

## 3 EDITORIALE

STUDI

---

- 21 Michele Pellerey  
Elementi per la definizione di una Pedagogia della Formazione Professionale
- 51 Umberto Fontana  
Analisi critica e supporto psicologico nell'esperienza di stage
- 67 Natale Zanni  
Modularità e Formazione Professionale

DOCUMENTI

---

- 77 Formazione Professionale continua. Risoluzione del Consiglio dei Ministri della CEE del 5 giugno 1989
- 83 Intesa tra Regioni, Enti convenzionati dalla Formazione Professionale, OO.SS confederali e di categoria in occasione del rinnovo contrattuale degli Operatori di FP 1989-91

ESPERIENZE

---

- 91 Guglielmo Malizia – Vittorio Pieroni – Sandra Chistolini  
Professionisti a confronto: Operatori nella Formazione Professionale e Docenti del Biennio

VITA CNOS

---

- 125 Luigi Coffele – Rosario Salerno  
Il Gruppo << Progetto >> del CFP–CNOS/FAP S. Zeno di Verona
- 133 Vito Orlando  
I ragazzi della Formazione Professionale dei Centri CNOS/FAP in Puglia

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

- 153 Rosario Salerno (a cura)

### Valorizzazione del CFP

*Con ottobre si apre il nuovo anno formativo 1990/91.*

*La Federazione CNOS/FAP si propone in esso di intensificare la valorizzazione del singolo CFP, non solo in quanto struttura terminale che offre il servizio formativo agli utenti di diverse categorie e in diverse situazioni, ma in quanto luogo specifico di mediazione, in base ad una proposta specifica, tra la domanda formativa e le esigenze del territorio e del mondo del lavoro. Gli organi sociali della Federazione sono ordinati all'assistenza del CFP ed assicurano ad esso il coordinamento e il funzionamento in coerenza con la Proposta Formativa e sotto il profilo pedagogico-didattico, scientifico-tecnico e giuridico-amministrativo.*

*È come una «piramide rovesciata», anche se il paragone non coglie la realtà associativa che suppone una circolazione di valori comuni, un interscambio di esperienze e di riflessioni, una corresponsabilità condivisa, una partecipazione diretta o per rappresentanza, punti specifici di riferimento, una guida e un controllo da parte dell'Ente promotore CNOS, stessi organi sociali e il sostegno di organismi istituiti all'uopo.*

*Forse è più preciso pensare al CFP come alla «cellula fondamentale» della Federazione perché è in essa che si fa l'esperienza viva della Proposta Formativa, si concretizzano la progettazione, la verifica e la valutazione di azioni formative, e si arriva a conclusioni, le quali confluiscono attraverso*

*il canale e il vaglio associazionistico alla Federazione stessa, diventandone il patrimonio comune.*

*È nel singolo CFP che si costruisce la Comunità Formativa tra Operatori di FP, Allievi, Genitori ed Exallievi, la quale, secondo ruoli e responsabilità diverse, si propone finalità ed obiettivi comuni, riferentesi alla Proposta Formativa, e ne programma l'attuazione attraverso la collaborazione sincera e coraggiosa di tutti. È nel singolo CFP che si verifica quell'interscambio tra Allievi ed Operatori di FP, indispensabile per la formazione ricorrente degli uni e degli altri.*

*In quanto sede operativa, il CFP diventa il luogo della innovazione, del rinnovamento metodologico-didattico e dell'aggiornamento del personale, delle strutture e delle attrezzature.*

*Esso è il perno del sistema formativo regionale.*

*Alfredo Tamborlini, direttore generale dell'ISFOL, nella sua relazione sullo stato della Formazione Professionale in Italia nel 1989 sottolinea il ruolo essenziale del singolo CFP: « Il passaggio da un sistema fondato sulla logica dei corsi ad un sistema imperniato sulle opportunità e capacità dei Centri è indispensabile anche e soprattutto nell'ottica di una sempre più profonda e strategica interazione tra sistemi che dovrà consentire di sviluppare competenze integrate tra sedi formative di differenti sistemi. Diviene quindi strategico il ruolo non scolastico che il Centro è in grado di giocare, la capacità di relazione con il sistema locale delle imprese e con la Scuola quasi a farsi correlatore di domanda ed offerta, mettendo in campo il proprio essere centro risorse con forte capacità progettuale ».*

*Esso si trova di fronte a fenomeni nuovi che esigono un suo deciso potenziamento, quali il passaggio da una fase di monoutenza a quella di pluriutenza, l'urgenza di interventi complementari (dall'analisi dei bisogni formativi all'assistenza, dall'orientamento alla mobilità...), nuove metodologie di formazione personalizzata o di autoformazione, nuovi obiettivi formativi (abilitare al dominio dei linguaggi, alla progettualità, alla capacità di gestire la complessità e la flessibilità) e soprattutto una nuova concezione della professionalità. Così il Libro Bianco sulla FP, predisposto dal CNEL: « Il nuovo ciclo sociale ed economico rinvia ad una nuova o rinnovata professionalità in cui predomina il lavoro pensato, fatta di competenze più avanzate, di conoscenze più teoriche, di caratteristiche più spinte di riflessività, di libertà, di creatività, di capacità di risposta, di adattamento e*

di controllo. La ricaduta sulla formazione diviene così una risultante sufficientemente chiara e mirata; si esige cioè una formazione più solida che comprenda un bagaglio di cognizioni tecnico-scientifiche più sofisticate, capacità di pensiero astratto più motivate ed elevate, disponibilità alla formazione ricorrente, possesso di abilità organizzative, progettuali e di innovazione, capacità di sapersi relazionare con gli altri e di saper affrontare il cambiamento, senza farsi travolgere, ma conferendo ad esso un significato umano e ponendolo al servizio dello sviluppo individuale e sociale».

Tali caratteristiche sono richieste proporzionatamente anche ai livelli meno elevati della stratificazione aziendale, in quanto che ogni lavoratore deve possedere una adeguata comprensione della specifica attività espletata in rapporto non solo al risultato prodotto, ma anche all'intero processo ed agli obiettivi economici ed organizzativi dell'impresa.

Non si può nè ridurre il singolo CFP ad organo esclusivamente esecutivo di direttive prese a livello regionale o nazionale, nè tanto meno considerarlo come una « monade » a sè stante ed autosufficiente.

In questa prospettiva si guarda con diffidenza all'uso, che sta diffondendosi, di considerarlo e denominarlo « agenzia formativa » per gli equivoci e le ambiguità che può nascondere tale denominazione.

