziale che a livello di competenza etica.

Quest'ultima considerazione è tanto più vera quanto più l'istituzione che fa formazione professionale vuole qualificarsi come promotrice di un'educazione integrale della persona.

Sappiamo di toccare un tema delicato, tuttavia la formazione morale della coscienza non si risolve leggendo un manuale di etica.

L'educatore deve anche essere capace di far comprendere che l'impegno etico non si esaurisce nell'ambito della propria vita privata e familiare, ma ha una necessaria apertura sociale e politica. Occorre far prendere coscienza che determinati valori etici, come, ad esempio, la solidarietà, possono restare delle aspirazioni vaghe e illusorie finché non trovano la via della concretizzazione istituzionale. Il discernimento morale si fa necessariamente discernimento

socio-politico. Ne consegue che la formazione morale è anche e sempre formazione sociale e politica.

La ricerca di nuove vie operative a livello di strutture sociali comporta che il discernimento etico si apra alla necessaria mediazione della politica. La questione morale non è e non può essere un fatto della coscienza individuale. Essa è sempre anche questione politica, come arte della mediazione tra l'ideale e il possibile. Parlare del problema morale in termini di mediazione politica significa riconoscere la serietà e, al tempo stesso, la complessità del discorso etico. È evidente che il riferimento alla politica non è in termini di potere o di logica di partito. Essa è intesa essenzialmente come l'arte del progettare secondo una linea né ideologica, né decisionistica, ma di profonda attenzione allo sviluppo integrale della persona, essere individuale-comunitario. Possiamo senz'altro affermare che la politica, come capacità progettuale, è la modalità sociale e strutturale del discernimento etico. Detto in altre parole la politica e l'etica si incontrano e si richiamano reciprocamente senza però confondere fini, ambiti e metodologie.

Operare politicamente in senso progettuale significa riaffermare la necessità e l'urgenza che le nostre società occidentali ricostruiscano al loro interno un tessuto culturale più omogeneo; che superi, cioè, l'attuale frammentarietà antropologica. Ciò che si contesta è il pluralismo ideologico che dà per scontata l'impossibilità di pervenire ad alcuni essenziali presupposti di natura antropologica ed assiologica validi per tutti al di fuori della convenzione legale.

Il discorso etico-politico diviene necessariamente anche culturale. Non di rado la cultura sociale e politica del nostro Paese oscilla tra individualismo e collettivismo. Ricostruire una piattaforma di valori socialmente condivisibili, perché comuni ad ogni uomo — essere individuale e solidale —, rappresenta la sfida e l'impegno più alti ed urgenti di questi nostri anni. Da una nuova cultura della qualità, anziché della quantità, dipende il nostro futuro di uomini.

Conclusioni

Fare formazione professionale è anche fare educazione morale? La risposta non può che essere affermativa. Infatti, se in tutti i tempi è necessario educare le coscienze a formulare dei giudizi morale appropriati, ciò è ancor più urgente e pressante in un'epoca di radicali cambiamenti come la nostra. Il bisogno di moralità personale e pubblica cresce sempre più, mentre si

costata l'incapacità di offrire risposte adeguate a motivo delle diversificate e divergenti precomprensioni antropologiche presenti nel nostro modo di pensare occidentale.

Le urgenze del nostro tempo — così come si vanno delineando nel cambiamento in atto — impongono un profondo ripensamento culturale. Da un lato occorre prosciugare il nostro pensiero dai diversi sofismi, dogmi e presupposti di natura ideologica verso ogni discorso etico seriamente fondato sull'unico fondamento possibile: la complessa realtà umana. Dall'altro, l'etica stessa — quale riflessione razionale e scientifica sui fondamenti e sulle modalità concrete dell'agire umano — deve rivedere la sua tradizionale metodologia al di là e oltre ogni schematismo riduttivo strettamente deduttivo o induttivo.

Il nostro tempo è profondamente segnato dalla complessità e dalla mutabilità. Trovare e conservare il senso delle cose nel cambio, nel nuovo e nell'inedito è l'impegno etico primario del nostro tempo. Limitarsi a stabilire convenzionalmente delle «regole del gioco», senza ulteriori fondamenti, significa attardarsi su posizioni conservatrici chiuse al vero problema umano e culturale della nostra generazione: ridare senso e finalità a questo uomo concreto, al suo fare e al suo complesso mondo.

Rispondere a «che cosa fare?» senza un «perché» di senso, vuol dire mistificare ogni domanda etica e, di fatto, lasciarla insoluta. La questione morale, se rettamente intesa, è tutt'altro che uno slogan propagandistico o elettorale. È la questione stessa della vita, dei fondamenti del nostro vivere e lavorare insieme da uomini solidali.

L'Orientamento nei processi di Formazione Professionale

Linee per un progetto di Orientamento nei CFP

Paolo Penzo e Umberto Tanoni

L'intesa e la collaborazione tra la Federazione CNOS/FAP e l'Associazione COSPES, della quale Rassegna CNOS ha pubblicato numerosi saggi sull'orientamento scolastico, professionale e sociale, sono state permanenti, fin dal primo momento del loro esistere, riferendosi ambedue alla stessa matrice, il CNOS.

Esse sono venute ad intensificarsi in occasione della rielaborazione della Proposta Formativa CNOS/FAP, con il Seminario di Roma del 13-15 febbraio 1987 e con l'intervento di Paolo Penzo, per conto della Associazione, al Consiglio Direttivo della Federazione CNOS/FAP del 6-9 novembre 1988. Sono giunte alla formulazione di un Progetto di Orientamento nei processi di Formazione professionale, le cui linee vengono riportate in questo articolo alla cui elaborazione hanno contribuito lo stesso Paolo Penzo e Umberto Tanoni.

0. Premessa

L'Orientamento in riferimento alla persona è parte integrante del sistema formativo poiché non si possono offrire ai soggetti in formazione stimoli di crescita e di maturazione individuale, sociale e professionale, ignorando la dimensione orientativa.

Ogni persona nel suo divenire organizza le potenzialità del suo essere (attitudini, interessi, valori posseduti o in via di acquisizione) in prospettiva futura. Pertanto formare significa non solo far acquisire alle persone le competenze utili per il pieno sviluppo di sé, ma anche abilitarle ad esercitare un ruolo professionale nel mondo del lavoro e nella società. L'orientamento perciò diventa dimensione necessaria per lo sviluppo professionale e sociale della persona.

Affinché ci siano le condizioni per sviluppare questa dimensione è necessario:

— che esista nella istituzione formativa una solida cultura dell'Orientamento;

— che ciascuna istituzione formativa, titolare delle attività di Orientamento, elabori un progetto in cui sia evidenziata, come irrinunciabile, la dimensione Orientamento;

— che esista interazione costante tra Organo collegiale di programmazione didattica ed équipe di Orientamento;

— che la programmazione della istituzione formativa sia organizzata per cicli e per moduli ispirati da specifiche guide curricolari o da progetti opportunamente predisposti;

— che le verifiche intercicliche e modulari considerino, tra gli obiettivi da valutare, lo sviluppo realizzato attraverso le attività di Orientamento.

1. La dimensione orientativa nella proposta formativa COSPES

1.1. Nel contesto antropologico dello sviluppo delle scienze dell'educazione, il concetto di Orientamento ha subito nel tempo evoluzioni e trasformazioni, e si è venuto via via precisando: da una concezione prevalentemente psico-tecnica e attitudinale in funzione diagnostica, esso è passato progressivamente ad una funzione caratteriologico-affettiva, socio-culturale e dinamico-esistenziale ed infine educativo-personalistica.

1.2. In linea con quest'ultima concezione, il COSPES intende l'Orientamento come una «modalità educativa permanente», come processo continuato in funzione della individualizzazione e del potenziamento massimo delle capacità della persona che, realizzando se stessa, si inserisca in modo critico e creativo nel mondo del lavoro e nella società.

Obiettivo finale del servizio di Orientamento diventa la costruzione della

identità personale, sociale e professionale del soggetto in formazione coerente con un progetto di vita inteso come «compito aperto» alla realtà comunitaria e sociale, e come appello alla attuazione dei valori che danno senso alla vita.

1.3. Nella concezione COSPES e nella Proposta Formativa CNOS/FAP perciò l'Orientamento non si pone come «giudizio» o come pura informazione, ma diventa coestensivo della formazione integrale della persona.

L'Orientamento fa leva sull'impegno della persona, stimolato dalla azione concertata di tutte le componenti della Comunità formativa: in questo contesto, utilizzando le metodologie più opportune, si garantisce una assistenza continua che favorisce la maturità umana, le migliori scelte di vita e lo sviluppo necessario per esercitare con competenza un ruolo professionale.

1.4. Il COSPES in questo impegno formativo parte da una antropologia che si accorda alla storicità fondamentale dello sviluppo dell'io, è aperta ad una concezione spiritualistica dell'uomo e ad una visione cristiana della vita, e quanto allo stile d'intervento si ispira al sistema preventivo di don Bosco, il cui metodo educativo, basato sulla ragione, religione e amorevolezza, accompagna e aiuta il soggetto a divenire «onesto cittadino e buon cristiano».

1.5. Il servizio di Orientamento attuato dal COSPES nei CFP CNOS/FAP si rivolge alla persona del soggetto in formazione, lungo tutto l'arco del suo cammino formativo, assistendolo in modo particolare prima nell'itinerario formativo, poi nell'impatto con la realtà produttiva e con quella sociale.

1.6. Il CNOS/FAP per sviluppare la dimensione Orientamento organizza nei suoi CFP un servizio pluriprofessionale, fatto da esperti in scienze dell'educazione, che collaborano con l'Organo collegiale di programmazione didattica per il più efficace sviluppo dei soggetti che fruiscono del suo sistema di formazione.

2. Ambiti operativi del servizio di orientamento

2.1. La dimensione Orientamento nella Formazione Professionale

2.1.1. La Formazione Professionale finalizzata allo sviluppo della professionalità come componente della personalità dinamicamente intesa, come crescita continua, in cui viene espressa la ricchezza personale e vengono realiz-

zate specificatamente attitudini, preferenze e valori, si qualifica anche come momento privilegiato di orientamento.

2.1.2. Il CNOS/FAP organizza le attività di Orientamento come complemento essenziale alla Formazione Professionale al fine di favorire:

— nel soggetto in formazione lo sviluppo della capacità di autorientamento e di progettualità,

— nel CFP la capacità di mediazione e di riferimento tra gli interessi dei soggetti in formazione e quelli del mondo del lavoro,

— nell'esperienza lavorativa le relazioni tra le persone e la valorizzazione delle risorse umane, sociali, economiche e politiche.

2.2. *Integrazione del servizio di Orientamento nel sistema di Formazione Professionale*

Poichè il sistema di formazione professionale si rivolge a persone, a gruppi, a strutture che debbono beneficiare del servizio di Orientamento ci sembra valido elencare i componenti del sistema con brevissime indicazioni sulla loro identità:

2.2.1. I giovani della formazione di base sono i portatori di una situazione personale e sociale da rilevare ed interpretare educativamente e professionalmente, persone potenzialmente aperte allo sviluppo e alla maturazione integrale delle attitudini, delle preferenze, degli interessi e dei valori, protagonisti attivi delle scelte personali, risorsa fondamentale e strategica dello sviluppo complessivo del sistema sociale.

2.2.2. I soggetti in transizione dalla formazione al lavoro (qualificati, diplomati, laureati) che vogliono completare la loro preparazione di base attraverso il miglioramento della loro professionalità e una più approfondita presa di coscienza del loro ruolo professionale e sociale.

2.2.3. I lavoratori occupati che debbono essere riconvertiti a seguito della innovazione che continuamente si verifica all'interno dei processi produttivi.

2.2.4. I lavoratori disoccupati che vogliono acquisire nuova professionalità per inserirsi più facilmente nel mondo del lavoro.

2.2.5. Le categorie deboli e i soggetti a rischio (demotivati, drop-outs, tossicodipendenti, ristretti in luoghi di pena, disoccupati di lunga durata, portatori di handicap...) per i quali si predispongono progetti personalizzati

al fine di recuperarli o di abilitarli ad utilizzare al meglio le loro capacità sociali e produttive.

2.2.6. Le Comunità formative dei CFP in cui interagiscono la Comunità Salesiana, il gruppo dei formatori-operatori, l'Organo collegiale di programmazione didattica, le Associazioni dei Genitori, i Soggetti in formazione, le Associazioni degli Ex-allievi, il Comitato di controllo sociale.

2.2.7. Il territorio, la Chiesa locale con i quali realizzare interazioni efficaci per qualificare gli interventi formativi sulla base della propria caratterizzazione educativa, culturale, sociale ed ecclesiale.

3. Obiettivi del servizio di orientamento

Le proposte formative CNOS/FAP e COSPES intendono l'Orientamento come modalità formativa permanente, cioè come processo continuato in funzione della formazione globale della persona. Lo scopo perseguito è che, realizzando integralmente se stesso attraverso la costruzione della propria identità umana e professionale, il soggetto in formazione si inserisca in modo creativo e critico in una società in continua trasformazione come quella contemporanea.

La dimensione orientativa del Progetto CNOS/FAP è finalizzata a:

3.1. personalizzare il progetto e la programmazione delle azioni formative al fine di suscitare nei soggetti in formazione valori di base come

— la formazione della coscienza, attraverso la maturazione della identità personale, in modo da integrare professionalità e condizione esistenziale, lavoro, persona e sistema sociale;

— lo sviluppo della libertà responsabile e creativa, coniugandola con la conoscenza e la scelta di ciò che concorre al bene personale e al bene comune;

— la capacità di relazione, di solidarietà e comunione con gli altri, sulla base del riconoscimento della dignità di ogni persona e di diritti personali e civili di ognuno;

— l'esercizio della responsabilità sociale e politica fondata sul senso della giustizia e della pace e sulla capacità di valutare saggiamente eventuali elementi di conflittualità in ordine alla complessità dei rapporti, esistente in ogni società democratica;

3.2. potenziare le occasioni e le opportunità di sviluppo personale per scelte qualificanti il ruolo professionale in modo da rispondere alle complesse attese che i vari sistemi sociali hanno nei riguardi dell'uomo del lavoro;

3.3. sviluppare l'attitudine ad istituire con la realtà in genere e con quella del lavoro in particolare un approccio globale, in cui si sa investire non solo la propria competenza produttiva, ma anche la propria identità totale di uomo;

3.4. superare la contrapposizione artificiosa tra uomo e lavoratore, attraverso il diritto-dovere di esercitare un controllo adeguato sul processo produttivo, di cui si è parte integrante e protagonista;

3.5. mettersi in atteggiamento critico di fronte alle conquiste del progresso scientifico e tecnologico in riferimento al contesto organizzativo e al sistema in cui si opera;

3.6. far emergere nella trasformazione della realtà umana e materiale i fermenti positivi di solidarietà, di sviluppo e di servizio in vista di una migliore qualità della vita;

3.7. assicurare il servizio informazione-lavoro con adeguatezza e responsabilità.

4. I contenuti dell'azione di Orientamento

I contenuti offerti dal servizio di Orientamento nei CFP-CNOS/FAP si possono così riassumere:

4.1. Nei confronti dei soggetti in Formazione:

a) rendere possibile la maturazione personale attraverso l'acquisizione graduale ma continua del ruolo professionale in funzione dell'inserimento dinamico nei processi produttivi e nella società;

b) sostenere i processi che abilitano alla capacità decisionale e alla di-

sponibilità al cambiamento in rapporto ai bisogni della persona e al contesto socio-economico-culturale;

c) rilevare le situazioni iniziali e potenziali, specialmente nella dimensione personale, culturale, familiare, socio-ambientale, superando eventuali tendenze ad introdurre criteri di selettività ingiustificata sia all'inizio, sia durante lo svolgimento dell'azione formativa;

d) realizzare il confronto sugli aspetti rilevati con i soggetti interessati al servizio formativo;

e) partecipare alla verifica e all'eventuale adattamento degli obiettivi formativi, riferiti alla reale situazione iniziale, alla sua evoluzione e sviluppo, e alla programmata situazione di arrivo;

f) intervenire nella progettazione di eventuali interventi individualizzati di sostegno, di rimotivazione, di assistenza al fine di abilitare all'autorientamento nelle scelte specifiche che è necessario fare sia durante l'itinerario formativo che nella vita;

g) incrementare le esperienze di alternanza formazione-lavoro valutando opportunamente le scelte delle sedi dell'esperienza, partecipando alla progettazione dell'intervento, alla sua realizzazione e valutazione nei confronti della istituzione formativa, dei soggetti che vi partecipano e delle ricadute che tali iniziative hanno sul territorio;

h) presentare tempestive ed esaurienti informazioni sulle professioni e sul mondo del lavoro superando la tradizionale prassi rivolta prevalentemente a fornire informazioni sui posti di lavoro disponibili, per considerare maggiormente le finalità, gli obiettivi, l'utilizzazione formativa di veicoli e di soggetti nuovi di informazione.

4.2. Nei confronti del sistema formativo il servizio di Orientamento assiste l'Organo collegiale di programmazione didattica, gli organismi di gestione dell'azione formativa, le famiglie dei soggetti in formazione ancora minorenni, con interventi riferiti soprattutto alle modalità di progettazione, programmazione, verifica e valutazione.

5. Piano di intervento

Gli interventi di orientamento devono essere seguiti all'interno del progetto formativo del CFP da una équipe di operatori specializzati in scienze dell'educazione al fine di coinvolgere tutte le componenti della Comunità formativa nel conseguimento degli obiettivi programmati. Questi operatori si inseriscono con interventi continuativi e progressivi scanditi nella temporalità ciclica e nella strategia modulare propria dei progetti CNOS/FAP.

La prioritaria caratterizzazione formativa motiva un itinerario che mira:

- ad umanizzare la formazione al lavoro e la scelta professionale;
- ad integrare l'esperienza lavorativa nell'insieme della vita di relazione;
- a personalizzare la scelta e la pratica professionale all'interno delle strutture e delle procedure professionali e sociali;
- ad inserire il soggetto con competenza professionale e vitale nel mondo del lavoro e nella società civile ed ecclesiale.

5.1. Il servizio di Orientamento in questa prospettiva offre occasioni e motivazioni perché i soggetti in formazione assumano una adeguata consapevolezza del significato della loro scelta professionale come risposta personale alle problematiche dello sviluppo della società e alle esigenze di autorealizzazione personale, in solidarietà con gli uomini del lavoro.

5.2. Il servizio di Orientamento ancora aiuta il CFP a programmare interventi volti a:

- fornire servizi di informazione personalizzata e critica in relazione alla scelta professionale;
- assicurare supporti per maturare la consapevolezza di cui ogni soggetto abbisogna per utilizzare al meglio nella professionalità le proprie attitudini, qualità e aspirazioni;
- ricercare soluzioni appropriate per i soggetti che presentano particolari situazioni di demotivazione alle iniziative proposte;
- orientare la dimensione etico-religiosa di umanizzazione della formazione al lavoro e alla scelta professionale finalizzata al collegamento del progetto di vita con i fermenti e le istanze che emergono dal mondo del lavoro, in vista di un nuovo modello di sviluppo a misura d'uomo e nella solidarietà.

5.3. Il servizio di Orientamento al fine di integrare l'esperienza lavorativa nella vita di relazione guida il CFP a:

— tener conto del modello di socializzazione maturato dal soggetto in formazione nelle relazioni con la famiglia, con le istituzioni formative, con il gruppo dei pari, con la Comunità sociale ed ecclesiale di origine;

— individuare nel lavoro umano storico un fattore di elaborazione di cultura specifica e una fonte di valori che si ispirano alla solidarietà umana;

— offrire occasioni formative per confrontare il proprio modello di socializzazione con i contenuti, le motivazioni e le modalità relazionali richiesti dalla organizzazione del lavoro.

5.4. Infine il servizio di Orientamento assiste il CFP per:

— accompagnare il soggetto in formazione a superare concezioni riduttive del lavoro, considerato prevalentemente in funzione di sopravvivenza e di realizzazione personale, per assumere gradualmente la concezione di lavoro inteso come «spazio sociale» nel quale si instaurano rapporti di conoscenza, di disponibilità e di partecipazione alla vita civile, alle istituzioni politiche, alle organizzazioni sindacali e alle presenze ecclesiali;

— offrire opportunità di conoscenze e approfondimenti critici intorno alle motivazioni storiche, culturali, sociali, politiche, economiche, religiose che qualificano le istituzioni, evidenziando i rapporti problematici che l'uomo del lavoro incontra nell'instaurare relazioni interpersonali al fine di un significativo inserimento sociale e di partecipazione attiva alla vita politica;

— informare il soggetto in formazione sulle condizioni degli uomini del lavoro in rapporto all'attuale sviluppo economico e produttivo;

— aiutare il soggetto in formazione ad assumere atteggiamenti e comportamenti di solidarietà, flessibilità, autonomia di giudizio e di responsabilità.

6. Cicli di formazione e fasi di orientamento

6.0. Nei progetti relativi alla formazione di base di primo livello in tutte le Regioni ormai si fa riferimento ad un ciclo, o comunque ad un periodo, di formazione propedeutica e di Orientamento.

In questo periodo il servizio di Orientamento educa la domanda dei soggetti formandoli a scegliere e a decidere all'interno della domanda di Formazione Professionale di cui essi sono portatori.

Tenendo conto del fatto che un giovane a 14/15 anni comincia ad elaborare il proprio progetto di vita in base alle attitudini che sente emergere in se stesso, a 16/17 anni sviluppa le capacità in base agli interessi che più lo stimolano, e a 18 anni sceglie i valori per i quali spenderà la sua vita, il giovane che entra nel CFP a 14/15 anni non ha ancora fatto scelte definitive, ma ha solo impostato il suo progetto di vita nell'ambito della professionalità.

L'azione del CFP, assistito dal servizio di Orientamento, favorirà l'integrazione con l'ambiente, aiuterà ad adeguarsi alle situazioni anche spiacevoli, mobilerà le risorse, guiderà senza strumentalizzazioni, le scelte più corrette.

6.1. Nel primo ciclo il servizio di Orientamento fa prendere coscienza ai soggetti in formazione della realtà Orientamento e comunica ai formatori le potenzialità, attitudini, aspirazioni di coloro che si indirizzano verso la scelta di una specifica professione.

Diventa necessario rilevare, attraverso strumenti diagnostici e valutativi, la situazione personale, familiare, e socio-ambientale, nonché il livello di maturazione raggiunti. Una volta rilevata la situazione concreta dei soggetti che sono stati ammessi al CFP, diventa opera di grande senso formativo aiutare coloro che hanno fatto la scelta del CFP, nonostante non fosse la migliore per essi, e, per altro, vogliono confermarla. In questi casi è opportuno favorire la ricerca delle risorse personali per l'adattamento tra risorse della persona e risorse dell'ambiente.

L'analisi della situazione di partenza chiaramente non è funzionale alla selezione, ma all'Orientamento se a seguito di essa si approfondiscono le controindicazioni, si definiscono i possibili livelli d'apprendimento, si organizzano i «pacchetti» formativi personalizzati.

6.2. Nel secondo ciclo l'azione orientativa guida i soggetti in formazione alla scelta della qualifica di area, favorendo la maturazione umana e tecnica in funzione dell'esercizio graduale del ruolo professionale.

6.3. Nel terzo ciclo di norma viene attivato uno dei momenti più significativi di alternanza formazione-lavoro: lo stage aziendale. Il CNOS/FAP che concepisce lo Stage come esperienza formativa attraverso il confronto con la realtà produttiva, lo ritiene momento privilegiato per razionalizzare l'informazione al lavoro sul territorio. La cultura del lavoro nell'esperienza progettata e programmata ha una ricaduta positiva, se di essa si fa una valutazione rela-

tivamente alla innovazione tecnologica, ai problemi umani ad essa sottesi, ai problemi formativi che sollecita ad affrontare. Il servizio di Orientamento ha il compito di rendere educativa l'informazione che il soggetto riceve dall'esperienza fatta nell'azienda.

6.4. Nel quarto ciclo i soggetti in formazione sono ormai vicini alla qualifica e all'inserimento, guidato o no, nel mondo del lavoro: oltre alle innovazioni tecnologiche e alla preparazione alla verifica degli apprendimenti che darà loro l'attestato di qualifica, temono particolarmente la complessità del sistema sociale in cui dovranno esercitare il loro ruolo professionale. Il servizio di Orientamento in questo ciclo dovrà essere molto attento alle problematiche connesse con questa situazione concreta ed intervenire nei modi più efficaci.

7. Strategie per un efficace servizio di orientamento nei CFP

Gli interventi di Orientamento realizzati nei CFP mirano:

— ad offrire un contributo più specifico in merito alla progettazione e programmazione della formazione professionale e dell'alternanza formazione-lavoro;

— a potenziare ulteriormente le opportunità di intervento in vista di scelte mirate e più adeguate alla realtà concreta;

— a garantire una più attenta e concreta impostazione del processo di *professionalizzazione all'interno dell'azienda durante lo stage aziendale*.

Per rendere praticabili queste finalità concrete sembra opportuno definire in maniera sintetica le strategie più efficaci.

7.1. Attraverso la rilevazione dei livelli di partenza dei soggetti, mentre si verrà a conoscere le loro reali risorse e si andrà a ricercare i necessari strumenti per attivarle ci si metterà a confronto con la struttura formativa al fine di definire il suo progetto e la sua programmazione.

Contemporaneamente, qualora se ne rilevi la necessità, si dovranno approntare itinerari formativi personalizzati, anche con opportune iniziative di sostegno e supporto, per le situazioni di emarginazione e di demotivazione e in relazione ai soggetti portatori di handicap.

7.2. Una metodologia attenta, individuata con il supporto del servizio

di Orientamento, permetterà la preparazione di strumenti idonei al raggiungimento degli obiettivi definiti nel progetto formativo utilizzando i contenuti più adatti alle esigenze locali, e individuando i migliori criteri di verifica e di valutazione.

La stessa metodologia suggerirà iniziative concrete per il recupero dei soggetti in difficoltà.

7.3. Specificatamente il modulo propedeutico, finalizzato alla scelta della qualifica di area coerente con le tendenze ed abilità emerse nel soggetto in formazione dopo il confronto con le sue attitudini e i suoi interessi, costituirà momento di attenzione molto viva per il servizio di Orientamento.

7.4. Il servizio di Orientamento seguirà attentamente il percorso e la raccolta delle esperienze finalizzate al confronto con il contesto produttivo per verificare la validità del progetto in alternanza e la realizzazione progressiva degli obiettivi previsti a vantaggio dei soggetti in formazione, dei docenti, dei tutors.

7.5. Inoltre si opererà, nei limiti del possibile, in riferimento alle esperienze in alternanza e alla formazione-lavoro in collaborazione con gli Osservatori nazionali e regionali del mercato del lavoro, attingendo notizie utili anche da altre Istituzioni o Enti che affrontano i problemi del lavoro con o senza supporto di banche dati.

7.6. Infine ci si impegnerà, come già si è detto, a garantire modi adeguati di recepire ed organizzare le informazioni sul mondo del lavoro rendendole formative e finalizzandole ai soggetti in formazione nel modo in cui possono assumerle al fine di prepararsi ad affrontare l'impatto con la realtà lavorativa.

8. Articolazione degli interventi

8.1. A carattere formativo

a) È pedagogicamente necessario guidare i soggetti in formazione alla scoperta delle loro attitudini, dei loro interessi, del livello di maturazione raggiunto, della struttura del loro carattere, della situazione concreta in cui vivono i loro rapporti culturali e sociali.

b) Dalla lettura di questi dati scientificamente rilevati si potranno individuare e predisporre percorsi formativi personalizzati che facilitano la formazione di tutti, ma soprattutto dei soggetti a rischio o comunque in difficoltà.

c) Sarà molto utile servirsi del colloquio individuale al fine di raccogliere le necessità, verificare le aspettative, favorire gli opportuni chiarimenti.

d) È evidente che le sedi dove si elaborano le strategie formative e di orientamento sono l'Organo collegiale di programmazione didattica e i Consigli di corso, durante i quali si approfondisce la conoscenza delle persone e si individuano i percorsi più idonei al rinforzo e al recupero degli apprendimenti.

e) A livello orientativo e formativo sono molto significative le visite guidate in azienda e gli Stages, del ruolo del servizio di Orientamento all'interno dei quali si è già parlato.

f) Attraverso le osservazioni, le conversazioni di gruppo, i colloqui individuali, e la mediazione di tutte le informazioni proposte si dovrà verificare il grado di maturità umana raggiunto che si esprime in termini di autonomia, di accettazione del proprio ruolo, di capacità di assumersi responsabilità, e il grado dinamico nei processi produttivi di beni e di servizi, di capacità di adeguamento a ruoli lavorativi diversi, di partecipazione alle dinamiche sociali del lavoro, di capacità di interazione con le componenti la struttura produttiva.

8.2. *A carattere informativo*

È necessario che il CFP offra tutte le indicazioni possibili che servono direttamente al completamento della formazione e all'arricchimento delle conoscenze in vista di scelte ragionate. Perciò vengono proposte informazioni:

a) sulla realtà socio-economica del territorio, sulle figure e sui ruoli professionali, sui possibili sbocchi occupazionali;

b) sulla evoluzione del mondo del lavoro, sulle modalità migliori di autoformazione, sui servizi utili per la ricerca del lavoro, sulle pratiche necessarie per formalizzare il rapporto di lavoro;

c) su tutte le iniziative che presentano reali interessi di aggiornamento e perfezionamento.

9. Strumentazione per lo sviluppo della dimensione Orientamento

Il CNOS/FAP, attraverso l'esperienza della Associazione COSPES, si è dotato di una metodologia di lavoro basata su concreti strumenti diagnostici e valide tecniche operative rivolte a:

9.1. analizzare la situazione sociale e ambientale dei soggetti in formazione;

9.2. valutare i processi di apprendimento supportati da attitudini ed interessi;

9.3. rilevare i processi evolutivi in rapporto alle mete di crescita personale e alla motivazione ad un curriculum di formazione professionale;

9.4. rilevare i processi difensivi e le resistenze che impediscono l'apprendimento o la adesione a curricoli formativi nell'ottica della formazione permanente e ricorrente;

9.5. attivare nei soggetti in formazione i processi decisionali, la flessibilità nei comportamenti e negli atteggiamenti, l'assunzione di responsabilità, la capacità di interazione nei contesti produttivi e nella realtà sociale.

10. Orientamento per le categorie deboli

Molto ci sarebbe da dire sul servizio di orientamento per i soggetti in difficoltà cui si è accennato al n. 2.2.5. di queste note: ci limitiamo ad accennare solo ad alcuni di questi soggetti rimandando a successivi interventi specificazioni puntuali per ogni categoria.

10.1. Orientamento per i disoccupati di lunga durata

Sempre più ampia sta diventando l'area dei lavoratori, che a seguito della crisi occupazionale, sono costretti a lunghi periodi di inattività.

Questi lavoratori, per lo più scarsamente scolarizzati e modestamente qualificati rischiano seriamente di rimanere per sempre fuori dal mondo del lavoro.

Ciò è confermato dal nuovo regolamento dei Fondi Strutturali della CEE n. 2052/88 del 24 giugno, che, per superare questa situazione incresciosa non solo in Italia ma anche in Europa, formula così il suo terzo obiettivo: *«lottare contro la disoccupazione di lunga durata»*.

Gli interventi di Orientamento previsti per questa categoria di persone si incentrano sul sostegno e sulla stimolazione delle energie e risorse che possiedono per rinnovati apprendimenti professionali al fine di poter essere riammessi con dignità all'interno del mondo del lavoro.

La strategia di Orientamento per essi è attuata essenzialmente con attività di consulenza tesa a mobilitare le risorse individuali in vista di un impegno all'autoformazione, alla ricostruzione della propria identità, alla ricerca di nuove abilità professionali.

10.2. *Orientamento per le donne in cerca di occupazione*

Non sembri strano il riferimento tra le categorie considerate deboli, per quanto riguarda il mondo del lavoro, alla donna.

Se il Ministero del Lavoro ha creato un Ufficio apposito per le «pari opportunità» il problema è decisamente sentito e vissuto da molte donne che o non sono mai entrate nel lavoro, o ne sono uscite per motivi particolari legati soprattutto agli impegni familiari.

Il raggiungimento della maturità umana, l'apprendimento di abilità, conoscenze e valori sulla base di attitudini e preferenze professionali, il recupero dei livelli di istruzione necessari a svolgere una professione restano obiettivi del servizio di Orientamento che studierà le strategie opportune per realizzarli a favore delle donne che confidano nella formazione professionale come mezzo valido per il loro inserimento nel mondo del lavoro.

10.3. *Orientamento per soggetti in difficoltà e per portatori di handicap*

L'Orientamento per i soggetti in difficoltà e per i portatori di handicap è curato dal CNOS/FAP con particolare attenzione.

a) Per i soggetti in difficoltà si attivano accurate indagini che mettono in risalto le cause personali, familiari e sociali che possono aver determinato lo svantaggio o il problema.

Una volta individuate le cause il servizio di Orientamento opera con strategie idonee a sgombrare il campo dei disagi o disturbi presenti nella persona, per poi passare al processo vero e proprio di professionalizzazione.

b) Per i portatori di handicap si attua una diagnosi pluridimensionale sotto i profili medico, psicologico e sociale al fine di poter valutare le capacità residue che, utilizzate in maniera razionale e didatticamente valida, permettano un processo di sviluppo personale e una professionalizzazione compatibile con la situazione psico-fisica.

Si rende necessaria una continua consulenza degli esperti a livello individuale e la presenza, all'interno dell'Organo collegiale di programmazione didattica, di Docenti qualificati che sappiano integrare i soggetti portatori di handicap con i soggetti normodati nei cosiddetti corsi normali, attraverso un progetto fortemente individualizzato che consenta il recupero delle capacità residue attraverso le attività formative loro possibili.

11. Conclusione

Abbiamo voluto contribuire con questa nota, che presenta le linee per un progetto di Orientamento nei CFP CNOS/FAP, allo sviluppo della cultura dell'Orientamento evidenziando la dimensione orientativa nelle proposte formative CNOS e COSPES, gli ambiti operativi del servizio di Orientamento, l'integrazione del servizio di Orientamento nel sistema di Formazione Professionale, gli obiettivi e i contenuti della azione di Orientamento, il piano di interventi, le strategie, l'articolazione e la strumentalizzazione del servizio.

I soli cenni indicativi a favore delle categorie deboli o svantaggiate denunciano un limite reale per una panoramica completa sul servizio di Orientamento COSPES: si conta di poter completare il quadro con ulteriori interventi nei prossimi numeri di Rassegna CNOS con la collaborazione di specialisti nella Formazione e nell'Orientamento dei soggetti in difficoltà e a rischio.

Bibliografia

La Proposta formativa CNOS/FAP, CNOS/Roma.

COSPES, *Un progetto per l'Orientamento*, «Scuola viva» N. 2/3, febbraio 87, SEI/Torino.

Una scelta nel buio? ricerca Formez-Censis sull'Orientamento scolastico e professionale nel Mezzogiorno, CENSIS/Roma.

Progetto «Orientamento» ISFOL, «Scuola Nuova» N. 106/107, maggio 87, SISM/CISL Roma.

Rapporto ISFOL MPI MLPS sulle attività di Orientamento in Italia, N. 4/13/18, Maggioli/Rimini.

Il rapporto ISFOL 1988

Alcuni flash

1. Rinnovo del sistema regionale di FP: il rapporto fra Stato e Regioni

Uno dei punti fondamentali per la realizzazione di una effettiva maggiore efficienza del sistema regionale di FP è quello di una funzionale integrazione di rapporti fra Stato e Regioni.

In proposito, un passo importante va considerata la proposta fatta dal Ministro del Lavoro agli Assessori regionali, e che in sostanza consiste in un'alleanza strategica tra Stato e Regioni che privilegi piuttosto il momento ricognitivo, valutativo, sperimentale e progettuale che non quello giuridico-formale dell'elaborazione di nuove leggi di settore; si tratta di una posizione alquanto diversa rispetto a quella avanzata in periodi precedenti dallo stesso Ministero del Lavoro e che aveva portato anche ad una prima bozza per la revisione della legge quadro.

In particolare, il Ministro ha proposto agli Assessori alcune possibili linee di azione finalizzate a rispondere con la formazione alle esigenze strutturali del mercato del lavoro ed a sottrarre i sistemi formativi ai condizionamenti che provengono dall'offerta formativa disponibile più alla ripetitività delle azioni che non al cambiamento:

— ricognizione critica, a carattere straordinario, degli Enti di formazione e valutazione della loro idoneità ed efficienza in base a criteri di carattere obiettivo preventivamente determinati;

— rivalutazione dello strumento delle convenzioni nei confronti degli Enti più validi, ed adozione di metodologie specifiche per l'approvazione dei loro progetti, tali da innescare dinamiche di positiva competitività;

— elaborazione di un programma per favorire la mobilità, anche in uscita, dei formatori riconsiderando a tal fine la prassi di accesso ai finanziamenti ex art. 26 della l. 845;

— valorizzazione degli osservatori e degli strumenti tecnici previsti dalla l. 56/1987 al fine di migliorare la ricognizione dei fabbisogni formativi.

Come è evidente, la maggior parte delle azioni proposte riguarda ambiti di competenza regionale; il Ministro ha tuttavia manifestato la sua disponibilità ad assumersi determinati impegni nei confronti delle Regioni. Alcuni di essi coinvolgono solo le decisioni del potere esecutivo, altri viceversa richiedono lo svolgimento di un apposito iter normativo.

2. Il sistema formativo

2.1. Attività regionale nel 1987 (formazione giovani)

Allievi per tipologia corsuale

Tipologia	N.	%	
		sui parziali	sul totale
FORMAZIONE AL LAVORO			
di base	117.829	78,8	65,1
di 2° livello	26.012	17,4	14,4
integr. scuola di Stato	5.711	3,8	3,2
TOTALE	149.552	100,0	82,6
FORMAZIONE SUL LAVORO			
qualificazione	5.872	29,3	3,2
aggiornamento	10.204	50,9	5,6
perfezionamento	3.422	17,1	1,9
riconversione profess.	568	2,8	0,3
TOTALE	20.066	100,0	11,1

Tipologia	N.	%	
		sui parziali	sul totale
INTERVENTI SPECIALI			
leggi dello Stato	6.611	57,3	3,7
utenze speciali	4.827	42,2	2,7
TOTALE	11.438	100,0	6,3
TOTALE GENERALE	181.056	—	100,0

Fonte: ISFOL

Personale docente e non docente

Personale	Rapporto di lavoro			Totale
	tempo ind.	a termine	esperti e consulenti	
Valori assoluti				
Docenti	13.694	1.532	7.047	22.273
Non docenti	6.675	420	944	8.039
Totale	20.369	1.952	7.991	30.312
Incidenza %				
Docenti su totale	67,2	78,5	88,2	73,5
Maschi su totale	56,3	51,2	60,3	57,2
Composizione %				
Docenti	61,5	6,9	31,6	100,0
Non docenti	83,0	5,2	11,7	100,0
Totale	67,2	6,4	26,4	100,0

Fonte: ISFOL

Incidenza dei corsi di 2° livello sul totale, per circoscrizione

Circoscrizione	%
Nord occidentale	19,7
Nord orientale	14,6
Centrale	23,4
Meridionale	16,0

Fonte: ISFOL

2.2. Spesa delle Regioni per la FP

Spesa complessiva 1986-87

Anni	valori assoluti (miliardi)		variazioni % (a)	
	Lire correnti	Lire costanti	Lire correnti	Lire costanti
1985	1.234,7	1.234,7	—	—
1986	1.396,1	1.320,8	13,1	7,0
1987	1.604,5	1.466,7	30,0	19,0
1985-87	—	—	30,0	19,0

(a) anno precedente = 100
Fonte: ISFOL

Spesa regionale 1987, per circoscrizione

Circoscrizione	Valori assoluti	variazioni %	
		1985-86	1986-87
Nord-occidentale	188,4	72,9	2,9
Nord-orientale	493,4	12,2	16,8
Centrale	116,8	6,1	-24,8
Meridionale	805,9	4,8	26,9
Totale	1.604,5	13,1	14,9

Fonte: ISFOL

2.3. Stanziamenti del Fondo Sociale Europeo

Nel 1987 gli stanziamenti d'impegno del FSE ammontano, per l'intera Comunità a 3.150,06 milioni di Ecu (con un incremento del 23,3% rispetto all'anno precedente); di tali stanziamenti all'Italia è andato il 20,5%. È da notare che tale quota si è ulteriormente ridotta del 21,7 nel 1986 e del 27% nel 1985); e ciò anche in conseguenza dell'ingresso nella Comunità di Spagna e Portogallo che, com'è noto, sono interamente aree super-prioritarie.

A livello nazionale lo stanziamento approvato nel 1987 è di 953 miliardi e 278 milioni, con un aumento del 17,5% rispetto al 1986; le richieste ammontavano invece a 1.755 miliardi e 830 milioni, per cui risulta approvato il 54,3% delle richieste. Hanno beneficiato del contributo del FSE 370.828 persone; la spesa media pro-capite è stata quindi di due milioni e mezzo (riferita ovviamente al solo Fondo Sociale).

Il rapporto tra progetti presentati e progetti approvati è andato riducendosi nel tempo, mentre i rifiuti riguardano sempre più domande considerate non prioritarie e, in secondo luogo, non ammissibili; si pone dunque con urgenza un problema di qualità dei progetti, di attenzione nella disposizione, di rispetto delle priorità comunitarie.

In tale quadro, l'Isfol ha avviato lo studio delle difficoltà e delle diverse procedure di comportamento delle Regioni, perché il nostro Paese riesca ad accrescere la possibilità di intervento del FSE, meglio qualificandone obiettivi ed efficacia; tale studio tocca alcuni aspetti fondamentali della procedura di FSE (presentazione dei progetti, costruzione del preventivo, svolgimento delle attività, rendicontazione dei progetti), e, tra l'altro, si prefigge di fornire gli elementi che consentano di rendere più omogenea la normativa regionale in materia.

Totale contributi FSE all'Italia, nel 1981-87:

Anno	Miliardi di lire
1981	447,6
1982	598,2
1983	748,9
1984	577,2
1985	855,9
1986	811,0
1987	953,3

Fonte: elaborazione ISFOL su dati Ministero del Lavoro

Importi richiesti, approvati dal FSE all'Italia nel 1987

Modalità	Miliardi di lire	%
Importi richiesti	1.755,8	100,0
Importi approvati	953,2	54,3
Importi rifiutati	802,6	45,7
di cui:		
— soggetti a riduzione	198,5	11,3
— non prioritari	374,1	21,3
— non ammissibili	230,0	13,1

Fonte: elaborazione ISFOL su dati Ministero del Lavoro

Confronto tra la ripartizione % degli stanziamenti a livello comunitario e quella a livello nazionale (1986 e 1987)

Tipo di azione	1986		1987	
	CEE	Italia	CEE	Italia
Azioni a favore di giovani di meno di 25 anni	75,0	73,5	75,0	76,9
— Regioni sfavorite	34,1	31,8	33,8	33,7
— altre Regioni	40,9	41,7	41,2	43,2
Azioni a favore di persone di più di 25 anni	21,2	23,6	21,9	20,2
— Regioni sfavorite	10,4	11,9	9,8	8,7
— altre Regioni	10,8	11,7	12,1	11,5
Azioni specifiche	3,8	2,9	3,1	2,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazione ISFOL su dati CEE

2.4. Altri sistemi formativi

Il Rapporto ISFOL 1988 si sofferma anche sull'analisi di altri canali formativi, ed in particolare dell'istruzione professionale statale, del sistema privato, della formazione aziendale.

a) *L'istruzione professionale statale*

Su tale settore dell'istruzione secondaria superiore si riversano oggi critiche ed aspettative di natura diversa che, se da un lato ne sottolineano i limiti, dall'altro ne enfatizzano la centralità nei processi di innovazione e sviluppo della realtà economica nazionale. Pertanto, una «lettura» dell'istruzione secondaria in genere non può prescindere dall'analisi della dinamica tra una domanda diversificata, (studenti, famiglia, ma anche impresa e sindacato) e un'offerta che, in attesa di una riforma complessiva, sperimenta modelli di apertura verso il mondo del lavoro e di revisione dei propri programmi.