Sembra che essa nasca dalla intenzione di « imprenditorializzare » il CFP sul modello delle Agenzie private di FP e dalla ipotesi che la FP debba ridursi a realizzare progetti a breve termine, a complemento di una preparazione di base offerta dalla Scuola con la scuola dell'obbligo o con la Scuola Secondaria Superiore. Gli aspetti culturali, scientifico-tecnologici dovrebbero essere dati dalla Scuola e quelli tecnico-operativi dovrebbero essere assicurati dalla FP, vista come preparazione immediata alla transizione al mondo produttivo. Il singolo CFP dovrebbe limitarsi ad avere un nucleo altamente qualificato di operatori di FP per progettare le azioni formative, coinvolgendo esperti esterni per la loro realizzazione. Tali ipotesi comporterebbero una riduzione sempre più drastica dell'attuale formazione di base di primo livello, in attesa della riforma della Scuola Secondaria Superiore e del biennio, a favore della formazione di base di secondo livello o post-diploma o post-laurea.

Purtroppo, tali ipotesi, in contrasto con il piano nazionale di sviluppo per il triennio 1990/92 e con le indicazioni della CEE, stanno orientando le programmazioni di alcune Regioni.

*A parte le incongruenze di ipotesi del genere, esse rendono problematico lo sviluppo della Proposta Formativa, che finirebbe per essere semplicemente l'enunciazione di una tendenza.*

*Se, però, tale denominazione volesse indicare una svolta nel modo di portare avanti le diverse iniziative formative, in stile creativo e progettuale, aperto alle esigenze del territorio e profondamente innovato come cultura professionale, come metodologia e come attrezzature, ben venga.*

*In questa prospettiva si pronuncia anche la intesa tra Regioni, Enti convenzionati della FP, Organizzazioni Sindacali Confederali e di categoria (cfr. pag. 84): «convengono in particolare che debbano essere ulteriormente potenziate le azioni regionali tese a valorizzare e sostenere i processi di riorganizzazione e riconversione degli Enti e dei CFP (anche attraverso lo strumento della convenzione), per favorire concretamente lo sviluppo dei medesimi nella duplice accezione di:*

- favorirne e sostenerne le trasformazioni verso modelli organizzativi flessibili, interattivi, in grado di rispondere in modo progettuale alla molteplice diversificata domanda emergente;*
- favorirne e sostenerne, attraverso forme governate, la progressiva apertura al mercato, l'instaurazione di un più qualificato rapporto tra programmazione pubblica e gestione dei servizi».*

*Su questa strada della innovazione continuano ad essere numerosi gli ostacoli, alcuni derivanti dagli interventi burocratici e dalla normativa regionale, altri legati alla contrattazione nazionale e decentrata, altri ancora provenienti dai modelli ripetitivi di riferimento nella prassi quotidiana.*

*Chi voglia intraprendere decisamente la strada della innovazione, non ha vita facile; può richiamarsi a indicazioni contrattuali — che rimangono a livello di enunciati, mancando le indicazioni dei mezzi e dei modi per tradurli in pratica — può trovare consenso dalle diverse componenti della Comunità Formativa; ma va a cozzare contro una struttura, consolidata, pesante e poco flessibile. E una impresa tuttora a carattere volontaristico, anche se con la creazione del «Fondo incentivi per l'innovazione del CCNL 1986/89» — distribuito, però, a pioggia nella più parte delle Regioni, che hanno portato a termine la contrattazione articolata — sembrava si aprissero orizzonti più larghi e respirabili.*

*E così con la legge 492/88 che istituisce un fondo per l'innovazione*

*dei sistemi formativi regionali secondo criteri e modalità stabiliti dal Ministero del Lavoro, anche se una prima presentazione di essi da parte delle Regioni è stata respinta dal Ministero, perché non coerente con la circolare applicativa della legge stessa.*

*Ne consegue il ricorso alle micro e macro sperimentazioni, che, anche se non intaccano la rigidità del sistema, permettono maggior gioco nelle maglie della burocrazia statale e regionale.*

*Frattanto continua la denuncia che ripetono i Ministri del Lavoro e della Previdenza Sociale (cfr. discorso dell'on. Rino Formica del nov. 1987 agli Assessori regionali per la Formazione), gli Assessori Regionali alla FP, i diversi Rapporti ISFOL e ultimamente anche il «Libro bianco per la Formazione Professionale», quasi dipendesse dal sistema stesso della FP e non fosse una conseguenza macroscopica soprattutto delle inadempienze dei responsabili della FP a livello nazionale e regionale e delle resistenze delle Organizzazioni Sindacali, soverchiamente preoccupati della difesa degli Operatori e mai uscite decisamente dalle velleità della pubblicizzazione del servizio formativo.*

*La valorizzazione del singolo CFP in vista della innovazione trova uno stimolo e una vita nella prospettiva europea e un sostegno nelle iniziative della CEE.*

### **La prospettiva europea**

*Il semestre di presidenza italiana della CEE ha portato il Paese ad essere maggiormente coinvolto nella problematica europea, soprattutto in ordine all'attivazione di leggi e di riforme che rendono coerente il nostro sistema con le esigenze comunitarie. Tale sensibilità sta estendendosi anche al sistema della FP.*

*Tale processo era stato avviato con la riforma dei Fondi Strutturali e in particolare del Fondo Sociale Europeo, con l'attuazione di alcuni programmi comuni come «Petra» (per la formazione professionale dei giovani e la loro preparazione alla vita adulta), «Giovani Lavoratori» (per la realizzazione di interscambi di giovani lavoratori della Comunità economica Europea), «Eurotechnet» (per lo scambio di tecnologie applicative in materia di FP), «Iris» (per la realizzazione di una rete di esperienze in mate-*

ria di FP delle donne), e soprattutto con l'equiparazione dei titoli e dei contenuti delle qualifiche professionali.

Con questi strumenti la CEE intende perseguire una politica di integrazione, di coordinamento e di partnerariato tra gli Stati membri al fine di far convergere risorse diversificate su obiettivi di carattere strategico, di diffondere ed omogeneizzare meccanismi di programmazione convergenti su uno standard ed un formato comunitario, di stimolare momenti di coordinamento trasversale rispetto alle politiche nazionali di settore, e di favorire una cultura dell'interscambio tra Comunità e Stato membro, tra Stati membri e Regioni. La equiparazione di qualifiche evidenzia la ricerca di convergenze intorno alla struttura, alla qualità, alla durata ed alla consistenza del prodotto formativo, secondo una prospettiva «sovrasistemica».

Sia le norme già varate riguardo al sistema europeo di riconoscimento delle qualifiche sia quelle in preparazione comportano la necessità di dare omogeneità e certezze alle diverse modalità di FP esistenti in Italia e di allinearsi agli standard europei, al fine di evitare ai lavoratori italiani autonomi e dipendenti discriminazioni rispetto ai colleghi della CEE e perciò stesso di favorire quest'ultimi anche nel nostro Paese. A questo fine sarà necessario eliminare il diffuso fenomeno degli abbandoni della scuola dell'obbligo, in quanto che i lavoratori privi di licenza media restano esclusi da qualsiasi professione regolamentata da un Paese CEE. Così si dovrà provvedere almeno un anno di FP ai giovani che, una volta conseguita la licenza media, si immettono direttamente nel mondo del lavoro. Sarà urgente dare espliciti contenuti formativi all'apprendistato ed ai contratti di F/L. Per evitare discriminazioni tra i giovani provenienti da diverse Regioni, bisognerà che i contenuti, le denominazioni, le verifiche della frequenza e dei risultati ottenuti dei corsi di FP regionale siano dello stesso livello e validità.