Per quanto riguarda in particolare gli Istituti Professionali, si è in presenza di una notevole polverizzazione delle specializzazioni e il solo dato complessivo non è in grado di spiegare pienamente i connotati che la domanda di formazione assume a questo livello; in sintesi, il vecchio e il nuovo, a testimoniare la complessità e le profonde differenziazioni a livello locale del mercato del lavoro, convivono moltiplicando i profili professionali (i 31.225 qualificati dell'Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato nell'anno 1985-86 sono ad esempio dispersi su ben 67 tipi di specializzazioni).

Questa situazione è ulteriormente riprova dell'urgenza sia di una riforma della scuola secondaria superiore (che ad esempio riconsideri il concetto stesso di specializzazione), che della revisione della miriade di provvedimenti con cui si è cercato di rinnovarne l'assetto, in assenza di una riforma complessiva.

Iscritti agli Istituti Professionali di Stato, nel 1985-86, per indirizzi di specializzazione

Indirizzi	N.	%
Agrario	31.593	6.4
Industriale	192.247	38.6
Marinaro	4.720	0.9
Commerciale	174.728	35.0
Alberghiero	44.054	8.8
Femminile	51.220	10.3
TOTALE	498.922	100.0

Fonte: elaborazione ISFOL su dati ISTAT

b) *Il sistema privato*

Questo settore della formazione, più degli altri, ha registrato un incremento particolarmente rilevante negli ultimi anni: i Centri privati di formazione in senso lato sono aumentati di oltre il 50% in cinque anni, la spesa sostenuta dalle famiglie è cresciuta anch'essa del 50%, così come sono aumentati i partecipanti ai corsi privati, i docenti impegnati nelle attività, il giro d'affari.

Le dimensioni finanziarie degli Istituti privati commerciali sono valutabili solo indirettamente, attraverso gli indicatori di spesa delle famiglie in campo educativo, formativo e culturale (più di 1.100 miliardi di lire, secondo l'Istat); l'utenza viene valutata in più di mezzo milione di interessati, compresi i corsi di recupero.

L'aumento degli operatori è particolarmente evidente nel Mezzogiorno, favorito dalla progressiva disponibilità di fondi diretti sia a sostenere le nascenti imprenditorialità, sia a contrastare i fenomeni della disoccupazione giovanile e adulta.

L'iniziativa commerciale per corsi professionali è sempre molto forte nell'area delle mansioni d'ufficio (compresa l'informatica gestionale) e per il settore linguistico (che da solo conta quasi 1000 istituti); sono quasi sparite invece le offerte di corsi a pagamento per il settore primario e secondario.

Di converso si moltiplicano le iniziative riguardanti corsi universitari o superiori «liberi», anche in collegamento con agenzie parallele di altri Paesi europei ed extraeuropei; nel 1986 sono state censite più di 200 istituzioni di questo tipo.

c) *La formazione aziendale*

Secondo alcune stime di massima, il mercato della Formazione Professionale delle imprese assorbirebbe 1300-1500 miliardi di lire (escludendo l'impiego di fondi pubblici cui le imprese, peraltro, attingono); gli utenti della formazione in quest'area si aggirerebbero sul milione di unità nel 1987.

Solo il 15% delle azioni formative nelle imprese è soddisfatto da servizi interni di formazione; il resto è redistribuito in commesse alle società di consulenza e ai professionisti del settore.

Va comunque registrata la tendenza delle imprese ad impiegare più uomini di linea come formatori e ad adottare processi di preparazione «a cascata» e basati su situazioni «on-the job».

In generale oggi in molte realtà aziendali la formazione è vista non solo

come strumento di adeguamento, ma anche come attività centrale nei processi di valorizzazione di una risorsa umana ormai definita «strategica»; a fronte di ciò, tuttavia, va segnalato che la Formazione Professionale, negli accordi stipulati con il Sindacato è uno degli istituti meno contrattati e nel 1985-86 presenta una ulteriore diminuzione rispetto al precedente intervallo 1984-85.

2.5. *L'orientamento*

Non sono lievi le carenze esistenti in materia sul piano istituzionale; manca ancora una legge quadro di riferimento nazionale sull'orientamento scolastico e professionale e quindi permane una situazione difficilmente sostenibile, che genera confusioni e sovrapposizioni di interventi.

Per contro, a livello locale, provvedimenti ed iniziative per l'orientamento sono stati presi all'interno di leggi aventi obiettivi prioritari di tipo diverso (diritto allo studio, educazione permanente, politiche per l'occupazione giovanile); a questo si aggiungano gli interventi avviati da alcune Regioni per la costruzione di un sistema locale per l'orientamento.

Le Regioni, salvo qualche eccezione, risultano complessivamente presenti sul tema: sono aumentati i Centri specifici costituiti e promossi dalle Regioni e dagli enti locali e c'è stata una tendenza alla specializzazione.

Anche le Associazioni di categoria appaiono particolarmente presenti, con volumi di spesa ed investimenti più che significativi, e con un intervento specifico e mirato.

Va poi segnalato l'apparire sulla scena di varie associazioni volontarie; come pure, c'è da rilevare che anche le Agenzie private sembrano aver aumentato la loro capacità di intervento, dimostrando una discreta «professionalità» nel settore.

In questo quadro, un giudizio non altrettanto positivo deve essere espresso rispetto alla scuola; in particolare, il volume di attività di IRRSAE e Provveditorati è scarso, mentre i Distretti operano con tutti i limiti derivanti dalla loro più che precaria situazione organizzativa e finanziaria.

3. La formazione per l'innovazione: i problemi della formazione nella «prospettiva '92»

La definitiva liberalizzazione degli scambi tra i Paesi della Comunità su tutti i mercati, compreso il «mercato del lavoro», crea una gran quantità di nuovi problemi e richiede di incrementare già sin d'ora la cooperazione con i partners europei, elaborando risposte adeguate.

La scadenza 92, oltre che per gli obiettivi dello sviluppo in cui sono cruciali le risorse a maggiore qualificazione, solleva problemi non secondari riguardo agli obiettivi di gestione complessiva dei sistemi di professionalità in diversi settori. Per il nostro Paese più che per gli altri si pongono problemi sostanziali in ordine all'aggiornamento delle strumentazioni tecnico-normative con le quali vengono regolati i processi di qualificazione. Si deve prevedere in particolare, sotto questo profilo, l'effetto sul nostro sistema delle diverse iniziative di omogeneizzazione del mercato del lavoro che da qui alla scadenza 92 tenderanno a garantire un'effettiva libera circolazione delle risorse umane. Tra queste rivestono un'importanza non secondaria due azioni già avviate, ed alle quali l'ISFOL partecipa attivamente:

— il Programma di Comparazione Europea delle Qualifiche, da cui verosimilmente scaturiscono le norme per il riconoscimento dei titoli di qualifica detenuti da diversi gruppi professionali;

— l'avvio su base sperimentale di un Osservatorio Europeo delle Professioni che consentirà di ridurre progressivamente a factor comune le iniziative dei più importanti Istituti di ricerca europei operanti in questo campo.

Per quanto riguarda la crescita delle risorse umane di tipo strategico, è ancora più evidente la necessità di una rapida riqualificazione degli indirizzi.

Dal campo comunitario una spinta significativa in questo senso proviene indirettamente dai grandi Programmi di sviluppo scientifico e tecnologico (ESPRIT, BRIT, RACE, per menzionare solo i maggiori, ai quali andrebbe anche aggiunto EUREKA, concepito inizialmente in una logica europea ma extracomunitaria) che permettono di dare concreti sbocchi applicativi alla preparazione di migliaia di tecnologi e ricercatori in Europa; ma l'aspetto più rilevante dal punto di vista della formazione in quanto tale è lo spazio crescente occupato dai Programmi che tendono ad integrare obiettivi di «education» e obiettivi di sviluppo produttivo (quali i programmi COMETT, EUROTECNET, DELTA), nonché quelli in cui gli obiettivi formativi sono integrati in finalità più ampie (STAR, FAST, EUREKA).

4. Formazione e occupazione

Tassi di attività e tassi di disoccupazione giovanile (14-29 anni)

Circoscrizioni geografiche	Tassi di attività						Tassi di disoccupazione					
	1986			1987			1986			1987		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
Italia sett.	62,9	57,4	60,2	63,0	58,3	60,7	13,4	23,7	18,2	12,9	22,8	17,6
Italia cent.	55,8	46,9	51,3	55,8	48,7	52,3	19,7	32,8	25,8	19,9	32,9	25,9
Italia merid.	58,4	35,7	46,8	59,2	37,8	48,2	29,9	51,7	38,4	34,2	55,5	42,8
Italia	59,9	46,9	53,4	60,3	48,4	54,3	20,6	33,8	26,4	22,1	35,0	27,8

Fonte: elaborazione ISFOL su dati ISTAT

Giovani in cerca di occupazione nel 1987: durata della ricerca (migliaia di unità)

Durata della ricerca	Totale			di cui in cerca di 1 ^a occ.		
	M	F	MF	M	F	MF
— Meno di 3 mesi	64	64	128	30	25	55
— Da 3 a 6 mesi	125	148	273	74	68	148
— Da 7 a 12 mesi	190	250	440	135	134	270
— Da 1 a 2 anni	198	266	465	152	164	315
— Oltre 2 anni	243	349	592	214	240	454
— Ricerca non ancora iniziata	1	2	3	1	1	1
— Durata non indicata	81	70	151	2	1	3
Totale	902	1.149	2.051	608	632	1.239

Fonte: elaborazione ISFOL su dati ISTAT

Persone in cerca di occupazione, per titolo di studio (migliaia di unità)

TITOLO	1986			1987		
	M	F	MF	M	F	MF
Licenza elementare	113	102	215	117	102	219
Licenza scuola media inferiore	779	515	1.294	495	543	1.028
Diploma scuola media superiore	256	431	687	283	467	750
Laurea	19	30	49	20	35	55
Totale	1.167	1.078	2.245	905	1.147	2.052

Fonte: elaborazione ISFOL su dati ISTAT

4.1. I contratti di formazione e lavoro nel 1987

Il 1987 ha segnato un ulteriore incremento (65%) dei giovani avviati con contratto di formazione e lavoro: 387.828 assunti contro 229.235 del 1986 e 119.128 del primo periodo di applicazione della legge.

La composizione del CFL mostra caratteristiche stabili nel tempo, con variazioni minime tra i diversi anni. Gli indicatori rilevati dagli Uffici di collocamento mostrano:

- una prevalenza maschile (60%);
- una concentrazione nell'età 14-29 anni (65%);
- bassi titoli di studio (il 62% dei giovani è in possesso dell'obbligo scolastico e il 36% del diploma);
- una prevalenza di assunzioni per figure operaie (66%), soprattutto nelle imprese industriali (59%) e nelle piccole aziende (71% negli stabilimenti con meno di 50 addetti).

I CFL continuano a configurarsi come un fenomeno settentrionale: il Nord assorbe il 74% degli avviamenti, il Centro il 18% e il Sud l'8%; la Lombardia e il Piemonte coprono il 40% di tutte le assunzioni.

CFL per età, nel 1987

ETÀ	%
15-18 anni	12
19-24 anni	65
25-29 anni	23
Totale	100

Fonte: Ministero del Lavoro

CFL per titolo di studio, nel 1987

TITOLO	%
obbligo	62
diploma	36
laurea	2
Totale	100

Fonte: Ministero del Lavoro

4.2. La legge 113/86 e la legge 44/86

Dal punto di vista quantitativo, la legge 113/86 ha dato, a giugno 1987, il seguente consuntivo: 1.214 progetti presentati (di cui: 590 riguardanti le Regioni del Centro Nord, 615 le Regioni del Mezzogiorno e 9 a livello nazionale) per un totale di 25.000 giovani interessati (9.700 per il Centro Nord, 12.500 per il Mezzogiorno e 2.800 per i progetti a livello nazionale).

Per quanto riguarda la Legge 44/86, dei 1990 progetti e relative domande di finanziamento pervenuti al Comitato alla data del 16 giugno 1988, 919 risultavano aver superato tutto l'iter previsto dalla Legge; di essi:

- 179 (20%) sono stati approvati;
- 378 sono stati respinti;
- 113 (12%) sono stati ritenuti non ammissibili;
- 249 (27% circa) sono stati sospesi, in attesa di integrazioni da parte dei proponenti.

Queste cifre confermano l'ampio scarto tra progetti approvati e progetti

bocciati (questi ultimi sono più del doppio dei primi); ciò dipende sia dai criteri molto severi e rigidi adottati dal nucleo nella fase di valutazione, sia dalle difficoltà incontrate dai giovani nel definire e strutturare un progetto di investimento completo in ogni suo aspetto.

4.3. I «giacimenti culturali»

La domanda di beni culturali negli ultimi anni è cresciuta fino a raggiungere un livello tale da configurare un nuovo ruolo sociale del patrimonio artistico e culturale del Paese.

Ad una forte domanda da parte dell'utenza si aggiunge un investimento, da parte delle aziende nel loro insieme, stimato nello scorso anno 1987 intorno a 800 miliardi.

Gli obiettivi formativi che si proponeva il progetto «Giacimenti culturali» hanno presentato contenuti certamente innovativi rispetto ad altri provvedimenti legislativi rivolti alla promozione dell'occupazione giovanile, poiché si sono basati sull'interconnessione di tre fattori: la realizzazione di un prodotto certificabile, la formazione metodologica ed al lavoro dei giovani, la componente di innovazione tecnologica.

Sull'altro versante, quello dell'occupazione, i Giacimenti Culturali stanno sostanzialmente offrendo l'opportunità a più di 3.800 giovani disoccupati, di un periodo di confronto diretto con un'esperienza di lavoro che ha avuto il ruolo di non far scattare automaticamente garanzie di impiego.

Quanto alle caratteristiche principali dei giovani interessati dal progetto, da una recente indagine effettuata dall'ISFOL relativamente alle modalità di selezione dei giovani risulta che:

- la presenza femminile è prevalente (61%) rispetto a quella maschile; tale preponderanza è da ascrivere non solo alla notoria più alta quota di disoccupazione femminile, ma anche, nel caso in esame, alla specifica tipologia dei profili professionali richiesti;

- la quasi totalità dei giovani (93%) ha un titolo di studio superiore alla licenza media;

- oltre la metà dei giovani (58%) aveva già avuto una precedente esperienza di lavoro, ma per lo più di tipo precario o saltuario (solo il 12% infatti ha avuto un precedente rapporto di lavoro più «regolare»).

Quest'ultimo dato, unito alla constatazione che la metà dei giovani in-

tervistati era disoccupata da oltre due anni, conferma ancora una volta la tortuosità del percorso di accesso dei giovani ad una occupazione stabile, nonché l'esistenza di forme di rapporti di lavoro precario che vegetano all'ombra di un'offerta di lavoro priva di sbocchi alternativi.

5. Provvedimenti in favore dell'occupazione giovanile: dalle politiche statali agli interventi dei Comuni

Gli anni '80 sono caratterizzati dalla nascita e rafforzamento di interventi regionali e sub-regionali che si fanno concorrenti e paralleli e talvolta cumulativi con quelli statali; non si inseriscono all'interno del diritto di lavoro, ma si impegnano sempre più nella prospettiva delle agevolazioni al diritto al lavoro.

In questo quadro, il 1987 ha visto anche un primo ufficiale riconoscimento del ruolo che i Comuni hanno nell'ambito delle politiche rivolte ai giovani, riconoscimento che si è tradotto nell'accordo Ministero del Lavoro-ANCI (Associazione dei Comuni d'Italia) in cui si promuove la realizzazione di micro-servizi comunali per i giovani; il Protocollo è sostanzialmente teso a:

- consolidare e sviluppare le esperienze finora realizzate nei Comuni italiani in favore dell'occupazione giovanile, in modo particolare nel Mezzogiorno;
- favorire la costituzione di Centri di iniziativa locale per l'occupazione (CILO);
- fornire ai giovani supporti tecnici ed informativi utili per il loro inserimento sociale e professionale;
- attivare forme di assistenza tecnica per l'imprenditorialità giovanile, anche attraverso iniziative sperimentali;
- concorrere alle azioni positive finalizzate alle fasce più deboli e marginali del mercato del lavoro.

L'accordo è stato seguito da un protocollo d'intesa ANCI-UPI (Unione Province d'Italia) sulle politiche rivolte ai giovani, ed in particolare sui Centri d'informazione.

Il sostegno della occupazione giovanile è dunque uno degli obiettivi prioritari che si propongono gli amministratori locali; ma è solo un tassello di una più generale attenzione al «problema giovani», che finora solo alcuni Comuni stanno impostando nella sua complessa articolazione, e che comporta

momenti di prevenzione, recupero, orientamento, e quindi interventi coordinati d'informazione, di aggregazione sociale, di sostegno culturale, e non solo d'inserimento lavorativo.

6. Sperimentazione e innovazione didattica

6.1. Formazione a distanza

Sul versante delle strategie formative, una risposta possibile può essere offerta dalla formazione a distanza, intendendo con essa tutte le varie forme di autoistruzione interattiva che si realizzano attraverso canali di comunicazione multimediale.

In merito l'ISFOL ha coordinato, per incarico del Ministero del Lavoro, una sperimentazione di formazione a distanza per docenti della formazione professionale. È un programma di grande interesse poiché costituisce il primo intervento sperimentale di natura pubblica, avviato in un campo in cui sono carenti iniziative sperimentali e per il quale, peraltro esiste una potenziale e crescente domanda di intervento che non sempre riesce ad esprimersi adeguatamente in assenza di interlocutori.

La sperimentazione è stata svolta in 5 Regioni ed erogata da 5 Enti di formazione.

6.2. La simulazione nella didattica

L'attività di ricerca e sperimentazione compiuta dall'ISFOL 1986/87 nell'ambito del progetto OMEGA ha portato a maturare una serie di considerazioni che possono ritenersi conclusive dell'itinerario svolto all'interno dello studio sull'applicazione delle nuove tecnologie ai processi formativi.

Le prospettive offerte invece dai software di tipo risoluzione di problema (problem solving) e simulazione (simulation game), per le caratteristiche proprie da essi possedute, risultano essere quelle che meglio valorizzano le potenzialità d'impiego dell'elaboratore come strumento didattico, rispetto alla rigidità del software tradizionale.

In ultima analisi, la simulazione, intesa come strumento per acquisire la capacità di comprendere, controllare e gestire fenomeni complessi attraverso lo studio e la modifica delle loro variabili, possiede tra le nuove tecnologie, una delle maggiori valenze formative. Il primo passo verso uno scenario di

questo tipo è rappresentato dal Progetto di Ricerca TESEO (Tecnologie educative simulazione educazione operativa).

TESEO è la premessa indispensabile alla strategia sopraindicata. Esso verrà attuato dall'ISFOL nel biennio 1988-89.

6.3. *Educazione all'imprenditorialità*

Nel 1986-87 l'ISFOL ha messo a punto un progetto per la realizzazione di un breve corso sperimentale sul tema dell'imprenditorialità, da effettuarsi nelle classi terminali di Istituti Tecnici Industriali; scopo principale dal Programma «Impara ad intraprendere» è quello di stimolare la formazione di una mentalità imprenditoriale nei giovani in uscita dalla scuola superiore, utile non soltanto per quei giovani che decideranno di mettersi in proprio con mezzi e risorse indipendenti ma anche per quelli che andranno ad occupare un posto di lavoro dipendente, al fine di motivarli alla mobilità sia intra che inter aziendale nonché ad un investimento continuo sulle proprie capacità professionali.

Il corso, si sviluppa in quattro moduli, con tempi e modalità variamente combinabili tra di loro.

Allo stato attuale tutti gli Istituti che partecipano alla sperimentazione, dopo aver elaborato, sulla base delle indicazioni fornite dall'ISFOL il proprio programma per la realizzazione del corso «Impara a intraprendere», sono passati alla fase attuativa.

Le motivazioni, le risorse, le strategie che la sperimentazione mette in moto sembrano mirare non solo all'obiettivo di offrire ai giovani un impulso alla loro autopromozione nell'immettersi nella vita, ma anche ad una maggiore autonomia gestionale di cui potranno nel futuro beneficiare le istituzioni scolastiche.

7. **Progetti ISFOL**

7.1. *Progetto «SISIFO»*

Nell'ottica del miglioramento del servizio per il collocamento, il Ministero del Lavoro, in collaborazione con l'ISFOL ha progettato e realizzato un intervento formativo finalizzato alla formazione dei formatori per la speri-

mentazione di uno spazio informativo per l'occupazione nelle sezioni circoscrizionali per l'impiego.

Trattandosi di una formazione destinata ad adulti già inseriti nel mondo del lavoro, sono stati previsti, oltre gli interventi dei docenti sulle varie tematiche, momenti di lavoro di gruppo, esercitazioni e simulazioni.

L'esperienza non può ancora ritenersi conclusa dal momento che la progettazione dell'intervento implicava una successiva fase di sperimentazione al termine della quale sarebbe stata possibile una valutazione puntuale dei risultati in termini di:

- effettiva funzionalità del servizio a livello territoriale rispetto ai fabbisogni dell'utenza;
- efficacia dell'intervento formativo condotto sui funzionari coinvolti;
- organizzazione e realizzazione di prototipi di materiali informativi realizzati in funzione dell'utenza territoriale.

Solamente a conclusione dell'intero processo, l'intervento potrà considerarsi valido e quindi trasferibile ed utilizzabile per la disseminazione ai vari livelli territoriali.

7.2. Software didattico audiovisivo ed informatico per l'orientamento

L'ISFOL ha attivato recentemente un'indagine conoscitiva sul software audiovisivo ed informatico per l'orientamento esistente a livello nazionale.

Da una prima verifica del materiale analizzato, emerge una diffusione abbastanza disomogenea del software per l'orientamento sul territorio nazionale.

In particolare sul versante scolastico e professionale, solo alcune Regioni del Nord e del Centro con alcune eccezioni al Sud, hanno attivato strutture di produzione, catalogazione e servizi di distribuzione di programmi audiovisivi tra cui figurano quelli per l'orientamento.

La maggior parte dei programmi per l'orientamento viene prodotta in genere nell'ambito delle strutture regionali che recentemente si sono consorziate nel «COMETE», organismo che raggruppa le varie mediateche regionali tra cui quella dell'ISFOL.

Diverse Regioni, comunque, non possiedono strutture proprie di produzione e pertanto per sviluppare le attività di orientamento fanno ricorso a

prodotti audiovisivi realizzati da case produttrici private, oppure utilizzano i programmi della RAI-DSE.

È con questa ottica di specificità rispetto all'utenza che l'ISFOL ha realizzato due packages AV sull'orientamento:

- il primo, realizzato in collaborazione con l'Agenzia del lavoro di Trento, è destinato agli studenti delle classi terze della scuola media di primo grado e agli allievi dei CFP per i corsi di 1° livello;

- il secondo package, progettato e prodotto in collaborazione con il CATTID dell'Università di Roma La Sapienza, è composto da 13 programmi televisivi che forniscono uno spaccato significativo sulle strutture, organizzazione, attività didattica e ricerca dell'Università.

Inoltre, per ogni facoltà, oltre all'analisi delle attività e degli insegnamenti, sono stati descritti i possibili sbocchi occupazionali.

Questo package è destinato agli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria superiore e del primo anno dell'Università.

7.3. Progetto «ORFEO»-Banca dati ISFOL

L'idea base del Progetto consiste nel creare un sistema di comunicazione telematica multifunzionale tra l'ISFOL e le sue utenze istituzionali.

Gli utenti, con i loro terminali, possono collegarsi attraverso la rete SEVA, al sistema informativo ISFOL che si articola in vere e proprie banche dati «on line».

Esse contengono il più significativo patrimonio relativo alla formazione e all'orientamento, nell'ambito di un sistema di comunicazione elettronica.

Da un lato agli utenti viene assicurato un accesso agevole al «database»; dall'altro, è stato creato un canale di comunicazione interattiva tra gli utenti e l'Istituto, che permetterà un costante contatto e interscambio: al fine sia dell'aggiornamento delle banche dati sia di altre attività informative istituzionali.

Il primo nucleo della banca dati è composto dai seguenti archivi:

- *Arlex*: raccolta di dati di leggi regionali sulla regolamentazione del sistema di formazione professionale e sugli strumenti delle politiche formativo/occupazionali (Orientamento, Osservatorio sul mercato del lavoro);

- *Attività corsuale regionale*: contiene i dati di oltre 4.500 corsi di formazione programmati dai piani di sviluppo regionali;
- *Documentazione*: rassegna bibliografica di libri, riviste ed articoli attinenti alla formazione professionale in Italia ed all'estero con numerose informazioni per ciascuna scheda;
- *Mediateca*: contiene i dati del catalogo generale degli audiovisivi pubblicato dall'ISFOL;
- *Repertorio delle professioni*: sono i dati della pubblicazione dell'Istituto, relativi alle schede di 115 professioni.

Dalla Proposta Formativa dell'Ente di Formazione Professionale al progetto formativo del CFP

Umberto Tanoni

0. Premessa

La riflessione sui problemi della Formazione Professionale mostra a tutti gli Enti la necessità di adeguare la cultura formativa alle esigenze poste dalla domanda di formazione, oggi notevolmente dilatata e molto frammentata, i cui indicatori di sviluppo sono sempre di più orientati verso una maggiore differenziazione degli interventi e verso una più viva attenzione ai problemi della qualità.

Si evidenzia sempre più prepotentemente la ricerca di una identità specifica e funzionale della pedagogia della Formazione Professionale, che pur tenendo conto del passato, guardi al futuro con idee e metodologie adeguate ai cambiamenti in atto.

Nel passato, poi non tanto lontano, la Formazione era attraversata da una serie di discipline di area comune e specialistiche, che costituivano, sulla scorta dei modelli classici di apprendimento, la somma della cultura professionale, esercitando su di essa quasi un dominio assoluto, che mortificava, se

non addirittura condizionava, la pedagogia, che, per tradizione è considerata il referente privilegiato del fare formazione.

Su questo tema l'elaborazione e il dibattito, iniziati nel CNOS/FAP, ma non solo nel CNOS/FAP, nel 1975 con la sperimentazione «Mezzogiorno giovani / Fondo Sociale Europeo» sono particolarmente ricchi e la letteratura ha prodotto una varietà di contributi riferiti ai contesti settoriali più diversi. Sono nati progetti per la formazione di base di primo e secondo livello, progetti per la formazione sul lavoro, progetti per la formazione a distanza, progetti per la formazione di giovani e di adulti disoccupati, progetti per soggetti provenienti dall'area dell'emarginazione o comunque a rischio.

Non si può dire quindi che dal 1975 ad oggi sia mancata la consapevolezza della necessità di applicare alle azioni formative gli strumenti concettuali e metodologici della progettazione: essa mentre è divenuta linguaggio e cultura degli *Enti di Formazione*, è anche divenuta sensibilità dei formatori. Per essi il CNOS/FAP organizzò nel 1981 i corsi nazionali su «Progettare la Formazione Professionale», e, dal 1984, la sperimentazione delle Guide Curricolari, che li ha messi in grado di attivare una nuova pedagogia della formazione basata su obiettivi da raggiungere più che su programmi da svolgere.

Non c'è dubbio che questo impegno del CNOS/FAP, ma anche degli altri Enti Nazionali, ha motivato il rinnovamento della Proposta Formativa avviando l'inizio della sistematizzazione della pedagogia della Formazione, all'interno della quale la progettazione assume, insieme alla animazione e alla valutazione, un ruolo determinante per l'efficacia e per l'efficienza delle azioni formative.

Queste note vogliono portare un contributo, sia pure modesto, alla costruzione della Pedagogia della Formazione, riferendo su alcune operazioni che il CNOS/FAP sta realizzando nei CFP al fine di abilitare i formatori a costruire il loro progetto formativo avendo come quadro di riferimento la Proposta Formativa rinnovata.

1. Elementi del Progetto

Il progetto si caratterizza per la sua capacità di organizzare idee, azioni, risorse finalizzate al conseguimento di obiettivi chiaramente determinati.

L'elaborazione del progetto nel CFP implica, contrariamente di quanto può avvenire all'interno di una sede nazionale dove prevale l'attività concet-

tuale, una attività concettuale ed una attività operativa per il cambiamento di situazioni rilevate in situazioni desiderate.

In questa visuale gli obiettivi costituiscono il nocciolo duro del progetto, al conseguimento dei quali sono coordinati i contenuti, i metodi, le risorse, i tempi e le modalità di verifica, i criteri di valutazione.

2. Razionalità e possibilità del progetto

Approfondendo la pedagogia del progetto va detto che il progetto deve essere ragionevole, cioè praticabile, possibile. Tutti sanno che oggi esiste una discussione tra due concezioni di razionalità: assoluta e limitata. La scelta dell'una o dell'altra concezione influenza la prospettiva progettuale determinandone le caratteristiche e i metodi operativi.

Se volessimo utilizzare i criteri della «razionalità assoluta» saremmo nella situazione di operare scelte ed assumere decisioni progettuali in condizioni di assoluta capacità di controllo delle variabili che caratterizzano il fatto formativo.

Questo teoricamente ci fornirebbe la capacità di determinare gli esiti positivi dell'azione: sarebbe troppo bello! Ma sappiamo che le cose troppo belle sono per lo più impossibili, e perciò *nella azione progettuale che viene realizzata nei CFP, come in ogni altra azione pedagogica, rifiutiamo il criterio della «razionalità assoluta».*

Secondo i modelli basati sulla «razionalità limitata» l'équipe che progetta agisce in mancanza di informazioni sul futuro dell'azione formativa e nella incapacità di prevedere con esattezza l'andamento e gli esiti dell'azione progettata. Le scelte progettuali sono pertanto fatte in base ai criteri della razionalità dei progettisti, contingente ed immediata, anche se non affrettata, e basata sulla rilevazione, per quanto possibile scientifica, della situazione di partenza. I progettisti adotteranno non la soluzione migliore in assoluto, impossibile da individuare, ma la soluzione, tra le tante possibili, che per essi nel loro contesto e in quel momento, apparirà come la più soddisfacente.

Il criterio della «razionalità limitata» è pertanto quello che risulta più praticabile per la pedagogia della progettazione, poiché, mentre consente di evitare le illusioni di onnipotenza formativa di coloro che ritengono di poter controllare esattamente ed in assoluto lo sviluppo delle azioni — in trattandosi di interventi sulle persone, il più delle volte imprevedibili nelle reazioni ad ogni stimolo formativo — dona realismo e concretezza specifica al proget-

to, che, durante la sua realizzazione, a seguito di verifiche ben congegnate, avrà bisogno di continui aggiustamenti, variazioni, correttivi, che facilitano il raggiungimento degli obiettivi.

A scanso di equivoci sembra importante nello sviluppo di ogni azione progettuale evitare ogni certezza assoluta sui risultati. Per far fronte a questa situazione la metodologia sarà caratterizzata dalla flessibilità che rifugge da normative fisse e da vincoli procedurali rigidi e predeterminati che non favoriscono la personalizzazione dei percorsi formativi. Conseguentemente i progettisti per controllare l'inevitabile dose di incertezza dei risultati, oltre che adottare i criteri della «razionalità limitata», adotteranno una pedagogia molto personalizzata, che, pur all'interno di una ben definita coerenza educativa, permetta frequenti variazioni nei tempi di realizzazione, possibili cambiamenti di rotta nel percorso predefinito, rinunci ai risultati massimi nel raggiungimento degli obiettivi con consapevole accettazione di risultati medi o anche minimi, purché spendibili nel mondo del lavoro a livelli diversi di professionalità.

Da quanto detto è chiaro che la progettualità, come metodo pedagogico, caratterizzato da attività umane organizzate, non può, per sua natura, uscire dai confini della «razionalità limitata», propria dei comportamenti umani dei quali non si può mai avere una previsione certa. Se i progettisti conservano questo atteggiamento molto pragmatico, contingente, situazionale, suscitano negli utenti l'orientamento al «problem solving» legati solo alle norme che regolano questa tecnica formativa, rifiutando vincoli normativi rigidi, e scegliendo, tra le possibili soluzioni, il procedimento che nella situazione apparirà più adeguato.

3. Proposta formativa e progetto formativo

All'interno del lavoro di progettazione effettuato nei CFP, avendo come quadro di riferimento la Proposta Formativa rinnovata, assumono una importanza rilevante le metodologie formative. Dalla Proposta si individuano alcune idee-guida di questa attività educativa che nella logica del tema che stiamo sviluppando sembra utile richiamare.

La prima idea-guida per una progettazione efficace è la globalizzazione. Bambini, giovani, adulti vivono esperienze globali: sono nello stesso tempo figli, scolari, studenti, membri di gruppi o di associazioni, oppure genitori, membri di un partito, di un sindacato.

L'azione progettuale, poiché ha al centro il soggetto in formazione, deve tener conto di questa globalità: cioè deve conseguire obiettivi di formazione globale della persona, che comprendano crescita umana, inserimento sociale cosciente, professionalità adeguata.

La seconda idea-guida della progettazione è la partecipazione. La partecipazione è obiettivo e condizione per la gestione democratica delle decisioni.

Sembra superfluo fermarsi a dire quanto ciò anche nel campo formativo sia importante, e, anche, purtroppo, quanto poco sia preso in considerazione da chi progetta azioni formative sia a livello istituzionale che a livello operativo.

La terza idea-guida per un progetto rivolto alla formazione professionale è la uguaglianza delle opportunità.

Questo non è solo un obiettivo di politica educativa e sociale, ma un principio senza il quale non esiste una reale democrazia.

L'uguaglianza delle opportunità nei vari livelli di formazione, e secondo le esigenze proprie di ogni età, può realizzarsi solo attraverso l'assunzione di un principio che, nella pratica assume un carattere radicalmente innovativo, il principio della discriminazione positiva.

Questo principio assunto a guida degli interventi formativi, sociali e culturali, ne modifica le forme secondo criteri orientati ad estendere l'impegno ove maggiori sono le carenze.

3.1. *Gli obiettivi formativi*

Ma per portare a buon fine un'azione formativa le idee-guida acquistano concretezza operativa se supportate da obiettivi possibili, ben calibrati, verificabili.

La individuazione, prima, e, la formulazione, poi, degli obiettivi comporta una problematica specifica, elevata e molto complessa.

Si corre sempre un notevole rischio di scivolare dal piano puramente teorico (obiettivi) a quello procedurale (programma): cioè si pensa sempre a cosa fare, prima di pensare per quale fine si fa una determinata cosa.

I progetti formativi pertanto vanno fondati su obiettivi da conseguire anziché su programmi da svolgere.

Un progetto formativo individuato su obiettivi ha valore, se si presenta praticabile non solo per i dotati, ma anche per i meno dotati; e a livello

operativo un progetto vale molto se è molto praticabile, vale poco se è scarsamente praticabile.

Il valore di un progetto formativo per obiettivi è determinato da tre ordini di capacità:

— dalla capacità di definire e «distinguere il proprio oggetto»: si deve sapere con precisione cosa si vuole realizzare;

— dalla capacità di esprimere concettualmente con chiarezza e fin dall'inizio tutte le difficoltà che il progetto comporta;

— dalla capacità di aderire al proprio oggetto, cioè dalla capacità di garantire successo ed efficienza, pur nei limiti esposti sopra.

Il progetto è finalizzato a garantire il soggetto in formazione su cosa deve essere, su cosa deve conoscere, su cosa deve essere in grado di fare.

In questa ricerca di «essere, conoscere, essere in grado» diventa forte nei formatori la tentazione di confondere i mezzi (contenuti) con il fine (obiettivi).

Conformemente alla sana didattica gli obiettivi si definiscono come traguardi dell'insegnamento e come campi dell'apprendimento. Se fine dell'insegnamento e se effetto dell'apprendimento restano il cambiamento dei comportamenti, un progetto per obiettivi si propone una serie di possibili livelli di cambiamento.

In termini formativi questi livelli si riferiscono alle conoscenze, alle abilità, agli atteggiamenti.

Le aree di snodo del progetto sono l'acquisizione o miglioramento delle conoscenze, l'acquisizione o miglioramento delle abilità, il mutamento di «mentalità» relativamente a opinioni e valori.

Le conoscenze si riferiscono al campo cognitivo, le abilità al campo operativo, gli atteggiamenti al campo emotivo-affettivo.

È dovere dei progettisti fare molta attenzione ad evitare che l'azione progettuale diventi povera e debole separando i tre campi dell'apprendimento o almeno non evidenziando i collegamenti esistenti tra i tre campi.

Questa povertà si fa ancora più evidente quando gli operatori fanno confusione tra cambiamento, comportamento e atteggiamento. Per evitare questi gravi rischi è necessaria nel progetto molta chiarezza (si deve sapere dove si vuole andare), ed efficienza (si debbono valutare seriamente le difficoltà che il progetto comporta), al fine di limitare al massimo i rischi provenienti dalla necessaria «razionalità limitata».

Il collegamento dei campi di apprendimento nella individuazione, e an-

che nella costruzione degli obiettivi, rende più praticabile e quindi meno povero il progetto formativo.

Il sapere è legato orizzontalmente al conoscere e quindi al cambiamento che si verifica in una persona che conosce cose nuove; il sapere è legato orizzontalmente alla comunicazione e quindi al comportamento che assume una persona che attraverso la relazione con altri deve assoggettarsi a regole di efficacia e di efficienza che garantiscono i risultati, e quindi il successo delle proprie azioni; il saper essere è legato orizzontalmente alla capacità di decisione che bisogna possedere per riuscire nella soluzione dei problemi che si incontrano sia sul lavoro, sia nella vita.

La verifica per altro va fatta verticalmente, cioè non sui singoli campi dell'apprendimento ma sui livelli di capacità di utilizzazione di quanto appreso: concretamente si valuterà nel soggetto in formazione la capacità di utilizzare le conoscenze, la capacità di comunicare, la capacità di decidere.

Il grande impegno nella progettazione è giustificato dal fatto che solo se ci saranno queste capacità, la formazione sarà globale e il grado di professionalità e di socialità raggiunto soddisfacente, poiché si saranno sviluppate le tre idee-guida: la globalizzazione, la partecipazione, l'uguaglianza delle opportunità.

Ogni buon progettista per rendere concreta la sua azione formativa elaborata sulla scorta dei migliori pedagogisti delle liste più o meno complesse, gararchizzate, di obiettivi o di traguardi dell'apprendimento.

Un'attenzione particolare è data in questa elaborazione alla continuità orizzontale e verticale degli obiettivi pur differenziandosi i campi (cognitivo, operativo, effettivo-emotivo) e i gradi di apprendimento all'interno di essi.

In questa metodologia appare chiaramente la priorità degli obiettivi sul programma, che comunque, però, sono collegati poiché il programma diventa lo strumento per raggiungere gli obiettivi, che sono articolari, ma non sono fine a sé stessi: sono infatti finalizzati allo sviluppo della totalità della persona del soggetto in formazione.

La traduzione della lista degli obiettivi individuati in comportamenti e capacità si chiama costruzione degli obiettivi. Concretamente un metodo didattico-formativo serio deve sviluppare capacità che permettano lo sviluppo globale della persona nei campi cognitivo, operativo, affettivo.

L'azione del progettista consiste nel facilitare, nei CFP, attraverso apposite elaborazioni pedagogico-didattiche, alcuni passaggi concettuali:

a) ricostruzione del livello delle conoscenze, capacità, atteggiamenti posseduti dal soggetto in formazione (situazione di partenza);

b) individuazione delle conoscenze, capacità, atteggiamenti necessari (obiettivi) per assumere i comportamenti desiderati (situazione finale);

c) definizione dei livelli di prestazione possibili da parte del soggetto in formazione legati alle sue attitudini e ai suoi limiti (orientamento);

d) individuazione dei punti-forza e dei punti-debolezza del soggetto in formazione per la opportuna valorizzazione e per il necessario recupero (personalizzazione del progetto).

Finalità del progetto non è pertanto dare delle nozioni, ma abilitare all'uso delle conoscenze, delle capacità, degli atteggiamenti acquisiti.

Ciò comporta possedere delle capacità in termini di conoscenza (sapere), comunicazione (saper fare), decisione (saper essere).

Come finalità il progettista si pone quella di far raggiungere agli utenti insieme alla formazione globale della persona un conseguente dignitoso inserimento professionale e sociale.

Gli obiettivi da concretizzare in ogni CFP sono questi:

a) garantire ai soggetti in formazione la qualificazione sociale, cioè la capacità di interagire con la realtà istituzionale e con le componenti sociali che con essa contribuiscono alla migliore qualità della vita;

b) garantire ai soggetti in formazione una qualificazione professionale che regga il cambiamento tecnologico di un mercato del lavoro sempre più avanzato;

c) consentire ai soggetti in formazione, soprattutto giovani, di contrattare la propria entrata nella vita attiva;

d) contribuire a risolvere gradualmente il problema della disoccupazione;

e) collegare il sistema di formazione professionale al territorio ed alla vita che su di esso si svolge, al fine di ottenere la completa realizzazione della persona sia a livello sociale che a livello professionale.

3.2. I contenuti

Questi obiettivi attingono i contenuti su tre aree ben definite: area delle competenze culturali, area delle competenze tecnico-scientifiche, area delle competenze organizzative.

I contenuti debbono garantire solida cultura del lavoro, autonomia e responsabilità, polivalenza professionale, attitudine alle relazioni umane, capaci-

tà di controllo delle informazioni, apprendimento di metodi atti a stimolare la soluzione dei problemi.

Con questo modello pedagogico si vuole assicurare l'esercizio di ruoli professionali all'interno dei quali sono privilegiate le componenti della qualità del prodotto, della manutenzione preventiva del processo, della sicurezza umana e degli impianti, della comunicazione fra gli operatori: in una parola un modello formativo di tipo relazionale che favorisca serenità metodologica, corrispondenza ai reali bisogni del mondo del lavoro, adeguatezza dei contenuti culturali alle realtà innovative a livello tecnologico, e, soprattutto, alla configurazione sociale del territorio.

Per concretizzare il modello formativo relazionale, bisogna ricercare, poiché non c'è possibilità di successo a lavorare isolati, la relazione, meglio la collaborazione o la concertazione degli obiettivi tra più soggetti o sistemi: sistema della istruzione, sistema della formazione, sistema delle imprese, insieme ai soggetti sociali.

Infine l'azione del progettista svolge il servizio prezioso della mediazione, poiché la collaborazione e la concertazione peraltro non si realizzano sulla base di programmazioni rigide, da qualsiasi sistema esse vengano, ma rappresentano il risultato della interazione fra i soggetti interessati allo sviluppo del territorio: l'interscambio funzionale, informativo e culturale porterà alla progettazione unitaria di figure professionali, alla formazione delle quali ogni sistema concorre secondo la sua specificità, ricordando che la formazione professionale non è un segmento dello sviluppo della persona, staccato da altri segmenti, ma un aspetto dello sviluppo della persona, della quale costituisce una dimensione, che non è l'unica, ma che è comunque tra le più importanti.

Con questa concreta azione di progettazione si disegna un CFP aperto sul territorio, i cui obiettivi non possono essere non concertati con gli altri sistemi e soggetti e le cui finalità sono della comunità sociale.

In una corretta progettazione vanno ben definite le aree della formazione che sono fondamentalmente tre:

— area delle competenze culturali (integrazione tra scelta professionale e progetto di vita, collegamento tra formazione professionale e mondo del lavoro, inserimento dei lavoratori nella società, impegno e vita professionale);

— area delle competenze tecnico-scientifiche (applicazioni di informatica, matematica-statistica, fisica-chimica);

— area delle competenze organizzative (sociologia della organizzazione, aspetti psico-sociali del comportamento, aspetti tecnico-operativi).

Una volta definite le aree è necessario definire, prima ancora dei profili professionali, i contenuti della formazione, adeguati alle esigenze del mondo del lavoro.

Un elevato contenuto culturale permette l'accesso alle nuove tecnologie, le quali non sono una protesi per il lavoratore, che gli rende più facili e più possibili certi movimenti, ma fattore di interscambio tra abilità dell'uomo, capacità della macchina, e prestazione reciproca. Diventa evidente che la cultura generale, non più la cenerentola delle discipline, è la dimensione principale della innovazione progettuale.

L'elevato contenuto culturale permette di concepire il lavoro come un insieme di operazioni di un sistema evolutivo, all'interno del quale è importante conoscere, interpretare, controllare non la singola operazione, ma l'ambiente operativo.