L'adeguamento alle normative della CEE non potrà non influire positivamente sul sistema di FP, che finalmente vedrà avviate a soluzione alcune problematiche, ristagnanti o con andamenti altermi, purché non si tratti di adattamenti forzosi ed improvvisati, senza tenere conto delle esperienze maturate in questi tempi. Nonostante le incertezze, le ambiguità e le lacune, il sistema di FP si è andato organizzando e dotando di personale, di mezzi e di strutture adeguate, si è costruito una valida cultura professionale, ha risposto alle domande formative dei giovani ed alle esigenze del

mondo produttivo, soprattutto nell'area della formazione di base di primo livello. Sarebbe un errore trascurare tutto quanto nel nome di quel massimalismo che emerge ogni qualvolta si tratta di affrontare il problema delle riforme scolastiche o formative. Un pò di realismo e di pragmatismo non dovrebbe guastare, ma contribuire a rendere concreti e agibili i programmi innovativi ipotizzati, pena l'immobilismo istituzionale — da quanti anni si parla di riforma della Scuola Secondaria Superiore? — o una applicazione raffazzonata, come è capitato per diversi anni nella Scuola Media inferiore.

Di questa evoluzione godrà soprattutto il CFP trovandosi di fronte a un quadro culturale meglio individuato, a normative in consonanza a quelle europee, a possibilità di progetti che favoriscono la innovazione ed a forme più stabili di finanziamento.

Uno dei primi passi per adeguare gli ordinamenti formativi italiani alla situazione comunitaria europea riguarda l'innalzamento dell'obbligo di istruzione. E subito si evidenziano le contrapposizioni ideologiche: chi ne fa un percorso unico all'interno della Scuola, per offrire a tutti uguaglianza di trattamento; chi ne ammette l'unitarietà, pur con pluralità di aree ed indirizzi, tenendo presenti i diversi orientamenti degli utenti e la tradizione; chi sostiene la necessità di conferire a tale biennio non solo un'impostazione unitaria, ma anche, tenuto conto delle esperienze condotte in Italia e all'estero, una marcata flessibilità, mediante l'introduzione di percorsi formativi differenziati e flessibili, ugualmente garantiti sotto il profilo della qualità culturale, in modo che la Scuola sia veramente per tutti e per ciascuno; chi, partendo dall'intenzione di sprovvincializzare l'istruzione secondaria, mette in rilievo l'importanza di un armonico legame fra formazione scientifica e quella umanistica quale fondamento dell'istruzione e sottolinea la necessità di sviluppare l'indirizzo tecnologico com'è richiesto dai cambiamenti in corso. Altri, partendo dall'esame concreto della domanda giovanile, propongono, perché, almeno a carattere sperimentale per un certo numero di anni da verificare, si dia la possibilità di usufruire della formazione professionale per tale percorso, anche se vengono riguardati come persone che vogliono protrarre nel tempo la situazione di una formazione di serie A (quella scolastica) e di una serie B (quella della FP). La Federazione CNOS/FAP continua ad essere di questo parere, confortata dall'esperienza diretta realizzata in Italia e confrontata con quella di altri Paesi, e verificata nello studio-ricerca: «I percorsi formativi della Scuola e della



FP: problemi e prospettive» in via di pubblicazione e i cui estratti sono pubblicati nella rivista «Rassegna CNOS» di maggio e di ottobre 1990.

Anche i CFP degli Enti di FP convenzionata aderenti alla CONFAP guardano con sofferenza all'eventualità di non usufruire della possibilità di offrire il servizio formativo ai fini dell'innalzamento dell'istruzione obbligatoria ai giovani che lo richiedono, perché andrebbe dissipato un patrimonio eccezionale di esperienze formative.

Nella discussione fra le parti politiche si sono raggiunte, però, alcune convergenze che fanno ben sperare sull'esito finale delle trattative. Il sistema scolastico della Pubblica Istruzione deve rappresentare il garante, il punto di riferimento e la sede di coordinamento di ogni iniziativa connessa con l'innalzamento dell'obbligo di istruzione. Esso va collocato nel contesto della riforma della Scuola Secondaria Superiore, la quale — altro punto di convergenza — deve garantire a tutti una ricca cultura di base ed i fondamenti di una formazione professionale non immediatamente utilizzabile.

Nello stesso tempo si affronteranno le situazioni di dispersione e mortalità scolastica tuttora esistenti, specie in alcune zone del Paese.

Si fa sempre più strada l'esigenza di non disperdere i risultati positivi conseguiti dall'istruzione professionale statale e di far valere almeno la sinergia con la formazione professionale di competenza regionale, superando atteggiamenti pregiudiziali al riguardo; così di assicurare la possibilità di costruire percorsi formativi personalizzati per le fasce più deboli.

## **Il Libro Bianco sulla Formazione Professionale**

Un altro strumento per la valorizzazione del CFP è rappresentato dal «Libro Bianco sulla Formazione Professionale», commissionato dal Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale sen. Carlo Donat Cattin al CNEL e presentato in bozza nell'assemblea del 23 maggio 1990, non tanto perché abbia trattato espressamente problemi specifici del CFP, ma in quanto offre un quadro di riferimento puntuale sulla FP e sulla problematica connessa. È un'espressione qualificata delle tendenze attuali del sistema formativo, di cui dovranno tenere conto sia chi riveste compiti di governo, sia le strutture formative, sia gli operatori di FP.

Tale libro, dopo una premessa che mette in rilievo le derive di trasformazione e i fenomeni emergenti della Formazione Professionale, si propone «una sorta di revisione d'insieme del settore di FP in tutti i suoi aspetti» al fine di individuare le aree critiche del sistema stesso, influire sulle logiche formative, favorire il cambiamento ed avvicinare il contesto italiano al quadro di riferimento comunitario».

A questo scopo prende in esame il ruolo delle istituzioni centrali: Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, altri Ministeri, FORMEZ ed ISFOL; l'evoluzione normativa del sistema di FP; le iniziative formative mediante l'assemblaggio della Formazione Professionale regionale, degli Istituti Professionali di Stato, dell'apprendistato e della formazione/lavoro, dei programmi a sostegno della occupazione giovanile e della formazione in azienda (non si capisce la ragione della collocazione in questo contesto degli accordi interconfederali, delle piattaforme contrattuali e degli Enti Gestori); le spese per la formazione da parte delle Regioni e riguardo al FSE; i Fondi Strutturali CEE e la programmazione regionale; la domanda di formazione da parte dei giovani e degli immigrati extracomunitari, con speciale attenzione ai problemi dell'orientamento e della innovazione metodologica e didattica (e qui compare anche la questione dei formatori); i sistemi europei di formazione professionale e la dimensione europea degli interventi per la Formazione Professionale. A chiusura si hanno alcune considerazioni di sintesi ed alcune conclusioni, che rappresentano il contributo originale del CNEL.

Nel corso dell'opera non mancano aspetti problematici.

Difficilmente si potrà condividere il fatto di aver individuato come dinamica dell'attuale sistema di FP «una sorta di avvistamento attorno a logiche istituzionali di trascinarsi (ormai del tutto scolastiche nel senso più rigido del termine), a logiche di personale di puro mantenimento (ormai destinato, per larghe quote, ad essere retribuito per attività in cerca di senso e non di rado alla costante ricerca dell'esistente), a logiche di finanziamento autoproduttive (fortemente orientate a mantenere l'esistente, anche col supporto degli stessi fondi CEE)».

Forse sarebbe stato più corrispondente alla realtà presentare tale fenomeno come pericolo, anche se esso può corrispondere alla logica di ogni istituzionalizzazione.

Anche se i ricercatori mettono in rilievo «la sfasatura tra norma

*scritta e sua applicazione» tanto da arrivare alla conclusione esser meglio provvedere all'attuazione della legge 845/1978 che non ad una sua riforma, in concreto nel corso del lavoro sembra prevalere l'attenzione alla normativa sulla sua traduzione pratica, alle denunce verbali più che non ad una analisi delle esperienze. Pur essendo stati ascoltati diversi Enti di FP convenzionata, fra i quali anche il CNOS/FAP in rappresentanza della CONFAP, sarebbe stata più plausibile, se nella ricerca fosse destinato maggior spazio all'analisi dell'offerta di formazione da parte degli Enti stessi, così come si è fatto per alcune Regioni (Piemonte, Veneto, Emilia Romagna, Campania, Puglia e Sicilia). Ne sarebbe venuto un confronto più concreto.*

*Così mancano i protagonisti della FP, gli operatori, i soggetti in formazione, le Famiglie.*

*Ne viene un quadro a prevalente carattere istituzionale.*

*Così più della denuncia del fatto paradossale che «l'intervento formativo è meno consistente dove si registrano i più alti livelli di inoccupazione giovanile, nonostante che gli stanziamenti di spesa per la formazione professionale siano i più consistenti», sarebbe valsa una più attenta analisi, perché probabilmente sarebbero emerse le incongruenze di una politica che si limita ad una pioggia sempre più abbondante di mezzi economici verso il Mezzogiorno.*

*I ricercatori non riescono a nascondere le loro simpatie per gli Istituti Professionali di Stato, fino a pensarli, in seguito alla sperimentazione del Progetto '92 come «canale prioritario per chi vuole affrontare la transizione dalla Scuola al mondo del lavoro». A renderli più prudenti avrebbe dovuto bastare un'analisi più attenta dei dati da loro stessi collezionati. Così una pubblicazione del Ministero della PI: «I ripetenti iscritti, nel corso del decennio 1977-78 / 1987-88, al 1° anno sono passati da 10.366 a 24.200. Gli iscritti al 1° anno di corso nell'anno scolastico 1977-78 erano 105.953, di cui circa un quindicesimo ripetenti. Nell'anno scolastico 1987-88 i ripetenti sono aumentati tanto da raggiungere un settimo della popolazione scolastica iscritta al 1° anno di corso». Tali dati diventano ancora più preoccupanti, se messi in rapporto agli abbandoni ed ai rimandi. Stando alla tavola dei flussi calcolata sull'anno 1986-87, su 100 iscritti alla 1° classe della media dell'obbligo, 21 passerebbe agli Istituti Professionali di Stato; di essi solo 8 raggiungerebbero la qualifica professionale e 5 il diploma di maturità professionale, con il più alto tasso di selezione (per i li-*

cei su 22 iscritti 17 raggiungono la maturità; per gli altri Istituti tecnici su 32 iscritti, 20 raggiungono la maturità).

Interessante, poi, è la lettura della tabella che mette in rilievo l'evoluzione del numero dei qualificati dopo il triennio e dei maturati dopo il biennio, che può insinuare il dubbio che per una buona percentuale di giovani l'Istituto Professionale di Stato non rappresenti altro che un corso quinquennale accanto ai corsi quinquennali tradizionali.

Il capitolo quarto riguardante la spesa per la formazione è quello che pone più interrogativi, come del resto non mancano di far rilevare i redattori stessi del Libro Bianco parlando della « non completa affidabilità dei dati ».

Prendendo come punto di partenza l'anno 1988, si parla di 1.952 miliardi previsti dai bilanci regionali di previsione e pur mettendo in rilievo che nel 1987 di fronte ai 1.319,1 miliardi di previsione se ne sono spesi effettivamente 862,7, si mette tale cifra in conto.

Si parla poi di 1.460 miliardi stanziati dallo Stato nel 1988 per l'istruzione professionale, quando dai dati ufficiali del Ministero PI risultano 2.150,3 miliardi per il personale, 67 per il funzionamento didattico e l'acquisto di attrezzature e 17,8 per gli esami, senza tenere conto degli interventi, non trascurabili, che gravano sugli Enti locali.

Allo Stato il costo medio per alunno di Istituto Professionale viene ad essere L. 4.363.580 (Cfr. AA.VV. « L'Istruzione Professionale — Una formazione per il futuro » ottobre 1989 pag. 68), per cui resta molto opinabile la conclusione che « la spesa per allievo delle Regioni si può stimare doppia rispetto a quello per uno studente dei professionali di Stato ».

Il Presidente dell'ISFOL on. Livio Labor nella introduzione al IV Convegno nazionale sulla Formazione Professionale ha messo in rilievo anche quest'anno la difficoltà oggettiva di ricostruire con precisione le spese regionali effettivamente destinate ad attività formative, sia per individuarle nei bilanci regionali, sia perché esse non si riferiscono solo alla attività didattica, ma comprendono la parte « assistenziale » relativa agli allievi, ai testi e al materiale didattico, al rimborso viaggi, a mense, a convittualità ecc.

L'ISFOL determina come indice per la media nazionale per il 1988 la spesa pari a circa Lire 4.080.000 per allievo, inferiore del 7% a quella ufficialmente calcolata per l'istruzione professionale di stato.