Conoscere, interpretare, controllare sono concetti possibili se si è autonomi nelle decisioni da prendere: l'acquisizione di autonomia operativa e decisionale diventa un altro contenuto dell'azione progettuale e formativa.

In questo ambiente il fattore responsabilità si affianca conseguentemente al fattore autonomia per il fatto che ogni operatore deve essere in grado di controllare un centro di lavoro o casi specifici, ponendo in atto interventi di livello tecnico in attenta comunicazione con gli altri operatori. Ed allora la capacità di assumersi responsabilità diventa un altro contenuto del progetto.

L'automazione nella realizzazione dei prodotti produce un basso grado di specificazione delle funzioni, inducendo all'abbandono di profili professionali di specializzazione settoriale a favore di figure professionali sia pure specialistiche ma capaci di interventi molto ampi e anche diversificati all'interno del processo produttivo.

I progettisti definiscono questo contenuto «polivalenza a larga banda professionale».

Questa realtà del mondo del lavoro impone al progettista un ripensamento dei profili professionali che non esigono più la formazione alla mansione, ma la formazione al ruolo.

Ciò comporta nelle azioni formative quattro modifiche sostanziali: la proprietà tecnico-operativa viene sostituita da una preparazione tecnico-scientifica seria ed approfondita; l'acquisizione di una cultura razionale e non frammentaria; la professionalità da raggiungere, non tramite lunghe ripetitive esercitazioni, ma attraverso studio e simulazione; la certezza che, già oggi, ma ancor più domani, la parte esecutiva è demandata agli automatismi.

3.3. I metodi

Il progettista di fronte a queste richieste scopre che la metodologia finora usata è inadeguata a far fronte al cambiamento in atto, e pertanto propone di cambiare metodologia, e individua che questa metodologia è quella della informazione.

Si costata che per la formazione professionale l'informatica prima di essere scienza è un metodo, con il quale bisogna necessariamente confrontarsi, per acquisire un grande inventario di quanto abbiamo mentalmente e praticamente prodotto finora, per ordinarlo e finalizzarlo ad una utilizzazione razionale e logica.

Con questa metodologia il progettista serio dà ai soggetti in formazione una sufficiente preparazione equilibrata tra cultura umanistica, tecnica e scientifica, e soprattutto una professionalità che affonda le sue radici nella polivalenza di un sotto-processo produttivo.

Evidentemente la progettualità così intesa rimette in discussione il concetto di qualifica che non è più qualcosa di fisso e di stabile ma una realtà proiettata verso l'alternanza, la transizione, la mobilità occupazionale e formativa.

Ancora la progettualità deve pensare la formazione al lavoro non più all'insegna dell'individualismo, ma garanzia di capacità collaborative e di dialogo tra uomo e uomo, anzi tra uomo, macchina e uomo; mentre il ruolo professionale non è più appreso per esperienza manipolativa, ma per studio e simulazione, attraverso la computerizzazione delle tecniche didattiche.

La filosofia del progetto si concretizza in questi obiettivi: portare il soggetto in formazione a capire il ciclo produttivo, ad eseguire simulazioni in gruppo per allenarsi alla collaborazione ed alla comunicazione, ad integrarsi rapidamente in un gruppo, ad abituarsi a scambiare i ruoli esecutivi all'interno del gruppo.

4. Conclusione

Le attività di progettazione in atto nei CFP CNOS/FAP rendono gli operatori di Formazione Professionale capaci di elaborare e costruire obiettivi formativi, scegliere contenuti adeguati e metodologie coerenti, individuare le

risorse strutturali e umane necessarie alla realizzazione di un sistema di Formazione flessibile, creativo, fondato su una forte valenza culturale.

Mentre si procede alla progettazione delle azioni formative si ridisegna una Comunità formativa basata sul lavoro collegiale delle sue componenti, organizzata in un gruppo professionale articolato per competenze, capace di fornire ai soggetti in formazione una nuova professionalità che li renda capaci di partecipare responsabilmente al processo produttivo mediante l'acquisizione di sapere e di abilità scientifiche, tecniche, culturali, portatrici di apprendimenti organici e non parcellizzati, mediante l'assunzione di atteggiamenti e comportamenti che rendono possibile la partecipazione creativa al processo produttivo e mediante l'accettazione esplicita di una concezione del lavoro integrata entro un ben definito progetto di uomo e di società.

Con questa intenzionalità educativa il CNOS/FAP sta coordinando l'attività progettuale nei CFP della Federazione: nonostante il lavoro si riveli lungo, gli effetti di mobilitazione delle Comunità danno prospettive di futuro alle azioni formative.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

a cura di Natale Zanni

CHITI-BATELLI A., *Una politica educativa per gli insegnanti europei*, Lacaia, Manduria 1985, pp. 191.

Il volume di A. Chiti-Batelli tocca un problema importante per l'attuale momento storico: l'educazione europea. Tale volume nasce stimolato — a detta dello stesso A. — dal Congresso internazionale dell'Associazione Europea degli Insegnanti (A.E.D.E.) dell'aprile 1985 a Montecatini, per questo è indirizzato ai docenti, perché avviino i giovani europei di domani alla costruzione dell'Europa.

Il principio primo a cui gli educatori europei dovrebbero attenersi è quello della pedagogia attiva: «learning by doing».

In tale prospettiva l'A. propone allora che non si educi solo all'Europa come «stato d'animo» (condizione necessaria ma non sufficiente) — ciò farebbe nascere un assurdo eurocentrismo —, bensì anche all'Europa come «Stato»; ossia come entità che include gli stati nazionali senza sopprimerli, e anzi mantiene la diversità dei loro ordinamenti, lingue, culture e tradizioni, allo stesso modo di come la Federazione americana, o quella svizzera, includono, senza sopprimerli, i loro stati membri o cantoni.

Come? Formando i formatori a livello universitario; dando vita ad una associazione dei docenti universitari europei («Fondazione Europea dell'Educazione» a carattere non ufficiale); promuovendo una serie completa di testi o guide scolastici per ogni ordine e grado di scuole, così come per ogni materia: testi unitariamente ispirati all'esigenza di apertura della scuola all'Europa. Scuola che privilegi — nello studio della cultura, della storia, della filosofia, della letteratura, dell'economia — autori e

correnti di pensiero che hanno posto al centro della loro problematica l'idea di unità. Inoltre: riformare i programmi scolastici perché si attui l'europeizzazione dell'insegnamento; proporre programmi organici di formazione permanente, approntare una politica europea della gioventù concernente lo sport (si dovrebbe scoraggiare lo sport professionistico ed agonistico per incoraggiare quello di massa, dilettantistico e ricreativo), la lotta contro i maltrattamenti all'infanzia, l'assistenza agli anziani, la formazione di una coscienza ecologica.

Del volume in considerazione merita attenzione la parte centrale, quella dedicata all'abbozzo di una politica generale per l'A.E.D.E. Certamente stimolante è la sezione dedicata alla politica delle lingue per gli insegnanti europei, dove da parte dell'A. si avanza la seguente proposta: «si studi la lingua straniera fin dalle elementari, come i nuovi programmi suggeriscono; ma solo, come la cibernetico-didattica consiglia, cominciando con un biennio di Esperanto, propedeutico all'inglese».

L'opera di A. Chiti-Batelli è ricca di suggestioni e suscita un immediato interesse per lo stile avvincente e per l'argomentazione serrata. Qua e là si può scorgere qualche intemperanza nel linguaggio, dovuta forse alla passione che prende l'A. quando affronta tematiche per le quali ha dedicato gran parte della sua vita.

LIPARI D., *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*, Roma, Ed. Lavoro, 1987, pp. 70.

Il volume riporta in forma alquanto sintetica i risultati di una ricerca finalizzata allo studio di modelli di progettazione per le attività formative, selezionati dalla letteratura italiana e straniera abbondante in proposito.

L'Autore inizia presentando la dimensione progettuale applicata ai processi formativi, una riflessione sulle modalità di organizzare e gestire interventi formativi, sui «nessi tra progettazione e razionalità». Prosegue quindi in una classificazione di alcuni modelli di progettazione formativa, con lo scopo di ampliare la panoramica degli approcci progettuali disponibili e verificare la validità dei modelli considerati in rapporto all'obiettivo che ci si propone di raggiungere. Nel terzo capitolo affronta l'ipotesi di un modello progettuale di tipo «ad hoc», (ispirato cioè ad una logica ad hoc) che cerca di migliorare effettivamente la produttività e l'efficacia dei processi formativi cioè di «agire con strumenti metodologici appropriati (entro un quadro di vincoli, di obiettivi e di risorse, definito) per delineare interventi di formazione dotati di variabile grado di complessità, finalizzati e orientati al conseguimento di risultati apprezzabili».

Il modello emergente viene presentato come ipotetico e con caratteri di provvisorietà. Certamente per una sua eventuale utilizzazione in campo operativo dovrebbe essere sottoposto a una verifica e sperimentazione per ritoccare eventuali aspetti che fossero poco praticabili e per renderlo sempre più incisivo. L'autore cerca di risolvere il complesso problema dei modelli di progettazione, rifiutando sia le certezze asso-

lute, sia il relativismo assoluto in quanto poco utili ai fini pratici. Egli cerca di dare indicazioni per arrivare a delle soluzioni sempre più precise, per successive approssimazioni utilizzando modelli ritenuti praticamente validi oggi.

Il testo è accompagnato da una bibliografia sull'argomento e da un'appendice riguardante delle schede sintetiche di lettura dei volumi, da cui sono stati estratti i modelli utilizzati per una analisi comparata.

UNIVERSITÀ DI TORINO, *Guida all'aggiornamento degli insegnanti*, Torino, 1987, pp. 141.

Organizzare l'aggiornamento non è sempre facile ed esige non poco impegno di personale qualificato. Può essere perciò utile conoscere esperienze già fatte o ancora in atto, anche se il contesto in cui avvengono, o sono avvenute, può essere diverso da quello in cui si opera. Il volumetto dell'Università di Torino cerca di contribuire in tale senso.

È una guida curata dal CIRDA (Centro interdipartimentale per la ricerca didattica e l'aggiornamento degli insegnanti), che si propone tre scopi principali: dare un quadro generale, anche se incompleto ed in evoluzione, delle risorse per l'aggiornamento degli insegnanti nel Piemonte; fornire indicazioni, consigli pratici sull'iter da seguire all'interno dell'attuale normativa, per richiedere fondi di aggiornamento e dare altre indicazioni utili su tempi e modalità per realizzare eventuali progetti; aiutare nella programmazione di progetti specifici portando a conoscenza delle possibilità esistenti nel territorio, indicando associazioni volontarie, culturali e gruppi di insegnanti, che svolgono attività di aggiornamento in modo più o meno sistematico.

La guida si rivolge agli insegnanti di ogni ordine e grado cercando di superare antichi steccati e pregiudizi e rendere sempre più organico il rapporto tra Ateneo piemontese e « sistema scolastico ».

È un lavoro interessante per chi desidera conoscere le possibilità regionali in tale campo. Le indicazioni riguardano: indirizzo, modalità di intervento, servizi disponibili e relative condizioni di Organismi, Enti, Associazioni che si interessano dell'aggiornamento in modo sistematico.

BAGGIO A. M., *Lavoro e cristianesimo. Profilo storico e problemi*, Città Nuova, Roma 1988, pp. 174.

Il saggio di A. M. Baggio si colloca fra le ultime pubblicazioni sul tema del lavoro nel mondo cristiano con una sua particolare originalità, quella di affrontare un argomento non facile non solo da un punto di vista storico e fenomenologico, e nemmeno solo da un punto di vista teorico, bensì armonizzando le due prospettive. Ne risulta un'opera di chiaro interesse sia per lo studioso sia per chi, non essendo specialista, vuole accostarsi al pensiero cristiano sul lavoro al fine di conoscerne, as-

sieme agli elementi evangelici e dottrinali essenziali, anche il travaglio di affermazione e di arricchimento nei vari contesti storici.

Il lettore ha così fra mano più che un elenco di nozioni sul lavoro o di notizie solo degne del passato a cui principalmente appartengono.

Nel primo capitolo si affronta la prospettiva biblica sul lavoro, quasi a mostrare la fonte di quel pensiero cristiano che irrompe nella storia portando un 'novum' sempre attuale ma anche sempre da specificare e da tradurre.

Nel secondo capitolo, che si concentra sul pensiero patristico e sul monachesimo, viene evidenziata una nozione di lavoro che né lo mitizza né lo sottovaluta. Se il lavoro in quanto tale è apprezzato ed è visto come strumento di carità, se Gregorio Magno protegge i lavoratori della terra, la Chiesa per un certo periodo dimostra ostilità per i mestieri che esulano dall'ambiente agricolo. È solo col secolo XIII che le 'arti meccaniche' non sono più disprezzate. Tommaso d'Aquino sviluppa una riflessione che dà il primato all'uomo del lavoro, per cui si incomincia ad affermare il principio che la nobiltà del lavoro dipende principalmente dal soggetto che lo compie.

L'A. poi si sofferma sulla nozione ambigua di lavoro in Calvino. Il resto del volume è dedicato, a partire dalla prima rivoluzione industriale ai nostri giorni, alla questione sociale, tenendo conto delle posizioni assunte dal movimento cattolico nei confronti di questo problema e dei vari pronunciamenti dei pontefici.

Tutto il discorso è corredato da un notevole apparato di note che, secondo lo stesso A., risultano una vera e propria discussione bibliografica dei problemi.

Giustamente il Baggio rileva che la comprensione della questione del lavoro richiama il contributo di più scienze e che per il periodo intermedio, concernente il Medioevo e l'Età moderna, si deve lamentare la scarsità di studi. Ciò ha inevitabilmente i suoi riflessi anche nell'opera che si considera ed è da auspicare che anche questo vuoto venga quanto prima colmato da qualche studioso volenteroso.

CHITI-BATELLI A., *La politica d'insegnamento delle lingue nella comunità europea. Stato attuale e prospettive future*, Armando Editore, Roma 1988, pp. 216.

È un vecchio testo scritto da uno studioso dei problemi dell'unificazione del « vecchio continente », aderente sino dagli anni 40 al Movimento Federativo Europeo e che ci richiama con forza vecchi e nuovi problemi della realtà Europea. Argomento interessante in vista anche delle scadenze dei prossimi anni che porteranno certamente verso una maggior integrazione dei Paesi della Comunità.

L'Autore nel testo presentato sostiene una tesi per molti versi provocatoria, riguardante l'orientamento attuale che favorisce l'affermazione dell'inglese come lingua franca planetaria. È questa la strada di un genocidio culturale, Egli sostiene, perché una lingua viva in posizione egemone — come il latino nell'Europa antica e lo spa-

gnolo nell'America centro-meridionale moderna — è sempre «glottófaga», e per giunta particolarmente disadatta alla funzione di lingua franca internazionale.

La sola soluzione razionale, democratica, che metta tutti in condizione di parità e non distrugga né lingue né culture è una soluzione radicale: la soluzione dell'Esperanto: lingua dieci volte più facile ad apprendere dell'inglese, e lingua che, come il latino medievale e rinascimentale, non avendo dietro di sé un impero che la imponga né un popolo dominante che la parli, potrà essere lingua di comunicazione internazionale senza per questo minacciare, neppure a lungo termine, le lingue e le culture dei vari popoli. Un secolo di esperienza di comunicazione internazionale, fa notare, in Esperanto garantisce la validità di tale soluzione.

L'attuale orientamento che vede l'anglicizzazione e l'americizzazione dell'Europa porta solo effetti neo-elitari e anti-democratici, conseguenze «glottofagiche», riflessi culturali massificanti e spersonalizzati, un abbassamento del livello etico-politico.

Il ragionamento dell'A. si sviluppa in quattro parti. Nella prima vengono riassunte le linee centrali della politica ufficiale delle lingue insegnate nelle scuole dei Paesi comunitari e si prendono in considerazione i dubbi gravi circa la realizzabilità della proposta di una lingua franca come l'Esperanto. Nella seconda si valutano gli obiettivi dell'attuale politica europea delle lingue, del loro limite educativo e si espongono i vantaggi di una lingua franca pianificata. Nella terza parte si fa cenno agli argomenti che suggeriscono il ricorso alla lingua dell'Esperanto: il suo carattere non flessivo, la sua non occidentalità, la sua neutralità: tre concetti e tre doti che fanno di essa una lingua realmente universale, almeno in tutta l'estensione in cui è possibile, allo stato attuale della ricerca interlinguistica. L'ultima parte si ferma a sottolineare le condizioni politiche per l'affermarsi di una lingua franca pianificata: il «*préalable*» dell'unità europea.

La tesi dell'A. è, come si diceva, provocatoria e non manca di destare reazioni in chi legge. Essendo comunque suffragata da buone ragioni può essere assai interessante per una appropriata riflessione su un tema particolarmente vivo anche in Italia, dal momento che si vuole inserire nei programmi scolastici la lingua straniera fin dalle elementari e si cerca di insistere, giustamente per molti versi, perché nella F.P., sia tenuta nella dovuta considerazione.

C.E.I. - COMMISSIONE PER I PROBLEMI SOCIALI E IL LAVORO, *Uomini, nuove tecnologie, solidarietà: il servizio della Chiesa Italiana*, (= *Atti del Convegno nazionale, Roma: 17-21 novembre 1987*), Ave, Roma 1988, pp. 286.

Viviamo in una fase storica di innovazioni tecnologiche e di trapasso culturale. La realtà delle nuove tecnologie impone un nuovo assetto all'economia, alla società, alle varie organizzazioni che concernono l'ambito del lavoro. Sorgono nuove professionalità, che non sempre si incanalano nelle tradizionali forme di aggregazione del lavoro. L'antica classe operaia, un tempo abbastanza omogenea dal punto di vista

ideologico e sociologicamente facilmente identificabile, ora si sfalda: il movimento operaio diviene il movimento dei lavoratori, comprendente non solo i lavoratori dipendenti. Si sente la necessità di ridisegnare il tessuto sociale sulla base di una nuova solidarietà e sul primato del lavoratore sul lavoro e sullo sviluppo tecnologico.

Di qui l'opportunità di un Convegno volto a comprendere e a discernere i cambiamenti attuali, contrassegnati da ambivalenze e da ambiguità. All'organizzazione del Convegno ha pensato l'Ufficio nazionale per i problemi sociali e il lavoro della CEI nel suo direttore G. Crepaldi.

Lo scopo del Convegno è stato quello di dare, attraverso l'apporto di vari competenti, un contributo originale alla creazione di una cultura del sociale in cui le tecnologie siano poste al servizio dell'uomo, non dimenticando di giungere all'evangelizzazione di ogni aspetto della vita sociale e in modo particolare del mondo del lavoro.

Dopo l'introduzione di mons. F. Charrier, l'allocuzione di Giovanni Paolo II, troviamo il contributo di diversi autori. Si inizia con le relazioni di S. QUADRI, *Tecnologia e salvezza dell'uomo*; di A. ARDICÒ, *Cambiamento sociale, nuove tecnologie e prospettive sul futuro*; e di A. BAUSOLA, *Solidarietà per il discernimento etico e il governo politico*. Si continua con le comunicazioni di R. Prodi, L. Elia, B. Manghe e P. Donati. Vengono poi gli interventi di F. Marini, G. Lombardi e M. Martinazzoli. Inoltre vengono riportati i resoconti finali di dodici Commissioni di studio, seguiti dalla sintesi conclusiva sempre di mons. F. Charrier. Uno schema simile a quello delle passate Settimane sociali dei cattolici d'Italia.

È un testo che riporta in fondo solo gli atti di un convegno, ma che può essere molto utile per la Chiesa italiana nella sua riflessione e nella sua programmazione pastorale sociale, anche a livello locale. Essi costituiscono senza dubbio un punto di riferimento sicuro ed autorevole per una formazione più impegnativa, in particolare del laicato, alle virtù civili, alla partecipazione, al servizio, ma soprattutto alla capacità critica e alla coerenza etica. È allora da augurarsi che i vari formatori sociali considerino questi atti come stimolo ad approntare itinerari educativi appropriati e ad avviare in modo particolare i giovani ed una corretta metodologia di approccio ai problemi sociali odierni, secondo il classico trinomio del «vedere, giudicare, agire».

MALIZIA G. (a cura di), *Scuola cattolica e modelli di sviluppo*, Quaderno FIDAE N. 10, Roma 1988, pp. 158.

È un quaderno che presenta il cammino che ha portato la Scuola Cattolica Italiana su posizioni coincidenti sostanzialmente con l'evoluzione dei modelli di sviluppo dell'educazione a livello internazionale, europeo e nazionale.

L'occasione offerta dal documento è certamente storica perché il paese potrebbe avvalersi in modo convergente della ricchezza educativa di tutte le proposte presenti nella nostra società. A questo livello si ha l'impressione che il panorama sia andato

rapidamente cambiando negli ultimi anni. Si sente la necessità e l'urgenza di una collaborazione tra iniziative statali e non statali entro un sistema formativo allargato. La domanda potenziale verso la scuola libera è notevole, anche se non trova sbocchi adeguati per gli oneri finanziari aggiuntivi che le famiglie devono sopportare a causa dell'assenza di una reale parità. La scuola non statale non può essere più definita come «scuola di indottrinamento» o come «scuola dei ricchi»: si tratta di stereotipi che hanno fatto il loro tempo. Il principio delle sovvenzioni pubbliche alle scuole libere comincia a farsi strada nella coscienza dei cittadini, nella legislazione regionale e nella prassi amministrativa locale, a condizione che appaia chiaramente la natura pubblica del servizio offerto.

Nel quinquennio trascorso dalla pubblicazione del documento della CEI il Parlamento non è però riuscito ad emanare una legislazione generale sulla scuola non statale che dia attuazione al dettato costituzionale, continuando così a rimanere in quella latitanza che già la Corte Costituzionale aveva stigmatizzato nel 1958. In altre parole, la domanda sociale si è scontrata con il conservatorismo della maggioranza delle forze politiche nazionali. Tuttavia qualcosa si è mosso. La DC ha presentato un articolato che si ispira ai principi del sistema integrato di servizio scolastico e il Movimento Popolare una proposta di legge di iniziativa popolare. Il vicesegretario del PSI, l'on. Martelli, ha rilanciato l'ipotesi di buono-studio; il PLI e il PSDI sembrano favorevoli al finanziamento della scuola libera dell'obbligo mediante il pagamento da parte dello stato degli insegnanti a parità di titoli.

I saggi contenuti nel quaderno seguono il dibattito dell'ultimo quinquennio. L'ottica del quaderno è «comparativa e di politica dell'educazione»: le problematiche della Scuola Cattolica sono affrontate nel quadro del confronto in atto sui modelli di sviluppo dell'educazione e sulle strategie formative di natura macrostrutturale a livello internazionale, europeo e nazionale. Il punto di partenza del volume è costituito dal commento al documento dei Vescovi; la prima e la seconda parte sono dedicate prevalentemente o alla prospettiva comparativa o all'ottica italiana; la conclusione evidenzia come le dinamiche sociali dell'autonomia e della solidarietà, che animano la costruzione del futuro post-industriale del nostro paese e che attraversano anche tutta la condizione giovanile, richiedono il riconoscimento effettivo della libertà di educazione. È un documento utile per vedere la posizione della Scuola cattolica in tale campo.

Associazione COSPES, *Un servizio di orientamento ai giovani — Ventennio COSPES (1968-1988)*, Roma 1988, pp. 108.

In occasione del ventennio di fondazione (1968-1988) l'Associazione COSPES (Centri di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale), pubblica un volumetto, che per i suoi contenuti supera gli aspetti celebrativi. Giacomo Lorenzini, Mario Viglietti e Severino De Pieri tracciano a grandi linee la storia dell'Associazione nel len-

to maturare del progetto sin dal 1938 — quando in seno all'incipiente Istituto Superiore di Filosofia dell'Ateneo Salesiano venne fondato l'Istituto di Psicologia Sperimentale — al 1968 — quando venne costituita come associazione — e allo sviluppo del successivo ventennio — quando si delinearono la Proposta Formativa, lo Statuto e il regolamento.

Luciano Cian presenta i principali ambiti operativi dei COSPES: l'orientamento scolastico-professionale dalle elementari all'università; l'assistenza e l'orientamento ai Centri di Formazione Professionale e ai lavoratori, giovani e adulti; la consulenza psicopedagogica per soggetti in età scolare con problemi di apprendimento, disadattamento, a rischio; la consulenza psicoclinica e vocazionale; incontri di psicoterapia breve o di sostegno e di chiarificazione; contributi specifici a corsi di formazione permanente e di animazione culturale; l'allestimento di biblioteche specializzate di scienze umane aperte anche alla consultazione esterna; l'osservatorio sul mondo delle professioni e del lavoro; attività di studio e di ricerca. Sono trentun Centri, promossi dal CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane) e dal CIOFS (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane), distribuiti sul territorio nazionale in forma non del tutto adeguata fra Nord, Centro e Sud, come rileva Gesuino Monni (7 in Piemonte; 4 in Lombardia; 6 nel Veneto; 2 nel Friuli; 2 in Liguria; 1 in Emilia; 1 in Abruzzo; 2 nel Lazio; 1 in Campania; 1 in Puglia; 3 in Sicilia; 1 che ha sospeso momentaneamente l'attività in Sardegna). Oltre che alle istituzioni salesiane essi svolgono un servizio pluriprofessionale, ad opera di esperti nelle scienze dell'educazione, alle strutture pubbliche mediante convenzioni.

Durante il 1987 gli utenti dei COSPES raggiunsero la quota di 98.770, senza calcolare gli studenti di scuola elementare (Fonte: Indagine ISFOL/CISEM).

Laura Valente illustra il «Progetto COSPES di Orientamento», curato dall'Associazione e pubblicato sulla rivista «Scuola Viva» (anno XXIII, 2-3 febbraio 1987). Costituisce un primo abbozzo organico, e tuttavia ancora sperimentale, per la conduzione dell'orientamento nelle istituzioni formative italiane, dalla scuola alle strutture che preparano l'accesso e l'inserimento lavorativo. Dopo una breve presentazione dei principi ispiratori e del quadro di riferimento teorico, esso affronta la metodologia dell'orientamento e i ruoli e le responsabilità degli operatori di orientamento.

A cura, poi, di Giulia Calvino e di Giorgio Tonolo viene pubblicato l'elenco delle pubblicazioni della Associazione, dei Centri, dei Soci e dei Collaboratori COSPES (pp. 82-95). In appendice figura un estratto di un articolo di Caviglia Alberto «L'orientamento professionale nella tradizione e nell'opera di Don Bosco» («Salesianum» anno IX, 1947 n. 4, 552-576).

Il Dirigente nella FP convenzionata tra Ruolo Formativo e Manageriale

Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni

Nonostante la «festa formativa» che a parere del Censis caratterizzerebbe la situazione attuale della Formazione Professionale (FP) nel nostro paese, tuttavia — sempre a giudizio del medesimo Centro di ricerca — non tutte le componenti della FP parteciperebbero egualmente al fermento in atto e in particolare il sottosistema pubblico — stato, regioni ed enti convenzionati — sarebbe coinvolto solo marginalmente nel dinamismo della favorevole congiuntura del momento¹. In proposito nel febbraio 1987 abbiamo fornito su questa rivista il resoconto essenziale di un'indagine che ha concentrato l'attenzione sul versante problematico della FP e che più specificamente poneva in discussione i profili degli operatori della FP convenzionata². Nel presente articolo si cercherà di approfondire l'esame dei risultati della ricerca, analizzando i dati che si riferiscono a una figura chiave: quella del direttore.

A questo punto è opportuno richiamare alcune delle ipotesi della ricerca che riguardano più da vicino l'argomento trattato. Nell'attuale fase di notevole vivacità della domanda di formazione professionale il CFP, quale perno del sistema regionale della transizione-reinserimento dallo studio al lavoro, è chiamato tra l'altro a introdurre logiche di «management» a tutti i livelli e

¹ CENSIS-XXI rapporto/1987 sulla situazione sociale del paese, Roma, Angeli, 1987, pp. 154-169.

² G. MALIZIA - V. PIERONI, *Nuovi profili degli operatori della FP. Testimoni privilegiati a confronto*, in «Rassegna CNO8», 4 (1988), n. 1, pp. 29-48.

soprattutto a quello dirigenziale. In altre parole, se si vuole che il sottosistema regionale della FP dia il suo contributo specifico alla «festa formativa», che assuma la funzione di luogo politico del collegamento, coordinamento e organizzazione delle offerte di FP sul territorio, che ponga i CFP pubblici e convenzionati nella condizione di divenire il fulcro del passaggio dallo studio al lavoro, che si raccordi organicamente con l'apprendistato e il contratto di formazione-lavoro e che migliori la sua azione in favore delle fasce marginali del mondo del lavoro, è necessario e urgente provvedere anche al personale dirigenziale a cui si dovrà fornire, più che competenze burocratiche esemplari sull'amministrazione statale, abilità analoghe a quelle dei dirigenti di azienda accanto alle qualità tipiche del ruolo educativo. In aggiunta, un'altra ipotesi faceva notare che gli enti convenzionati, pur percependo generalmente la problematica, presenterebbero allo stato attuale una situazione relativamente confusa e differenziata nell'interpretare e adottare nuove funzioni o figure operative in relazione al cambiamento.

Quanto alle articolazioni della ricerca, va ricordato in sintesi che l'indagine si è svolta tra il gennaio e il marzo del 1987 su un campione di 69 testimoni privilegiati a cui sono state rivolte interviste semistrutturate in base a una griglia di 12 domande. Nel procedere alla scelta degli inchiestati si è fatto riferimento essenzialmente a due criteri principali: la divisione tra, da una parte, le varie figure operative all'interno degli enti convenzionati (delegati regionali, direttori di CFP, docenti, istruttori...) e, dall'altra, osservatori esterni alla FP convenzionata, ma esperti della medesima (autorità regionali, sindacalisti, imprenditori, studiosi...); la scelta di alcune regioni rispetto ad altre in risposta ad esigenze di rappresentatività definite con riguardo sia alla distribuzione geografica che alla differenziazione delle esperienze. In conclusione, 49 degli inchiestati appartengono ad enti convenzionati del Veneto, Abruzzo e Lazio e 20 svolgono la funzione di osservatori esterni.

1. Le Opinioni dei Testimoni Privilegiati

Una delle figure sulle quali nessuno ha mancato di dare un personale parere, in particolare sui compiti e le funzioni che la caratterizzano (o la dovrebbero), è proprio quella — centrale — del *direttore* del CFP.

La griglia dell'intervista semistrutturata prevedeva al n. 11 la seguente traccia per una domanda: «Un'esigenza molto avvertita oggi è che i CFP diventino sempre più capaci di gestire l'innovazione. In proposito si sostiene

che al personale dirigenziale dovrebbero essere fornite qualità manageriali. Cosa pensa di tale proposta? Quanto è effettivamente attuabile? Non potrebbe mettere in pericolo la funzione pedagogica del Direttore del Centro? In ogni caso, quali competenze dovrebbe avere il Direttore del CFP e come andrebbe preparato e aggiornando ai suoi compiti?».

A questo punto è necessario non fraintendere il senso del quesito. Diversamente dalle altre domande, agli intervistati è stato chiesto non tanto di individuare i compiti specifici del direttore, quanto piuttosto di indicare le qualità manageriali eventualmente a lui necessarie e i comportamenti conseguenti. Benché la domanda potesse sembrare tendenziosa e prestarsi ad essere interpretata come provocatoria, nella situazione specifica partiva da una precisa premessa: se il CFP va considerato come luogo privilegiato dell'intervento innovativo all'interno della FP, non è sufficiente conoscere i motivi ed i contenuti di tale rinnovamento, ma bisogna verificare anche chi ha il potere e la volontà di avviare, gestire e portare a compimento il cambiamento.

1.1. *La valutazione degli osservatori esterni*

La componente «più industriale» degli osservatori, con particolare riferimento agli esponenti della Confindustria e degli imprenditori, tende a considerare il CFP alla stregua di una vera e propria azienda e, come tale, essa deve corrispondere in maniera «flessibile» a tutte le esigenze del mercato, proprio perché di «mercato della formazione» si tratta.

«... effettivamente è nel mercato della formazione che una enorme pluralità di soggetti si sta arrangiando, ingegnando ad offrire dei servizi formativi, adeguati ai bisogni. (...) Questo (...) effettivamente, rende un Centro di formazione professionale ipoteticamente molto più vicino ad una azienda, come fatto concettuale, che non a una scuola (...) Anche la più forte ricerca di rapporti con le imprese, che indubbiamente caratterizza il momento attuale, è un sintomo di questa trasformazione. Il fatto che la formazione alle cose nuove si sposta abbastanza su discorsi di ruolo, dove il ruolo non è nella mansione ma il ruolo è nell'organizzazione con tutti gli aspetti gestionali che ne derivano, (...) significa che, nella progettazione della gestione della formazione, ci vuole una flessibilità più alta: occorre quindi incominciare a considerare una struttura di formazione come una azienda che flessibilmente risponde ad una serie di sollecitazioni ed esigenze che sono al suo esterno» (51)³.

³ Il numero tra parentesi sta ad indicare il nome e il ruolo del testimone quale risulta dalla lista dei componenti del campione, contenuta nel rapporto di ricerca. Cfr. G. MALIZIA (Ed.), *Il nuovo profilo pro-*

Il «management» viene visto come «piazzamento e posizionamento» del Centro nel mercato.

«Nel panorama della formazione professionale questo piazzamento lo agiorni, questo posizionamento lo curi, capendo cosa cambia, dove cambia, come cambia, gestendo le relazioni anche col mondo delle imprese ed eventualmente con le famiglie, se si chiamano le famiglie a concorrere finanziariamente» (51).

Nella stessa intervista la managerialità nella FP è anche definita come «una funzione che fa del 'marketing'».

«Sono dati che ci ha fornito il CENSIS per questo nostro convegno a Mantova: dicono sostanzialmente che (...) le famiglie sono disposte ad investire (...) nella formazione dei figli. È un dato che già di per sè cambia l'impostazione assistenziale caritativa della FP e quindi, da questo punto di vista, bisogna incominciare a ripensare ad una struttura che fa formazione come fatto imprenditoriale. Quindi io vedrei bene una funzione, che non vuol dire necessariamente una persona o più persone o un ufficio dedicato a questo, ma una funzione nell'organizzazione dedicata a capire i bisogni e l'evoluzione dei bisogni, cioè una funzione che faccia del marketing, in questo senso; questa sì, vedrei cioè la figura del direttore-manager, molto più del progettista perché io credo che il progettista com'è concepito tradizionalmente, presume che qualcuno abbia già individuato il bisogno, in qualche modo, a monte, nel senso che il progettista ha già un compito assegnato che è «vai a vedere» nello specifico, come si presenta questo bisogno e ricavane un programma. In realtà, questa figura serve più a monte, proprio nella gestione più complessiva dell'Ente» (51).

In questo senso la figura del direttore-manager è del tutto nuova, una «figura tutta da inventare». Così concludono coloro che al «management» ispirano gran parte della propria attività.

Ma non tutti la pensano ovviamente nella stessa maniera. Agli occhi degli amministratori e funzionari regionali il direttore di un CFP ha meno tratti di imprenditorialità; nel contempo gli viene attribuito un ampio margine di autonomia nell'operare, tanto all'interno del CFP, quanto in funzione dei bisogni del territorio:

«Prima il direttore era il terminale esecutore di una serie di direttive che venivano dal centro dell'Ente o dalla regione, oggi queste direttive tendono ad assumere valenza generale, lasciando al Centro stesso e al direttore in partico-

professionale degli operatori della formazione professionale: Il coordinatore, il progettista, il formatore, Roma, CNOS, 1986, pp. 62-68.

lare, l'adattamento alle singole situazioni locali. Chiamiamola managerialità, io la chiamo autonomia operativa. (...) Noi vediamo il centro, non solo come sede (...) dei tradizionali corsi riservati ai giovani post-obbligo, fino a 16-17 anni, con qualifiche predeterminate, laboratorio, organizzazione, didattica, materie d'insegnamento fissate con regolamenti, e quindi dove è molto limitata l'autonomia da parte del direttore, nella organizzazione del corso. Noi abbiamo ricominciato da anni, e oggi insistiamo ancora di più, a dare al Centro la responsabilità di gestione dei corsi specifici, cioè dei corsi che per la flessibilità del programma didattico si adeguano alle singole situazioni locali, non rispondono più al prototipo degli stereotipi determinati e questo richiede da parte del direttore una capacità di colloquio con le aziende, una capacità di interpretare i bisogni, una capacità di intermediario nei confronti dell'organizzazione del Centro, che sia in grado di rispondere direttamente a quei bisogni e questa è sempre autonomia, managerialità. Noi abbiamo fatto una serie di corsi, proprio per abituare i direttori a questa loro capacità; fare le ricerche sul territorio, interpretare i bisogni aziendali, calare i bisogni aziendali in una logica di programmazione didattica» (49).

Non sono in pochi, infatti, a pensare che i poteri di un direttore non debbano essere confinati tra le mura del Centro ma vadano piuttosto ricercati nella capacità di gestire le «relazioni pubbliche» in senso lato, di «colloquiare» col territorio:

«I compiti del direttore credo siano primari, cioè quelli delle relazioni pubbliche intese in senso lato, (...) con Enti promotori di formazione professionale, con le agenzie, con le Regioni; tutte queste relazioni (...) burocratiche, gestionali, economiche, amministrative, sono tutte compito del direttore. Il direttore dovrà avere un compito di legame tra i diversi interventi di orientamento (...), in modo che il CFP abbia uno specifico e possa mantenere il suo specifico e non lasciare al progettista o al docente/insegnante la scelta politica dell'orientamento da dare all'intervento di formazione» (37).

L'autonomia del Direttore trova tuttavia due precisi limiti a parere degli amministratori regionali. In primo luogo essa va esercitata in un quadro di norme generali: a questo proposito non manca purtroppo chi vorrebbe ridurre sostanzialmente la libertà e il pluralismo istituzionale della FP mediante la regionalizzazione degli Enti convenzionati. In secondo luogo, si esige una programmazione di comprensorio per assicurare una certa razionalizzazione delle offerte della FP.

«È in atto un processo di spinte variopinte di chi vorrebbe che la Regione, annullando la realtà Enti convenzionati, assumesse in proprio tutta la regionalizzazione per intenderci; questo il ruolo primario dell'Ente, al quale si è affidato un certo compito e lo svolge a nome della Regione, in un ambito di norme generali a cui attenersi, però con una autonomia più libera da vincoli

attualmente esistenti. Il direttore del Centro, nelle due posizioni, rimane una figura centrale ancora oggi perché l'interlocutore privilegiato di quella struttura in quel contesto territoriale che è disegnato come l'abbiamo fatto noi, vede quel Centro e l'altro Centro a fianco e l'altro prossimo nell'ambito del territorio, costretti dai fatti a colloquiare in sintonia, per cui domani non dovremmo più avere la programmazione del Centro X e magari del Centro Y che sarà a distanza di pochi metri e di alcuni km, ma la progettazione di comprensorio; si pensa che così facendo si dà risposta più valida a tutti». (37)

Passando sul versante dei sindacalisti e degli studiosi, sembra che la questione a cui questi dedicano maggiore attenzione sia quella di un possibile conflitto di competenze all'interno dello «staff» dirigenziale di un Centro. La problematica non è di poco conto e deriva certamente da una esperienza vissuta; in pratica essa può essere riassunta in questi termini: al momento in cui si vuole arrivare a prendere delle decisioni, come contemperare il potere deliberativo del direttore con le competenze operative che appartengono alle varie figure dei suoi collaboratori quali il coordinatore, il progettista, il tutor? Infatti non è in gioco soltanto il potere del direttore ma anche il «protagonismo degli stessi operatori» e di un loro diretto coinvolgimento nell'attività gestionale:

«Credo che (...) la conflittualità più grossa nasce nel rapporto fra direttore e formatore progettista; sorge subito il problema di un conflitto di competenze, come dire: "Chi è il capo lì dentro?"; a questo punto, estremamente delicato, bisogna definire gli ambiti di intervento dell'uno e dell'altro, se si vuole articolare. Il direttore dovrebbe essere chi nel Centro riesce a garantire, dal punto di vista funzionale e organizzativo, il funzionamento della struttura e a garantire gli esiti dell'intervento di formazione, articolando invece gli altri compiti su altre figure professionali, perché altrimenti finisce che ciò che non volevamo fare per il docente, lo facciamo per il direttore e questa figura diventa una cosa incredibile, anche perché vi è la necessità (...) di una funzione di coordinamento e di controllo e anche di promozione del protagonismo degli operatori all'interno delle strutture» (45).

Una risposta ancora più precisa a questo problema la ritroviamo in coloro che hanno sperimentato da vicino la problematica e che l'hanno risolta in questo modo:

«Il direttore ideale dovrebbe essere in grado di raccogliere i contributi, più che impostare personalmente e dare delle linee, farle emergere (...) perché (...) l'elemento decisivo non può essere impostare i programmi e imporli, ma piuttosto raccogliere i contributi, spronare tutto il gruppo dei collaboratori e dei docenti e quindi formare una équipe da cui far saltare fuori, individuare tutta una serie di comunicazioni, individuare l'esigenza, gli obiettivi e raccoglierti, insieme agli altri, in un confronto più sistematico» (41).

Oltre ad individuare gli ambiti d'intervento, in alcuni pochi casi ci si è soffermati anche ad identificare le qualità che si richiedono per una attività di management, in particolare la capacità di affrontare il rischio:

«Penso che la qualità maggiore sia quella di non essere un burocrate, il miglior manager è quello che rischia, che comunque, nel rischiare dà risposte. Un direttore di un Istituto dovrebbe essere uno che, comunque, non stia legato rigidamente a indicazioni che vengano dall'alto, ma che abbia l'elasticità di avere autonomia. Guai, se uno in questo campo si ferma soltanto a dover essere un esecutore di quelle volontà o di ordini che vengono dall'alto, probabilmente, a lungo andare, in un sistema così fatto, se non si riesce poi ad adeguarsi dall'alto, tutto il sistema diventa un po' asfittico, un po' rigido» (33).

È rilevante anche l'aver avuto esperienze previe di didattica e di progettazione:

«Senza dubbio è che sappia stabilire dei rapporti con i docenti, che abbia delle capacità progettuali, che sappia progettare in qualche modo, per cui dovrebbe per lo meno essere passato anche attraverso la figura del progettista e sappia quindi mantenere tutti quei collegamenti con il mondo esterno che sono necessari per queste funzioni» (23).

Ma alla fine ci si adatta a prendere quel che c'è; le qualità richieste ad un direttore sono talmente numerose «che dovrebbe fare un corso particolare di tuttologia»:

«Per quanto riguarda il discorso del direttore, credo che i suoi ruoli siano tali e tanti, che dovrebbe fare un corso particolare di tuttologia, colui che dovrebbe essere in grado di fare tutto e di conoscere tutto. È un compito estremamente difficile, perché le conoscenze che dovrebbe avere sono veramente tante. Credo sia impossibile trovare il perfetto direttore; io credo che sostanzialmente debba essere prima di tutto uno che di didattica ne sappia ed in termini abbondanti, che abbia una grossa esperienza, una grossa cultura, soprattutto cultura del lavoro» (23).

L'insieme delle risposte ricevute non deve comunque dar l'impressione che tutti gli osservatori abbiano accettato l'idea del direttore-manager. C'è anche chi sostiene che «una mentalità troppo imprenditoriale potrebbe essere deleteria» (13); per altri è solo questione di parole: «manager dice tutto e non dice niente» (22) e chi infine tende a ridimensionare la portata di questa figura:

«... io diffido di un'idea che concepisce le strutture dirigenziali come dei luoghi dove si fa una presenza ridotta di uno, due, tre anni, durante i quali uno deve raggiungere assolutamente dei risultati, perché quello è lo strumento

misuratore della propria abilità e delle proprie capacità da un lato; dall'altra non ho l'idea della figura paternalistica che amministra le relazioni solo dall'interno di una comunità. Ho l'idea di un direttore che sa amministrare questa risorsa, che è un Centro che sa far funzionare le figure che ha intorno e che sa mettersi in relazione con eventuali altre figure, e comunque con l'ambiente, maggiormente, e quindi anche da questo punto di vista sicuramente, fornirlo di quelle abilità e di quelle competenze necessarie a svolgere questo ruolo». (...) Credo a chi critica un modo abbastanza semplicistico di trasportare il management dal privato al pubblico (...) In effetti c'è una certa differenza nei due settori quanto a obiettivi; nel privato il manager ha degli obiettivi predefiniti e quindi deve fare un'attività rivolta al conseguimento di quegli obiettivi; nel pubblico, alcune volte, il dirigente, il responsabile deve anche inventarseli, c'è una specie di divenire che non sempre mette il manager pubblico nella condizione di dire: «Parto da qui, devo arrivare da A a B» (...) Tutto sommato, per quanto riguarda la gestione del personale, anche nel pubblico è possibile usare gli stessi canoni validi per settore privato, quindi a un direttore manager nella formazione professionale, credo che si può far richiesta di capire l'amministrazione del personale, non in senso contabile, la gestione del personale, le relazioni industriali» (14).