*Appena abbozzata l'analisi quantitativa e qualitativa della domanda sociale di formazione da parte dei giovani, che riveste un ruolo insostituibile nel « ripensamento della formazione alla quale è necessario attribuire dignità propria, superando quella visione puramente strumentale ed asservita alle politiche per l'occupazione che ne ha fatto trascurare l'aspetto propriamente formativo ».*

*Fanno problema non solo gli allievi (75.000) che non raggiungono la licenza media e i drop-out della Scuola Secondaria Superiore (166.000 nel 1° e 2° anno e 54.000 nel 3° anno) ma quei 147.000, che conseguita la licenza media sono immessi nella vita attiva attraverso l'apprendistato senza nessun tipo di preparazione professionale. Anche i contrattisti di F/L provengono la più parte da questa categoria.*

*Si ha l'impressione che non solo lo Stato è inadempiente alla formazione di questi giovani — i più deboli ed indifesi — ma, non controllando gli adempimenti formativi imposti dalle relative leggi sull'apprendistato e sui contratti di F/L, favorisca il loro sfruttamento e la loro deprofessionalizzazione, limitandosi il più delle volte tali forme occupazionali a interventi più o meno evoluti di addestramento. Si favorisce così non solo la dispersione della risorsa fondamentale che è l'uomo, ma se ne perpetuano le degenerazioni. Difficilmente, un giovane demotivato e frustrato potrà proporsi di partecipare ad iniziative di formazione ricorrente; continuerà ad ingrossare le file dell'operaio generico, ridotto alla ripetitività meccanica.*

*Anche se non del tutto attinente all'argomento, sarebbe stato utile un approfondimento di tale fenomeno, attribuibile a tutto il sistema formativo nazionale e non solo a quello della FP. Nonostante il moltiplicarsi dell'interpretazioni sociologiche riguardo all'insuccesso scolastico e la insufficiente attendibilità delle ricerche empiriche al riguardo (Cfr. Guglielmo Malizia: « Drop-out: situazione europea » in Docete aprile 1990), sta di fatto che esso è da ricercarsi nelle condizioni del giovane e della famiglia, nell'insufficienza della Scuola e nel moltiplicarsi dei condizionamenti sociali, propri di una società complessa a forte ritmo di cambiamento.*

*Non è certo da pensare che tali processi degenerativi vengono naturalmente riassorbiti con l'elevamento del tasso di istruzione e la sua diffusione, com'è capitato per il fenomeno della scolasticizzazione generale. (È servito come camera di compensazione l'elemento femminile, che continua ad essere, invece, fra i soggetti deboli della formazione professionale). Nè essi*

decresceranno in ragione dell'andamento demografico. L'emarginazione sociale, di cui l'insuccesso scolastico e formativo è nello stesso tempo causa ed effetto, è in espansione in forma preoccupante. Non si può pensare di ovviarla, limitandosi ad opera, pur auspicabile, di tamponamento scolastico.

A questa categoria di giovani, che rifiutano la Scuola, perché luogo e causa del moltiplicarsi dei loro insuccessi, lo Stato non può limitarsi ad offrire come risposta l'innalzamento dell'obbligo solo a carattere scolastico?

A quei giovani, che, pur avendo ottenuto successi positivi nella Scuola, desiderano, per corrispondere alle loro qualità e tendenze operative, immergersi al più presto nel mondo del lavoro, lo Stato può limitarsi ad offrire la possibilità di perfezionarsi nella base culturale, solo attraverso il prolungamento dell'istruzione scolastica?

Un'analisi del genere sarebbe molto utile per il singolo CFP, perché una certa percentuale dei soggetti della prima formazione di base appartiene a tale categoria di giovani, sia per la conoscenza di partenza, sia per le scelte metodologiche molto diverse da quelle scolastiche.

Anche se per brevi cenni, il Libro Bianco lodevolmente mette in rilievo sia l'esigenza dei soggetti in formazione di essere «protagonisti» delle nuove metodologie per la loro formazione, sia il criterio metodologico della riflessione sulla prassi, come risposta adeguata alla «cultura della concretezza». «Emerge a livello di procedimenti una «cultura del concreto», una priorità qualitativa dell'apprendimento attraverso l'esperienza sull'insegnamento tradizionalmente inteso, come pura trasmissione del sapere». «Va rovesciata l'impostazione tradizionale che prevede il passaggio dall'astrazione all'applicazione. Il momento della applicazione, della sperimentazione, della verifica concreta deve anzi precedere il momento dell'astrazione e della teoria, per poi ritornare subito dopo, con un processo circolare continuo che abitua gli allievi ad operare delle generalizzazioni ed usarle, partendo dalla realtà piuttosto che il contrario». Tale procedimento unito alla scansione modulare — su argomenti specifici, affrontati interdisciplinariamente, con momenti specifici di progettazione, di verifica e di ricupero rafforzato dalla formazione in alternanza, in collaborazione con il mondo imprenditoriale, e valorizzato, successivamente, dalla formazione a distanza, dovrebbe trovare le condizioni per essere praticato abitualmente e non solo per alcune didattiche. La brevità ed essenzialità dei corsi e dei cicli formativi e soprattutto l'innovazione impongono una radicale innova-

zione metodologica e didattica, se si vuol raggiungere un certo grado di efficacia ed efficienza formativa. Tale procedimento deve essere adeguatamente sostenuto ed integrato dall'opera di orientamento, svolta dagli Operatori di FP, collegati dal Coordinatore e sostenuti da una équipe sociopsicoclinica.

I rilievi e le integrazioni, che si sono fatti, non intendono mettere in dubbio le conclusioni, a cui è arrivato il Libro Bianco: alcune di esse si vanno ripetendo da tempo, senza un adeguato ascolto, quali la necessità di strumenti di valutazione e di controllo che non si limitino all'aspetto procedurale con conseguenti certificazioni; l'opportunità di un governo forte del sistema, superando la conflittualità persistente fra Ministero e Assessorati regionali, con riferimenti normativi alla legge 845/78, e coordinando i diversi interventi formativi; esigenze di standard unitari di qualifica formativa; l'attuazione dei servizi di orientamento e dell'Osservatorio sul mercato del lavoro; la collaborazione e integrazione tra Scuola-FP-mondo imprenditoriale; una politica contrattuale che favorisca l'innovazione; maggior corrispondenza tra la programmazione regionale-il coordinamento nazionale-la politica europea comunitaria...

È una tendenza in corso, che sta dando origine ad una nuova generazione di leggi regionali, agli accordi interconfederali, a intese da parte del Ministero PI con le Regioni e con il sistema produttivo, all'interscambio di riflessioni e di esperienze formative attraverso convegni, seminari di studio e elaborazioni di progetti comuni.

Tali iniziative, però, risentono ancora di una certa provvisorietà e non vedono la partecipazione contemporanea, anche se nel rispetto dei ruoli, da parte di tutti coloro che sono coinvolti nel sistema formativo: Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, della Pubblica Istruzione, Regioni, Organizzazioni sindacali, Enti di FP convenzionata, mondo imprenditoriale.

Alla radice del rinnovamento sta la rivisitazione del concetto stesso della formazione professionale, non vista tanto in funzione dell'occupazione, quanto più flessibilmente come formazione per la transizione impegnata, cioè ad affrire ai giovani ed agli adulti gli elementi culturali e professionali indispensabili per entrare nel mercato del lavoro o per reinserirsi, se ne sono usciti.