Riassumendo, ci pare di poter ritenere che gli osservatori esterni hanno detto — chi con grande entusiasmo e chi con qualche riserva — un sostanziale «sì» alla figura del direttore-manager, vuoi perché così egli si avvicina al proprio modo di agire e di gestire il potere (gli imprenditori), vuoi perché ciò risponde alla necessità di innovare profondamente la FP.

In entrambi i casi tale «sì» assume comunque un preciso significato soltanto, se questo ruolo/potere manageriale non si esaurisce all'interno della struttura del Centro, ma viene proiettato anche all'esterno, nel rapporto con l'ambiente in cui il CFP opera e con le altre strutture formative.

1.2. *La valutazione degli Enti convenzionati*

Nell'affrontare la tematica abbiamo cercato per la prima volta di suddividere il campione dei «convenzionati» tra chi esercita compiti dirigenziali (direttori di Centri, incaricati regionali degli Enti...) e i docenti, ipotizzando una possibile divergenza di risposte nell'interpretare la figura del direttore-manager.

In realtà questa suddivisione non si è rivelata produttiva dal momento che quasi tutte le opinioni in merito sono state espresse dai primi, i quali si sono sentiti direttamente in causa; mentre i pochi docenti che hanno preso in considerazione la problematica hanno trattato l'argomento in forma piutto-

sto evasiva e/o povera di contenuti, come se la tematica non li riguardasse da vicino; oppure hanno cercato di ridimensionare la portata di questa figura.

Il dato rimane comunque significativo e noi lo abbiamo voluto evidenziare ugualmente, anche se esso non porta a verificare direttamente l'ipotesi di cui sopra. A sostegno che la problematica esiste, anche se in forma latente e senza esiti conflittuali (almeno stando alle risposte fornite), riportiamo per intero due risposte che ripropongono certi atteggiamenti evidenziati sopra:

«Non sono d'accordo sul ruolo manageriale del direttore, e comunque sarebbe poco attuabile. L'efficientismo nell'ambito della FP non sempre dà risultati positivi. Metterebbe a rischio la funzione tipica del direttore trasformandolo in un ibrido tra Macchiavelli, Einstein, Bloom, mentre gli operatori della FP vogliono che sia un facilitatore, mediatore, ottimista che sappia valorizzare, stimolare e apprezzare l'operato dei subalterni» (28).

«Io credo che se il direttore riscopre il suo ruolo proprio contrattuale, questa attività è più che sufficiente per impiegare il suo tempo (...) Il direttore riveste un ruolo di coordinamento all'interno del Centro; se si pretende poi che il direttore debba fare anche l'imprenditore, io non credo che abbia i mezzi e il potere che ha un imprenditore, quindi si creano delle ambiguità, delle anomalie (...) Anche con il massimo ottimismo, pensando che tutti i direttori siano capaci di fare, non si può parlare di impredditorialità, il direttore di un centro non ha i requisiti dell'imprenditore; per definizione l'imprenditore è colui che rischia di persona, che ha iniziativa per ottenere un profitto, una redditività delle proprie iniziative, ma nel caso di una scuola, nella direzione di un Centro professionale, il direttore deve coordinare, deve dirigere (...) sono cose molto grosse in questo settore» (32).

Si avvertono, al fondo delle considerazioni riportate, motivi di competitività e conflitto tra le due parti in causa (dirigenza e docenza) quando si approfondiscono i rispettivi ruoli e competenze; ma tutto questo non può essere interpretato soltanto in chiave negativa, anzi può essere considerato il risvolto, positivo, di un modo di gestire la FP che sta diventando sempre più «flessibile» in un quadro di lenta ma sicura trasformazione: soltanto là ove si provoca una nuova sensibilità per il rinnovamento si creano al tempo stesso conflitti di ruolo e di competenze che invece un tempo risultavano strettamente definiti da una struttura rigida e, come tale, priva di conflittualità emergente.

A questo punto è utile analizzare le valutazioni date dalle «autorità». È interessante vedere come essi si considerano nel loro ruolo e/o come interpretano un eventuale «tocco-di-managerialità» da aggiungere al loro «status».

La prima grossa differenza d'opinione la si riscontra tra le risposte che appoggiano entusiasticamente la nuova definizione del direttore in termini manageriali e quelle che invece tendono a mantenere la figura del direttore entro i termini tradizionali, accontentandosi che svolga bene il suo ruolo senza esorbitare.

Nel primo caso abbiamo a che fare con coloro che sostengono che la figura del direttore-manager «sarebbe l'ideale» per la conduzione del Centro, ma nel contempo prendono coscienza che è una figura destinata a rimanere una «pia intenzione», dal momento che è difficile poter riunire in una stessa persona le qualità richieste (8, 11, 16, 17, 18, 29).

«... si tratta di un altro auspicio: di riuscire a trovare in una sola persona, qualità non facilmente riscontrabili. Ma si tratta di qualcosa di veramente realizzabile, o non è invece una pia intenzione? Forse l'unico modo di accettarlo consiste nel provare con qualche campione» (25).

Al limite il direttore si dovrebbe far aiutare da altri che hanno doti manageriali innate, al fine di tenere i contatti col mondo del lavoro, gli imprenditori, le associazioni sindacali, insomma tutte quelle che sono le attività esterne al Centro:

«Desiderabile entro certi termini, che il Direttore si renda più attento ai problemi più vivi del mondo del lavoro, alla richiesta sociale che non può essere sottomessa agli interessi dell'istituzione, a una precisa pianificazione pluriennale del proprio Centro in coordinamento con le politiche formative regionali, fatto sensibile alle necessità di avere un ufficio tecnico al servizio del Centro e di farsi coadiuvare opportunamente da un Coordinatore didattico e da un progettista di formazione. Non insisterei però troppo sulle "qualità manageriali", per non deviare troppo l'identità formativa del Centro, che è essenzialmente educativa per noi; ne sarebbero anche turbate le funzioni pedagogiche del direttore, che per il CNOS non può identificarsi con un direttore di azienda.

La sua formazione non deve però essere limitata (e tanto meno improvvisata!) a pure conoscenze teoriche, ma ben calata nelle problematiche del lavoro, dell'occupazione, dell'organizzazione dei corsi, dell'orientamento professionale oltre che della psicologia del giovane lavoratore» (57).

Ma c'è anche chi non si lascia abbagliare dal miraggio del nuovo modello dal momento che ha già una precisa impostazione nel proprio modo di gestire la carica; impostazione che nella maggioranza dei casi consiste nel fare la parte dell'«animatore» del Centro, del «mediatore» tra le parti in causa, del «coordinatore» delle attività... Tutte funzioni che possono essere rappor-

tate al denominatore comune della funzione pedagogica del direttore (1, 8, 58, 60, 65).

«Se il direttore del Centro avesse questa preparazione, questa dote, questo carisma di essere un manager, sarebbe l'ideale, però io vedo molto più importante la figura del direttore come l'animatore del suo Centro, il mediatore di tutte le situazioni sbagliate che si verificano, quindi tenere unito il collegio dei docenti, dove facilmente ci sono continue questioni su sistemi, su modi di valutazione, sulle materie pratiche, le materie teoriche, i contenuti vari. I docenti hanno bisogno di una persona che sappia mediare, tenerli uniti, smussare via le angolosità che ci possono essere. Gli allievi hanno bisogno anche loro di un mediatore per tutto quello che ci può essere: i contrasti con gli insegnanti, le difficoltà che possono avere. Deve essere il coordinatore anche delle famiglie degli allievi, quindi conoscere le famiglie, tenere uniti questi genitori, organizzare incontri. La formazione anche dei genitori con incontri formativi. Comunicazione sull'ordinamento, sulla gestione del Centro, sia per quanto si riferisce soprattutto alla parte formativa è chiaro, i genitori dovrebbero essere a conoscenza del contenuto formativo, non delle materie, delle discipline, ma la proposta formativa del Centro dovrebbe essere conosciuta e vissuta anche con i genitori, in modo che non si verifichi il solito scarica-barile» (8).

Se proprio di managerialità si vuol parlare, essa va vista unicamente in funzione della gestione interna del Centro:

«Non voglio rispecchiarmi assolutamente perché sarebbe altra cosa, ma il direttore dovrebbe essere persona capace di insegnare, quindi docente, si riconosce in un settore di docenza, non che debba essere a conoscenza di tutto, ma al tempo stesso deve aver capacità di organizzare la formazione professionale all'interno del Centro, con capacità manageriali. Io confermerei questa qualità, orientandola in questa forma, capacità di organizzare la formazione professionale, variandola dopo un certo numero di anni, predisponendo, dopo un certo ciclo di qualifiche che han vissuto con una certa etichetta, il cambio di rotta, proprio per rispondere all'esigenza del territorio» (19).

In non pochi casi si avverte che il termine «manager» disturba in quanto induce a pensare (soprattutto quando l'intervistato è un direttore) ad una «caduta della sua funzione pedagogica» all'interno del Centro:

«Io personalmente faccio il Direttore un po' alla maniera del Consigliere scolastico di una volta, non so se sbaglio o se indovino, ma certo sono più legato ai problemi dei ragazzi che ai problemi del personale (certo poi, di tutto quello che è l'animazione e l'organizzazione generale, dovrà pur risponderne il Direttore, essere un po' l'animatore, il trainatore che trova poi quei coordinatori di settore, coloro che trasmettono e spingono all'interno: questo lo può fare), poi c'è una segreteria amministrativa che assolve a tutti quelli che sono i rapporti burocratici...» (54).

Al di là degli abbagli efficientistici e dell'effimero innovativo — come sembra sia stata percepita da alcuni questa pretesa di management — il ruolo del direttore (in particolare tra «questi» Enti convenzionati presenti nell'intervista — in maggioranza di ispirazione cristiana) sembra restare saldamente ancorato a quello (antico) di educatore in primis, di colui cioè che sta a capo di una «comunità-educante» e sa che è suo compito esclusivo far da collegamento tra le varie componenti di tale comunità, per «procedere uniti» in questo cammino.

Allo scopo di esporre questo proprio modo di sentire, c'è anche chi ha riportato personali esperienze nel tentativo di superare certi limiti della propria gestione e al tempo stesso di esprimere anche i pregi di una propria «vocazione ad educare»:

«Il direttore, attualmente, è più un coordinatore, un responsabile della amministrazione, in generale del buon funzionamento del Centro. Noi religiosi abbiamo anche un altro aspetto da non sottovalutare, che è quello pedagogico, quello di garantire che venga portato avanti il progetto specifico di ogni singolo ente, quindi il direttore, specie se è un direttore religioso, deve curare l'aspetto educativo, questo fa sì che lui deve demandare ad altri il controllo, tutti i problemi inerenti la didattica, come quelli riguardanti l'amministrazione, in senso più stretto. Quindi il direttore è (...) l'educatore, il vecchio concetto classico della persona che vive in mezzo, che sta a contatto con tutti, il catalizzatore del Centro, è lui che crea il clima, l'atmosfera, in un Centro (...) Io personalmente, vivo dalla mattina in mezzo ai ragazzi, mi vedono quando succede qualcosa, intervengo, mi faccio vivo, presente (...) quando c'è qualche piccolo problema ci sono i rappresentanti di classe che devono fare riferimento a me, mi vengono a parlare delle loro problematiche della classe. Noi religiosi non possiamo sottovalutare questo aspetto di direttore educatore, responsabile dell'educazione che poi ogni docente deve essere e sentirsi educatore» (46).

Tuttavia bisogna evidenziare anche che non sono affatto poche le risposte che, in parallelo a quanto emerso tra gli osservatori esterni, vedono la figura del direttore (indipendentemente dall'attribuzione di *managerialità*) proiettata verso l'esterno, a contatto col «pubblico», a «colloquio» col territorio (11, 16, 18, 19, 20, 25, 55).

Ne riportiamo un esempio per tutte:

«Che abbiano un poco più di *managerialità*, questo non andrebbe male, perché se il Centro deve diventare quel Centro di cultura per il mondo del lavoro nel territorio, anche il direttore deve avere una certa grinta. Non credo che debba essere solo un tranquillo preside, ma dovrebbe essere una persona aperta a tutte le esigenze, dovrebbe anche, come un manager industriale, cercare che il Centro si qualificasse sempre più, che rendesse sempre di più un

servizio al territorio, dovrebbe avere i contatti con le varie fonti del lavoro per le stesse allieve che escono» (47).

A nostro parere, comunque le risposte più «aperte», indicative di una reale disposizione al cambiamento e all'innovazione, risultano quelle che operano un tentativo di «mediazione» tra i compiti interni ed esterni spettanti al direttore, in quanto gli attribuiscono una pari importanza:

«Dopo l'analisi delle nuove figure professionali analizzate nelle domande precedenti ricordiamo che al Direttore resta pienamente la caratteristica di coordinatore ed animatore dell'intera attività del CFP, didattica, progettuale, amministrativa ed organizzativa, nonché quella di rappresentante ufficiale della sua potenzialità operativa presso tutte le istanze territoriali e regionali, in una dimensione che riteniamo accresciuta dal punto di vista della managerialità.

Però questa managerialità non ci faccia dimenticare la figura del direttore del Centro che è un «educatore» per cui gli allievi devono vedere in lui l'amico al quale fare ricorso per ogni problema personale» (58).

«Il direttore dovrebbe avere chiare competenze da esplicitare solo in funzione del CFP e soprattutto su aree specifiche:

- 1) area pedagogico-didattica,
- 2) area amministrativa,
- 3) area psicologica e di animazione.

Esso è il perno attorno a cui ruota in un senso o nell'altro tutto il CFP.

Dalla sua iniziativa dipendono tante cose, legate direttamente al Centro e che interessano i docenti, gli utenti; fuori del Centro che interessano i genitori, gli organismi locali.

Dalla sua disponibilità dipendono i rapporti e il tipo di relazioni che si possono attuare.

Dalla sua competenza dipendono le innovazioni che si possono intraprendere e una sana politica del CFP.

È chiaro che elencare competenze sarebbe lungo, ma un minimo è possibile:

- 1) educatore nei confronti dell'utenza,
- 2) animatore nei confronti dei collaboratori,
- 3) relatore nei confronti del Mondo esterno (59).

Tra quanti operano una mediazione interno/esterno, alcuni ci tengono a sottolineare la diversità del «prodotto» tra CFP e impresa:

«È da premettere che il CFP non è un'azienda che produce degli oggetti, ma formazione e opera sulle persone; quindi il modello azienda non è confrontabile con il CFP.

- A mio parere, comunque, le funzioni del direttore devono essere queste:
- capacità di programmazione e pianificazione, di sviluppo, innovazione, adeguamento, aggiornamento;
 - capacità di coordinamento, di organizzare il consenso tra gli operatori;

- capacità di determinare il «bisogno» in tempi reali;
- mettere a punto una rete di facile comunicazione interna ed esterna al CFP;
- individuare esigenze e priorità;
- definire criteri e procedure di valutazione;
- capacità di motivare e stimolare l'innovazione;
- il direttore del CFP non è solo un manager ma anche un formatore di collaboratori» (64).

2. La Funzione Dirigente

Come si sa, le opinioni espresse da testimoni privilegiati non vanno pesate quantitativamente, ma devono essere soprattutto ponderate sul piano qualitativo e contenutistico. Nel tentare di fornire una sintesi e di approfondire il discorso avviato nella prima parte dell'articolo, faremo riferimento a due criteri principali. Anzitutto, cercheremo di mettere in evidenza non tanto i punti, quanto gli elementi di convergenza. In secondo luogo, piuttosto che sforzarci di sommare le opinioni simili, prenderemo in considerazione nei limiti del possibile tutti i pareri espressi dagli intervistati, come sfaccettature di una realtà complessa da ricomporre in unità.

La gran parte dei testimoni sono d'accordo nel riconoscere un allargamento della funzione dirigente: essa comprenderebbe, oltre agli aspetti pedagogici e di animazione, i compiti di carattere manageriale. Anche se poi le opinioni si dividono circa l'importanza reciproca da attribuire ai vari elementi, la funzione dirigente avrebbe come suo terreno d'azione l'«educazionale» — tanto per usare un termine tecnico — un'area qualificata dalla compresenza di amministrativo e di educativo e, a parere soprattutto dei rappresentanti degli enti convenzionati, dalla finalizzazione dell'organizzativo a sostegno dell'azione educativa.

La managerialità viene qualificata da diversi elementi: l'autonomia operativa, la capacità di colloquiare con il contesto socio-economico e culturale, il «marketing», la garanzia del funzionamento efficiente del Centro e degli esiti positivi dell'azione formativa, il coordinamento e la promozione del protagonismo del gruppo degli operatori. Per i rappresentanti degli enti convenzionati dovrà aver un peso inferiore al massimo pari — opinione prevalente — ai compiti pedagogici e di animazione.

È vero che la componente «più industriale» degli osservatori esterni

tende a considerare il CFP alla stregua di una vera e propria azienda ma tale opinione non è accettabile nella sua radicalità in quanto il CFP è sì un'organizzazione, ma solo in senso analogico rispetto all'impresa⁴. Infatti esso, come d'altra parte la scuola, non è orientato al profitto, ma è finalizzato alla formazione dell'uomo. Non va neppure dimenticata la preminenza dei rapporti personali sulla struttura formale che caratterizza la diversità tra istituzione educativa e industria. In aggiunta, dato che i livelli di preparazione professionale e culturale sono generalmente alquanto simili fra dirigenti e docenti, nel CFP la relazione di tipo gerarchico passa in subordine e un ampio spazio deve essere riconosciuto alla partecipazione degli insegnanti alle decisioni. Infine, la valutazione del prodotto formativo va effettuata con tecniche qualitative più che quantitative.

Al tempo stesso non pare sostenibile l'opinione di chi volesse rifiutare l'estensione della funzione dirigente dall'«educativo» all'«educazionale». L'apparato, cioè il complesso del personale, dei mezzi e dei modi di agire, incaricato di realizzare le funzioni e le finalità istituzionali ha sempre occupato uno spazio importante non solo nel sistema formativo globale, ma anche a livello di singolo istituto⁵. E il momento organizzativo non è limitato agli elementi burocratici quali l'attività amministrativa, la gestione del personale o le formalità destinate ad assicurare determinate certezze richieste dalla società. Ogni unità formativa è sollecitata sempre più fortemente a trasformarsi in un sistema aperto che opera in interrelazione con il contesto sociale e tende a realizzare con l'ambiente un equilibrio fondato sulla soddisfazione reciproca delle esigenze. Per attuare questo collegamento vitale con la realtà circostante, essa è chiamata a porre in essere una serie di azioni ricorrenti e cliniche di natura specificamente organizzativa quali: la programmazione, l'organizzazione, la realizzazione e il controllo.

In aggiunta, la singola unità formativa è anche un'organizzazione professionale all'interno della quale svolgono la loro attività degli operatori che agiscono in un ambito di larga discrezionalità. Nell'esercizio della loro attività, soprattutto didattica, la legittimazione degli interventi è riposta nell'adeguamento non tanto alla legge o alle prescrizioni di un superiore, ma a criteri

⁴ F. GHILARDI - C. SPALLAROSSA, *Guida alla organizzazione della scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1985, pp. 25-27; G. MALIZIA, *Scuola, organizzazione e cambiamento*, in «Orientamenti Pedagogici», 34 (1987), n. 2, pp. 303-311. Più in generale cfr.: T. BUSH et alii (Edd.), *Approaches to School Management*, London, Harper and Row, 1980.

⁵ Su tutta la tematica cfr. soprattutto: P. ROMEL, *La scuola come organizzazione*, Milano, Angeli, 1986, pp. 17-80; G. MALIZIA, *Ibidem*; T. BUSH et alii (Edd.), *Ibidem*.

professionali. Questo ampio ambito di autonomia e discrezionalità rischia di fare della singola unità formativa un'organizzazione «disintegrata», incapace di stabilire in modo riflesso obiettivi di sistema. Per ovviare al pericolo appena menzionato è necessario e urgente diffondere a livello di istituto o Centro un'adeguata cultura organizzativa, che significa fundamentalmente sviluppo della capacità di avviare prassi progettuali di sistema e che trova nel ruolo direttivo il principale punto di riferimento.

Nella sintesi di tutta la ricerca pubblicata in febbraio abbiamo tentato di delineare dall'insieme delle risposte una descrizione generale della funzione dirigente. Essa abbraccerebbe i seguenti compiti: «leadership» della comunità educativa; promozione dell'attuazione della Proposta formativa dell'Ente nella vita del centro; pianificazione e organizzazione delle attività del CFP in vista del raggiungimento degli obiettivi formativi; organizzazione e coordinamento dell'attività del corpo docente; motivazione del personale attraverso in particolare il potenziamento della partecipazione e l'arricchimento del lavoro; identificazione delle esigenze di aggiornamento e loro attuazione; responsabilità ultima dell'educazione dei giovani e dei rapporti con le famiglie; gestione delle relazioni con l'esterno; creazione di un sistema di comunicazione interno/esterno funzionante; determinazione dei bisogni di risorse e delle relative priorità; innesco dei processi di cambio; identificazione dei criteri e dei procedimenti per la valutazione della produttività educativa del centro; responsabilità ultima dell'amministrazione⁶. Cercheremo ora di completare la lista con un breve commento ai vari compiti.