«Oggi, alla formazione professionale si richiede, rispetto al patrimonio di base acquisito con l'istruzione, un ulteriore livello di acquisizione di co-

*noscenze scientifiche, tecnologiche, operative, riferite più che all'esercizio delle mansioni, alla copertura di specifici ruoli professionali. Non si tratta nè di addestramento, nè di generica polivalenza».*

*Così ben vengano: un sistema istituzionale di valutazione che «comprenda forme di valutazione-certificazione pubbliche locali e forme di auto-certificazione (una sorta di «marchio di qualità» o di codice di regolamentazione, se si vuole)», una normativa quadro dell'orientamento e un sistema di rilevazione-monitoraggio, realizzato in ambito regionale ed integrato su scala nazionale, in grado di far affluire su un sistema a rete, flussi strutturati e confrontabili di informazioni e dati di carattere quantitativo.*

*Questa svolta della FP sarà facilitata in proporzione alla capacità di coinvolgimento delle sedi operative regionali e di quelle gestite dagli Enti di FP convenzionata.*

*Non può essere altrimenti. Da qui la necessità dell'aggiornamento degli Operatori di FP, non a pioggia ma investendo la responsabilità dei CFP stessi.*

## **In questo numero**

*L'Editoriale rapporta la valorizzazione del singolo CFP alla politica della Comunità Europea e secondo le indicazioni del Libro Bianco sulla Formazione Professionale del CNEL.*

*Nel settore STUDI il prof. Michele Pellerrey, direttore dell'Istituto di Didattica della Università Salesiana, che ha seguito le sperimentazioni di FP della Regione Veneto, con il suo articolo cerca di individuare gli elementi per la definizione di una pedagogia della Formazione Professionale. Il discorso è articolato in tre parti. Nella prima egli cerca una chiarificazione, certamente ancora parziale e provvisoria, sull'identità della Formazione Professionale nel contesto della evoluzione tecnico-produttiva e organizzativa attuale del lavoro. L'accento viene posto sulla preparazione del personale che non è destinato a compiti dirigenziali e manageriali.*

*Nella seconda parte si avvia un'analisi della struttura dell'azione formativa, struttura, ad avviso dell'autore, complessa e multidimensionale.*

*Nella terza parte si descrivono nei loro aspetti più fondamentali le fa-*



*si che caratterizzano un'azione formatrice sistematica, finalizzata e consistente.*

*Con l'articolo: «Analisi critica e supporto psicologico nell'esperienza di stage» il Direttore del Centro di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale - COSPES di Verona - S. Zeno, in base alle esperienze condotte e verificate dal CFP CNOS/FAP di Verona-S. Zeno, illustra l'alternanza Scuola/Lavoro nel contesto sociale odierno, le finalità pedagogiche che si vogliono perseguire ed alcune linee metodologiche.*

*Il prof. Natale Zanni dell'Istituto di Didattica dell'Università Salesiana presenta la modularità nella sua storia e nella sua applicazione alla Formazione Professionale.*

*In questo numero figurano due DOCUMENTI che gli Operatori di FP devono conoscere.*

*La risoluzione del Consiglio dei Ministri della CEE del 5 giugno 1989 riguarda la formazione continua.*

*L'intesa tra Regioni, Enti convenzionati della FP, OO.SS confederali e di categoria in occasione del rinnovo contrattuale degli Operatori di FP 1989/91 è stata raggiunta riguardo all'informazione, alla contrattazione decentrata, all'inquadramento economico differenziato, al fondo incentivi per l'innovazione, alle Commissioni regionali, alle assunzioni, all'albo regionale, alla mobilità per la salvaguardia della occupazione, all'orario di lavoro, agli esperti ed all'aggiornamento.*

*Nel settore ESPERIENZE il prof. Guglielmo Malizia, direttore dell'Istituto di Sociologia dell'Educazione dell'Università Salesiana e i ricercatori Vittorio Pieroni e Sandra Chistolini offrono una sintesi della seconda parte dello studio-ricerca: «I percorsi formativi della Scuola e della Formazione Professionale: problemi e prospettive», in corso di pubblicazione, confrontando le posizioni degli Operatori di FP e quelle assunte dai Docenti del biennio di Scuola Secondaria Superiore, specie in ordine all'innalzamento dell'obbligo di istruzione.*

*Nel settore VITA CNOS il Segretario nazionale del Settore Professionale Meccanico ing. Luigi Coffele parla insieme a Rosario Salerno, membro della Sede nazionale della Federazione CNOS/FAP, del Gruppo «Progetto» del CFP CNOS/FAP di S. Zeno-Verona.*

*Con l'articolo: «I ragazzi della Formazione Professionale dei Centri CNOS/FAP in Puglia» intende offrire una veloce sintesi di uno stu-*

*dio-ricerca regionale il prof. Vito Orlando, Direttore del Centro Pedagogico Salesiano Meridionale con sede a Bari e responsabile della stessa ricerca.*

*Chiudono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura di Rosario Salerno.*



# Elementi per la definizione di una pedagogia della Formazione Professionale

Michele Pellerey

Il problema legato alla identificazione di alcuni elementi utili alla definizione di un quadro di riferimento pedagogico connesso in modo congruo e fecondo alla realtà della formazione professionale non è certo di quelli agevolmente risolvibili. Da qualche anno l'attenzione per la dimensione pedagogico-didattica dell'attività formativa professionale è notevolmente aumentata, come del resto è divenuto assai più rilevante l'impegno di studio dei processi educativi degli adulti. Tuttavia anche in questo ambito si manifestano le stesse incertezze e gli stessi disagi che da qualche decennio pervadono la pedagogia tradizionale, ancora in cerca di una sua più chiara e circoscritta identità.

In questo breve studio ci limiteremo di conseguenza a tentare l'identificazione di alcuni elementi costitutivi del processo di formazione professionale, descrivendone, almeno a un livello sufficiente di chiarezza, alcune caratteristiche di base. Verranno invece lasciate in disparte, rimandando alla letteratura in proposito, questioni più generali e complesse legate alla stessa natura della pedagogia. Al nostro fine basterà limitarsi a sottolineare il suo aspetto di scienza pratica, di teoria dell'azione formativa, cioè il suo costituirsi come scienza che tende a studiare i problemi emergenti nel contesto dell'attività formativa, per indicare, con l'aiuto del contributo specifico delle varie scienze dell'educazione, quali possibili obiettivi, strategie, e metodi possono essere

segnalati per impostare un'azione formativa, che sia contemporaneamente sistematica, congruente e feconda. D'altra parte l'uso della stessa espressione « formazione », richiama sia il termine tedesco parallelo, e più complesso, *Bildung*, sia quello greco *paideia*; espressioni che integrano gli aspetti istruttivi, anche in senso operativo, con quelli più generali rivolti all'educazione della persona nel suo complesso (Klafki, 1967; Bombardelli, 1985). Vedremo come quest'ultima istanza viene oggi ripresa nella prospettiva di una nuova centralità del « soggetto » lavoratore non solo nell'azione formativa, ma anche nell'attività produttiva<sup>1</sup>.

Il discorso verrà articolato in tre parti. Nella prima si tenterà una chiarificazione, certamente ancora parziale e provvisoria, sull'identità della formazione professionale nel contesto dell'evoluzione tecnico-produttiva e organizzativa attuale del lavoro. L'accento verrà posto sulla preparazione del personale che non è destinato a compiti dirigenziali e manageriali. Nella seconda parte si avvierà un'analisi della struttura dell'azione formativa, struttura a nostro avviso complessa e multidimensionale. Nella terza si descriveranno nei loro aspetti più fondamentali le fasi che caratterizzano un'azione formatrice sistematica, finalizzata e consistente.

### **Prima parte**

## **IDENTITÀ DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE**

### **1. Per un concetto integrato di formazione professionale**

La formazione professionale oggi non può essere considerata solo come un momento propedeutico, anche se importante ed in generale essenziale, alla vita lavorativa. Il suo carattere strategico in relazione allo sviluppo economico e produttivo del territorio (Bernardi, 1989), e più in generale di un intero settore produttivo, implica una concezione dinamica e continua, parallela e in qualche modo intrecciata con la stessa attività lavorativa. Imparare un mestiere era un tempo condizione per potersi guadagnare da vivere. L'apprendista si formava accanto al maestro e, a poco a poco, acquisiva le sue

<sup>1</sup> W. Klafki (1967, 96) afferma che la *Bildung* è diretta allo sviluppo della capacità di gestione della vita nella sua complessità e di conseguenza deve prendere in considerazione tutte le dimensioni dell'uomo, compresi il sentimento, la fede, l'originalità, la spontaneità.

competenze lavorative. Era un apprendimento per la vita. Oggi l'apprendimento professionale è coestensivo all'esperienza attiva del lavoratore. I termini sono rovesciati: è una vita per apprendere. Basti pensare ai tumultuosi anni ottanta. La terziarizzazione dei ruoli nelle industrie ha proceduto a passi da gigante, richiedendo modifiche non solo operative, ma anche di identità personale, di soddisfazione professionale, di motivazione, oltre che di sviluppo di conoscenze e di processi cognitivi fondamentali.

Si è iniziato così a definire « formazione professionale di base » non già quella formazione iniziale che introduce in un settore lavorativo e fornisce gli elementi costitutivi essenziali di una professionalità spendibile in quel settore, bensì lo sviluppo di certi processi interni, di competenze pratiche e di specifici atteggiamenti di fondo, che costituiscono come il nucleo portante di ogni professionalità e che esigono un continuo adeguamento e sostegno, per tutta la vita lavorativa. Non si tratta di competenze specifiche, di abilità connesse con il posto di lavoro occupato o con quello a cui si mira, bensì di qualcosa di più generale, assimilabile a un fondamento sul quale poggiare ogni adattamento alle situazioni lavorative concrete, che però le attraversa tutte ed esige al pari delle competenze specifiche un continuo impegno di crescita e integrazione.

Questa prospettiva sembra trovare conferme significative dal carattere non solo pratico-operativo delle trasformazioni tecnico-organizzative del lavoro, bensì spesso profondamente culturali e cognitive. Ad esempio il rapporto uomo-macchina presenta sempre più chiaramente caratteri di novità che implicano competenze culturali e cognitive di ordine assai diverso dal passato, in quanto basato non più su comandi e controlli manuali, bensì codificati in una forma linguistica artificiale. Così le esigenze di un'organizzazione delle imprese a rete comportano non piccole, né superficiali modifiche culturali e comportamentali sia a livello imprenditoriale, sia a livello di lavoratore dipendente. Ciò è particolarmente chiaro nel caso delle imprese artigiane. Per esse è necessario che gli stessi addetti, oltre che gli imprenditori, acquisiscano presto una capacità di cogliere il significato di un sistema reticolare e di rapportarsi con esso in modo coordinato e fecondo, così da attivare in gruppi di aziende che operano nello stesso settore adeguate sinergie e presentarsi sul mercato come una struttura dinamica, flessibile e integrata.

L'assunzione di questa distinzione permette l'individuazione di due dimensioni della realtà della formazione professionale nella sua prospettiva dinamica: una orizzontale che si articola in formazione di base e formazione

legata al posto di lavoro; l'altra verticale che si articola in formazione iniziale e formazione continua (Fig. 1.1).

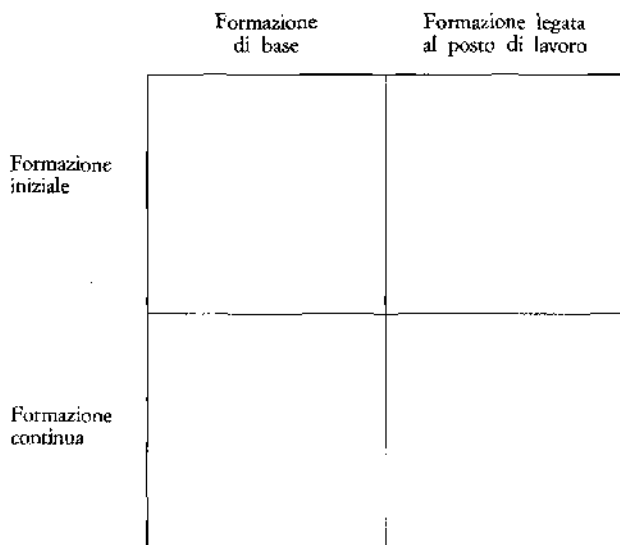


Fig. 1.1 - Le dimensioni della formazione professionale.

Tenendo conto di questo quadro di riferimento dimensionale è opportuno ora estendere il discorso prendendo in considerazione i caratteri che distinguono la formazione iniziale da quella continua per evidenziare come la preparazione alla vita lavorativa, soprattutto se diretta verso un settore produttivo specifico, implichi sempre una fase iniziale, qualunque sia il livello di crescita culturale e l'età dei soggetti.

## 2. La formazione professionale iniziale e continua

La formazione professionale iniziale riguarda evidentemente coloro che, una volta finito il periodo di studi obbligatorio o anche un percorso scolastico più lungo ma non diretto all'acquisizione di competenze tecnico-professionali in un particolare ambito lavorativo, intendono acquisire le fondamentali conoscenze e capacità che li abilitano ad assumere un ruolo professionale in un settore produttivo specifico. Nell'attuale realtà dei Centri di formazione professionale la gran massa degli allievi che affronta una formazione iniziale è costituita da soggetti ancora in età evolutiva, con esigenze di crescita personale, sociale e culturale. Ciò implica l'organizzazione di azioni

formative più complesse e comprensive, che in un persona adulta si potrebbero in gran parte considerare giunte a sufficiente maturazione. Tra queste emergono in particolare: uno sviluppo più elevato e controllato di processi cognitivi generali; una costruzione più vasta e significativa di reti concettuali al fine, da un lato, di dare senso alla realtà e all'esperienza sociale, personale e professionale; dall'altro, di comprendere in modo adeguato fenomeni e situazioni del mondo fisico naturale e artificiale; un'integrazione personale ed emozionale che permetta un equilibrato scambio comunicativo e validi rapporti interpersonali; capacità di giudizio e di scelta nella complessità delle situazioni di vita e di lavoro.