1. La funzione di «leadership» comprenderebbe tre aspetti principali: la direzione e il coordinamento dell'azione del gruppo in vista del raggiungimento delle mete stabilite; la motivazione dei membri affinché condividano i traguardi comuni; la rappresentanza delle finalità del gruppo all'interno e all'esterno⁷. Il «leader», a differenza dell'amministratore — e nelle istituzioni formative generalmente la stessa persona è incaricata degli aspetti strettamente amministrativi e dei compiti dirigenziali più specificamente educativi — non solo garantisce il corretto svolgimento delle attività dell'organizzazione, ma anche e soprattutto dovrebbe assicurare il cambio dell'organizzazione stes-

⁶ G. MALIZIA - V. PIERONI, *o.c.*, pp. 39-40. Nella lista pubblicata nel febbraio scorso era sfuggita la menzione della responsabilità ultima dell'amministrazione.

⁷ F. GHILARDI - C. SPALLAROSSA, *o.c.*, pp. 59-78; C. CISCAR - M. E. URJA, *Organización escolar y acción directiva*, Madrid, Narcea, 1986, pp. 103-126; F. GHILARDI, *Guida del dirigente scolastico*, Roma, Editori Riuniti, 1988, pp. 41-54.

sa; inoltre, la sua autorità non discende tanto dalla posizione formalmente occupata nella gerarchia interna, quanto dall'esercizio efficace della funzione di «leader». Gli studi sul clima della scuola sembrano sottolineare alcune aree di comportamenti come particolarmente decisive per lo svolgimento della «leadership» educativa⁸. Anzitutto, il dirigente di un'istituzione formativa dovrebbe possedere un alto livello di abilità propulsiva nel senso che dovrebbe riuscire a motivare i membri della comunità educativa soprattutto attraverso l'esempio. In secondo luogo, bisogna che egli rispetti la giusta autonomia dei singoli e delle componenti e che li faccia partecipare ad attività di direzione, anche se in gradi diversi, senza tuttavia perdere il controllo del CFP. Inoltre, si richiede dal dirigente l'abilità di intrattenere rapporti amichevoli e personali con tutti e di dimostrare un atteggiamento di adeguata considerazione verso ciascuno.

2. Nelle risposte dei rappresentanti dei CFP convenzionati si fa menzione del compito di promuovere l'attuazione della Proposta formativa dell'ente di cui fa parte il Centro; in altre parole spetta al direttore di realizzare nel CFP la politica dell'Ente di cui tra l'altro è delegato. Ricordiamo che la Proposta formativa risponde a una duplice esigenza: da una parte essa giustifica la presenza dell'Ente all'interno del pluralismo istituzionale previsto dalla Legge-quadro; dall'altra conferisce al medesimo una specifica identità culturale ed educativa⁹. A sua volta la Proposta formativa diviene pienamente operante quando il singolo Centro sotto la guida del direttore la traduce in Progetto formativo, rispondendo ai bisogni del contesto locale, determinando gli operatori e le risorse necessarie, programmando e verificando gli opportuni interventi formativi e ponendo in essere adeguate forme di partecipazione e collaborazione.

3. Le risposte dei testimoni privilegiati appaiono più esplicite riguardo ai compiti di pianificazione e organizzazione delle attività del CFP in vista del raggiungimento degli obiettivi formativi. Il direttore dovrà svolgere funzioni di organizzazione e di coordinamento nell'area della progettazione, programmazione, sperimentazione e valutazione delle attività formative curricolari. Più analiticamente si tratterà di organizzare e coordinare la progettazione,

⁸ F. GHILARDI - C. SPALLAROSSA, *Ibidem*.

⁹ *La Proposta formativa CNOS-FAP e gli elementi per un progetto nei CFP*, Roma, CNOS, s.d., pp. 4-7.

la programmazione didattica e quella disciplinare dei curricula formativi, la loro eventuale sperimentazione, l'attuazione e la verifica. Competenze analoghe gli vanno riconosciute anche nell'area delle attività formative «progettuali», non legate cioè alla curricolarità e al consolidato, ma orientate al servizio del territorio: a lui spetterà di curare l'elaborazione dei progetti formativi rispondenti ai bisogni del contesto locale, di definire le risorse, di scegliere i partecipanti, di organizzare e coordinare l'attuazione e la verifica dei progetti. In conclusione e prendendo in considerazione tutta l'area, la funzione dirigente consisterà soprattutto: nell'assicurare che la programmazione assurga a principio di organizzazione dell'attività educativa di tutto il Centro; nel curare la correttezza formale e sostanziale dei procedimenti; nel garantire l'efficacia della programmazione; nel promuovere l'elaborazione di procedure adeguate di verifica degli obiettivi; nell'assicurare la presenza delle necessarie competenze tra i docenti, organizzando eventuali attività di aggiornamento¹⁰.

4. Una serie importante di competenze del direttore del CFP riguarda il settore dei rapporti con il personale: spetta infatti a lui organizzare e coordinare le loro attività¹¹. In proposito uno strumento privilegiato è offerto dalla presidenza dell'Organo Collegiale di Programmazione Didattica¹². Questo Organo, agendo in coerenza con la Proposta formativa dell'Ente, predispone un programma operativo in cui sono previsti e organizzati: la progettazione didattica dei corsi, gli «stages» in azienda, le attività di studio, ricerca e sperimentazione, e la programmazione delle verifiche, delle riunioni dell'Organo stesso e degli incontri con le famiglie (art. 30). Nell'ambito del programma operativo, esso elabora specifici moduli di orientamento, avanza proposte per l'integrazione degli handicappati e per l'aggiornamento professionale dei formatori, effettua la valutazione periodica dell'azione didattico-formativa, adotta sussidi e promuove i rapporti con il territorio (Ibidem). Nella stessa linea il direttore dovrebbe incontrarsi frequentemente con i suoi collaboratori, organizzare direttamente o mediante un suo delegato le assemblee, i consigli e le riunioni degli operatori, e mediare gli eventuali conflitti.

Un altro compito delicato consisterà nel motivare il personale al proprio

¹⁰ F. GHILARDI - C. SPALLAROSSA, *o.c.*, pp. 79-87; C. CISCAR - M. E. URIA, *o.c.*, pp. 189-219; R. FACCHINI - G. ORLANDI - I. SUMMA (Edd.), *Governare la scuola*, Milano, Angeli, 1986, pp. 133-156.

¹¹ C. CISCAR - M. E. URIA, *o.c.*, pp. 286-322; P. ROMEI, *o.c.*, pp. 201-269.

¹² *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro 1986/89 degli Operatori del Sistema Regionale di Formazione Professionale*, in «Scuola FP Quotidiano», XI (5/4/88), n. 74, XII 3.2 e art. 40.

lavoro¹³. Si tratta infatti di scegliere gli stimoli più adeguati per convincere i singoli operatori ad assumere comportamenti efficaci sul piano educativo. Una strategia utile è certamente costituita dalla partecipazione alle attività di direzione che può andare dal livello informativo fino al coinvolgimento nelle decisioni. Egualmente incisivo appare l'arricchimento del lavoro che consiste sia nell'attribuzione di una maggiore autonomia, sia nell'assegnazione di nuove mansioni: significativo in questo senso sarebbe il rinnovamento delle figure degli operatori della FP. Non va neppure sottovalutato lo strumento degli incentivi che possono essere di natura economica o sociale, anche se attualmente lo spazio di manovra del direttore del CFP è estremamente ridotto.

Un'altra singola competenza rilevante nell'area dei rapporti con gli operatori consiste nell'identificazione delle esigenze di aggiornamento e nella loro attuazione. Nella FP finora l'attività di aggiornamento è stata finalizzata prioritariamente a riqualificare il personale sul piano didattico-disciplinare e a facilitare i processi di mobilità e le modifiche della professionalità; poca attenzione sarebbe stata invece prestata all'organizzazione di percorsi di aggiornamento rivolti alla ridefinizione delle funzioni dei centri¹⁴. In ogni caso il compito principale e più difficile che aspetta il direttore in questo settore sarà proprio quello di curare l'elaborazione di un piano di riqualificazione che miri contemporaneamente all'innovazione continua del CFP nel suo complesso e al perfezionamento delle capacità professionali dei singoli docenti.

Sempre al direttore fa capo la gestione delle relazioni sindacali. Egli dovrà trattare con la RSA (Rappresentanza Sindacale Aziendale) la «routine» dei problemi sindacali interni al CFP: l'orario e l'organizzazione del lavoro, le vertenze economiche, le ferie, l'aggiornamento degli operatori. Rientrano anche nelle sue competenze le relazioni con i sindacati confederali e di categoria.

5. Quanto ai rapporti con gli allievi, va anzitutto ricordato che i rappresentanti degli Enti convenzionati tendono a vedere il direttore del CFP in una prospettiva soprattutto educativa. Più specificamente si può affermare che la sua funzione in questa area consiste nell'essere responsabile ultimo della formazione degli allievi. Pertanto, egli dovrà anzitutto coordinare l'attività didattica a favore degli alunni. In secondo luogo, spetta a lui promuovere l'orientamento e dare un apporto personale in questo senso, tra l'altro

¹³ F. GILARDI - C. SPALLAROSSA, *o.c.*, pp. 20-25.

¹⁴ Cfr. in proposito gli ultimi Rapporti ISFOL.

parlando singolarmente con gli alunni più volte all'anno ed approfittando eventualmente del momento della comunicazione dei risultati alla fine di ogni ciclo. Dovrà inoltre coordinare l'organizzazione delle iniziative paraformative, culturali e ricreative, attivando in particolare gruppi associativi e partecipando se del caso alle visite tecniche che gli allievi fanno durante il curricolo formativo. In aggiunta, compete sempre a lui di invigilare sulla disciplina del centro, essendone egli il responsabile ultimo.

6. Venendo poi alla terza componente della Comunità formativa, va ripetuto come negli altri casi che la funzione del direttore del CFP è rappresentata dal coordinamento della gestione delle relazioni con i genitori degli allievi. Scendendo più nei dettagli, si può dire che spetterà a lui di stimolare la loro collaborazione alla conduzione del Centro, tra l'altro promuovendone l'associazione e partecipando alle loro assemblee. Un'altra area di sua competenza è costituita dall'organizzazione di attività formative e ricreative per i genitori.

Il Direttore del CFP dovrà anche stimolare, organizzare e coordinare la partecipazione delle diverse componenti della Comunità formativa. A tale riguardo, anche se non è pensabile a un modello unico, tuttavia esistono minimi che vanno rispettati. Si è già parlato dell'Organo Collegiale di Programmazione Didattica che deve essere istituito tra l'altro in osservanza del CCNL (art. 40); altro organismo previsto dal CCNL (art. 39) è il Comitato di controllo sociale, di cui il direttore è membro di diritto¹⁵. Non dovrebbe neanche mancare il Consiglio di Centro nel quale sono rappresentate le varie componenti della Comunità formativa e a cui potranno essere affidati compiti consultivi e propositivi nell'area didattica, formativa e amministrativa, e poteri anche decisionali nel settore extra-didattico. Inoltre, le varie componenti avranno assemblee e comitati o consigli; saranno opportuni anche incontri di settore e riunioni di animatori.

7. Al direttore fa anche capo la responsabilità ultima dell'amministrazione del centro relativa ai fondi pubblici¹⁶. In questo settore una competenza delicata e importante è offerta dalla determinazione dei bisogni di risorse e delle relative priorità. Il direttore è anche responsabile degli adempimenti legislativi e gestionali del Centro: nell'esercizio di tali funzioni egli dovrebbe

¹⁵ *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro, o.c.*, artt. 39-40.

¹⁶ F. GHILARDI - C. SPALLAROSSA, *o.c.*, pp. 49-57.

evitare ogni tipo di esecuzione meccanica e cercare invece di utilizzare tutte le opportunità offerte dallo spazio di azione previsto dalla normativa. A lui spetta anche il compito di controllare la predisposizione degli atti contabili del CFP. Secondo il CCNL egli firma tutti gli atti, compresi quelli amministrativi, relativi all'attività della struttura formativa (XII 3.2)¹⁷. Indubbiamente le incombenze di tipo prevalentemente esecutivo dovranno essere affidate agli uffici amministrativi e di segreteria; al direttore, tuttavia, competerà l'organizzazione e il coordinamento delle loro attività.

8. Il direttore del CFP è anche responsabile dei rapporti con il territorio: istituzioni civili ed ecclesiali, aziende, forze sociali, culturali e politiche, comunità locale¹⁸. In primo luogo è di sua pertinenza la gestione delle relazioni con le istituzioni pubbliche comprese nell'area del comune e della chiesa locale, soprattutto con quelle che si interessano di problemi del lavoro. Più in particolare dovrà tenere rapporti con il comune, le USL, l'ispettorato del lavoro e l'ufficio di collocamento. Inoltre, egli dovrà farsi presente negli organismi che coordinano la pastorale del lavoro e sensibilizzare la chiesa locale ai problemi e al valore del lavoro.

In secondo luogo, spetta al direttore tenere contatti, avviare iniziative e collaborare con il mondo economico locale, incominciando dall'associazione degli imprenditori. La cooperazione riguarderà anzitutto le attività che interessano gli allievi del CFP: «stages», contratti di formazione-lavoro e formazione degli apprendisti. Compete sempre al direttore scegliere e inserire nelle attività formative consulenti provenienti dalle aziende ed invitare a partecipare alle assemblee dei docenti o degli allievi imprenditori locali e personale qualificato delle imprese. Egli dovrà organizzare e coordinare la risposta a precise domande delle imprese come: avviare su richiesta di un'azienda corsi di formazione da essa finanziati, collaborare con le imprese per l'aggiornamento dei lavoratori in servizio o per la riconversione dei lavoratori disoccupati, assecondare domande di consulenza da parte di singole aziende.

Passando all'area dei rapporti con le forze culturali, sociali e politiche presenti nel territorio, si è già detto delle relazioni con il sindacato. Il direttore dovrà inoltre dialogare con il distretto scolastico, realizzare scambi formativi e culturali con le scuole secondarie superiori e, più in generale, pro-

¹⁷ *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro, o.c.*, XII 3.2.

¹⁸ F. GJILARDI - C. SPALLAROSSA, *o.c.*, pp. 29-48; *La función directiva en los centros escolares*, Madrid, Confederación Española de Centros de Enseñanza, Madrid, 1983, pp. 75-86 e 120-128.

muovere l'integrazione del sistema scolastico e professionale. Sarà suo compito anche intrattenere rapporti con le strutture impegnate nello studio e nella ricerca sui problemi della formazione e del lavoro, con le associazioni culturali e con le università. Rientrerà tra le sue funzioni anche il dialogo con le forze politiche (partiti, federazioni giovanili, movimenti) a livello di società civile in vista della realizzazione di progetti a favore del territorio.

Nelle relazioni con la comunità locale il direttore deve gestire convenientemente l'immagine esterna del Centro e curare la creazione di un sistema efficiente di comunicazioni interno/esterno. Gli si chiede soprattutto una funzione attiva a servizio dello sviluppo del territorio e in particolare della condizione giovanile locale. Rientrano in questo ambito varie iniziative promozionali quali: avviare attività paraformative per facilitare il dialogo tra il CFP e le diverse componenti giovanili presenti nel territorio, organizzare progetti di formazione finalizzati allo sviluppo della comunità locale, favorire attività di FP nei quartieri esposti a rischio, agevolare la costituzione di cooperative di lavoro per i giovani.

9. Da ultimo vanno menzionate le due aree di competenze che riguardano globalmente l'attività del Centro, indipendentemente dalla distinzione interno/esterno: l'innescare dei processi di cambio e l'identificazione dei criteri e dei procedimenti per la valutazione della produttività educativa del CFP. Le strategie del cambio dei sistemi formativi possono probabilmente essere raggruppate in tre modelli principali: l'empirico-razionale, quello fondato sull'autorità e l'autorinnovamento della scuola¹⁹. Nel primo caso l'innovazione consiste nella traduzione in prassi coerente dei risultati della ricerca educativa; nel secondo l'introduzione di una riforma è stabilita per via di autorità e il mancato rispetto delle disposizioni dall'alto comporta l'applicazione di sanzioni; il terzo modello muove dal presupposto che il cambio non possa venire dall'esterno del Centro o della scuola, ma deve fondarsi sulle risorse interne e partire dalla singola istituzione formativa con i suoi dirigenti, docenti, studenti e componenti esterne.

Anche se la ricerca tende a considerare i tre gruppi di strategie come complementari, non si può negare che dopo la delusione provata nei confronti delle riforme globali, venute dall'alto, degli anni '70, il fulcro dei processi di innovazione si sia spostato sulla singola realtà scolastica, sul progetto

¹⁹ F. GHILARDI - C. SPALLAROSSA, *o.c.*, pp. 83-87; C. CISCAR - M. E. URLA, *o.c.*, pp. 219-232; F. GHILARDI, *o.c.*, pp. 85-97.

educativo di istituto, sull'azione dal basso. In un contesto di continuo mutamento la possibilità di soddisfare le esigenze che insorgono incessantemente dipende in primo luogo dalla vicinanza tra l'istanza decisionale e il livello esecutivo. Inoltre, le probabilità di successo di un'innovazione sono maggiori quando l'insegnante ne è partecipe, la sente propria, ha contribuito personalmente ad elaborarla, approvarla, attuarla.

Il modello dell'autorinnovamento, anche se esige l'apporto di tutte le componenti della Comunità formativa, tuttavia trova nel dirigente il centro propulsivo. A questo si richiedono in particolare i seguenti comportamenti:

- far leva sull'autorevolezza (ricorso alla competenza e ricerca del consenso) piuttosto che sull'autorità, per avviare ed attuare il cambio;
- assicurare la partecipazione reale delle varie componenti, soprattutto dei docenti, alle decisioni da prendere;
- fornire una «leadership» efficace;
- garantire un clima sufficientemente aperto e autonomo nel Centro;
- determinare con chiarezza gli obiettivi e raggiungere su di essi un consenso generale;
- ottenere la necessaria disponibilità di tempo per la programmazione e la valutazione;
- conseguire un minimo sufficiente di risorse;
- coordinare la programmazione e l'esecuzione dell'innovazione.

10. La produttività educativa di una scuola o di un CFP comprende oltre ai livelli di profitto ottenuti dagli allievi anche il complesso dei fattori che hanno contribuito a quei risultati e i processi di interazione reciproca tra i vari «inputs»²⁰. Nella valutazione degli allievi spetterà al dirigente primariamente di assicurare l'adozione di tecniche scientificamente valide e, se del caso, di promuovere l'aggiornamento degli insegnanti su di esse. Passando ai docenti, si suggerisce di concentrare l'attenzione su alcuni aspetti globali come la capacità didattica e l'impegno per ottenere dagli allievi determinati livelli di apprendimento in riferimento al tempo disponibile: in proposito il dirigente dovrebbe fornire ai docenti griglie per l'autovalutazione e, se questi ultimi accettano, potrebbe procedere lui stesso con tali strumenti all'osservazione sistematica del comportamento insegnante. Egli dovrà anche organizza-

²⁰ F. GHILARDI - C. SPALLAROSSA, *o.c.*, pp. 89-94; C. CISCAR - M. E. URIA, *o.c.*, pp. 355-375; F. GHILARDI, *o.c.*, pp. 63-75.

re e coordinare la valutazione globale della scuola, verificandone i più importanti meccanismi di funzionamento.

Il commento fin qui offerto alle varie aree di competenza del direttore, anche se sintetico, potrebbe ingenerare la reazione già espressa da uno dei testimoni privilegiati: «Per quanto riguarda il discorso del Direttore credo che i suoi ruoli siano tali e tanti, che dovrebbe fare un corso particolare di tuttologia, colui che dovrebbe essere in grado di fare tutto e di conoscere tutto» (23). È chiaro che egli farà ricorso alla delega in tutti quei casi in cui lo richiedono le esigenze di un'efficace organizzazione educativa come per esempio: quando manca del tempo necessario per svolgere in modo adeguato le sue funzioni, oppure risulta opportuno che orienti le proprie forze su compiti più propriamente direttivi e qualora intenda servirsi della delega come strumento per favorire lo sviluppo delle competenze professionali degli operatori²¹. Le aree che si prestano meglio alla delega sono in generale: il curriculum, nel senso di assegnare a un operatore il coordinamento delle attività didattiche di un'area disciplinare, della individuazione dei mezzi e della loro organizzazione; i servizi, nella forma di affidare a un operatore la loro programmazione, funzionamento o controllo.

Bibliografia

- BUSH T. et alii (Ed.), *Approaches to School Management*, London, Harper and Row, 1980.
- CISCAR C. - M. E. URJA, *Organización escolar y acción directiva*, Madrid, Narcea, 1986.
- Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro 1986/89 degli Operatori del Sistema Regionale di Formazione Professionale*, in «Scuola FP Quotidiano», XI (5/4/88), n. 74, pp. 7-30.
- FACCHINI R. - G. ORLANDI - I. SUMMA (Edd.), *Governare la scuola*, Milano, Angeli, 1986.
- La función directiva en los centros escolares*, Madrid, Confederación Española de Centros de Enseñanza, Madrid, 1983.
- GHILARDI F., *Guida del dirigente scolastico*, Roma, Editori Riuniti, 1985.
- GHILARDI F. - C. SPALLAROSSA, *Guida alla organizzazione della scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1985.
- ISFOL (Ed.), *Rapporto ISFOL 198... sulla formazione professionale in Italia*, Milano, Angeli, 198...
- MALIZIA G., *Scuola, organizzazione e cambiamento*, in «Orientamenti Pedagogici», 34 (1987), n. 2, pp. 303-311.

²¹ F. GHILARDI - C. SPALLAROSSA, *o.c.*, pp. 75-78.

- MAJIZIA G., - V. PIERONI, *Nuovi profili degli operatori della FP. Testimoni privilegiati a confronto*, in «Rassegna CNOS», 4 (1988), n. 1, pp. 29-48.
- MAJIZIA G. (Ed.), *Il nuovo profilo professionale degli operatori della formazione professionale: il coordinatore, il progettista, il formatore*, Roma, CNOS, 1986.
- Oltre il tecnicismo. Il preside come uomo di cultura*, Brescia, La Scuola, 1986.
- La Proposta formativa CNOS-FAP e gli elementi per un progetto formativo nei CFP*, Roma, CNOS, s.d.
- CENSIS-XXI rapporto/1987 sulla situazione sociale del paese*, Roma, Angeli, 1987.
- ROMEI P., *La scuola come organizzazione*, Milano, Angeli, 1986.