Questa multidimensionalità formativa è stata talora contestata in quanto non direttamente rapportabile alla formazione professionale vera e propria, bensì all'azione educativa scolastica, la cui obbligatorietà deve raggiungere il sedicesimo anno di età. Se ciò verrà realizzato, si riproporrà il problema della formazione professionale iniziale diretta a questo tipo di soggetti, in quanto certamente si attenuerà una più specifica esigenza di formazione personale e culturale. Ma sempre fino a un certo punto, in quanto l'acquisizione delle competenze richieste per assumere un ruolo professionale definito non può più essere ormai ridotto all'acquisizione di capacità lavorative, direttamente ed esplicitamente rapportate a una o più mansioni legate a uno specifico posto di lavoro. Di più, lo sviluppo di una carriera professionale e la tendenza a potere o dovere sperimentare nel corso della propria vita attiva uno o più cambiamenti di lavoro, implicherà sempre un'attenzione particolare alla promozione di quella formazione professionale di base a cui abbiamo sopra accennato. Inoltre il possesso reale di una professionalità aperta a sviluppi e approfondimenti futuri coinvolge comunque una maturazione del soggetto dal punto di vista culturale, sociale e personale.

D'altro canto è ormai comune nelle analisi dei processi formativi rivalutare il ruolo del soggetto, cioè della persona che deve rapportarsi con la tecnologia, che deve affrontare mutate condizioni relazionali, che deve interiorizzare nuovi valori di riferimento, in sintesi: una nuova qualità della vita di lavoro. Scrive Gian Piero Quaglino: « In realtà una formazione che dimentica i suoi soggetti non è ben chiaro come possa ottenere risultati: né come, né quali, né per chi. Il recupero del soggetto del processo educativo diviene allora per la formazione stessa un atto di valore e, contemporaneamente, il passaggio obbligato per il recupero della capacità di esprimere valori. Tecnologia sofisticata (attrezzatura e teoria) ed espressione di valori sono del resto intimamente complementari... » (Quaglino, 1985, 28).



Successivamente lo stesso Autore, scrivendo insieme a G. Varchetta, ribadiva: «Il riferimento al soggetto conferma anzitutto la convinzione che occorra spostare la definizione degli obiettivi della formazione dai contenuti ... ai destinatari: la centralità del soggetto esprime l'idea che il territorio della formazione deve misurare i suoi confini non tanto rispetto alle 'cose da imparare' quanto piuttosto rispetto alle 'persone che imparano'» (Quaglino-Varchetta, 1988, 14).

Se questo è vero nell'ambito della formazione manageriale rivolta a soggetti adulti, quanto più lo è nelle azioni formative rivolte a soggetti in età evolutiva o giovanile, con un minor retroterra culturale e destinati ad una carriera lavorativa assai meno ricca di stimoli rivolti alla loro crescita personale e sociale.

Per chiarire ulteriormente il discorso avviato è utile ricorrere a un diagramma esplicativo (Fig. 1.2).

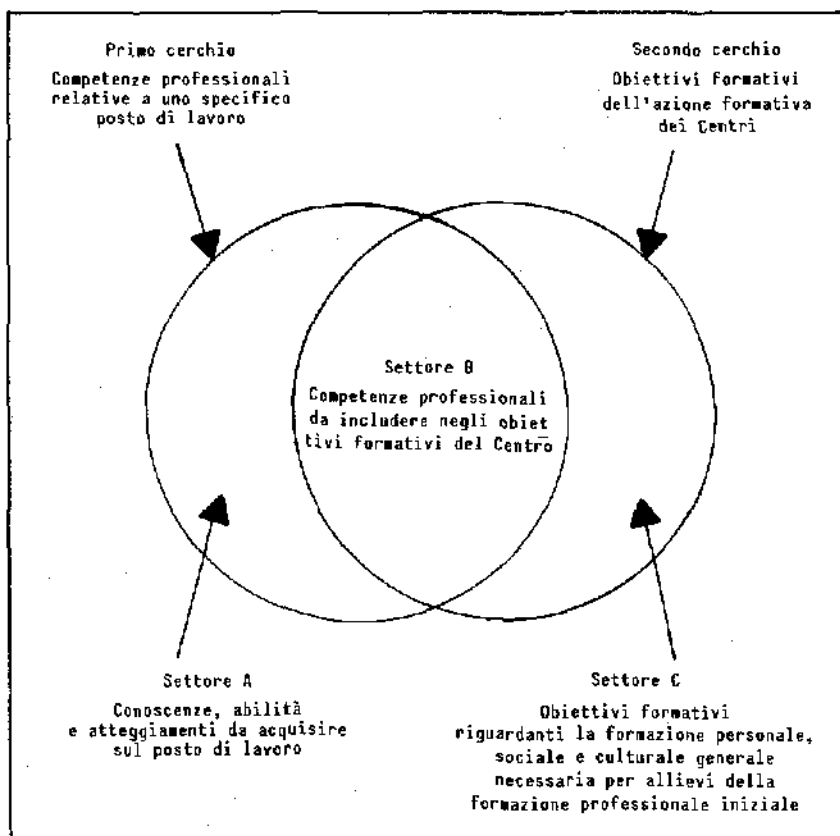


Fig. 1.2 - Diagramma esplicativo dei rapporti esistenti tra formazione professionale iniziale e sviluppo di competenze riferite a uno specifico posto di lavoro

Il grafico o **diagramma** comprende due cerchi intersecantesi nel settore B. Il primo cerchio, che include i settori A e B, comprende l'insieme delle competenze professionali, che costituiscono le caratteristiche di una figura professionale, quale può essere rilevata tenendo conto sia delle specifiche situazioni lavorative, sia della loro evoluzione tecnologica e organizzativa.

Il settore A rappresenta l'insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti, che solo nel contesto specifico di un posto di lavoro concreto è possibile acquisire o che dovrebbero essere oggetto di una formazione continua in servizio. Si tratta di competenze professionali contestualizzate a un ruolo lavorativo considerato all'interno di un'azienda particolare. Questo settore include, quindi, aspetti di una concreta professionalità che non è possibile, né utile, promuovere nell'azione formativa dei Centri di formazione professionale. Ciò che da questi, invece, è necessario promuovere, è l'acquisizione della capacità di trasferire e contestualizzare le competenze, che sono state oggetto degli obiettivi formativi del Centro, alle diverse situazioni lavorative ed essere disponibili a quelle iniziative di formazione ricorrente che si renderanno nel seguito necessarie a causa dei mutamenti tecnologici e organizzativi del lavoro. Di qui l'importanza di visite e di stages presso aziende specifiche del settore professionale.

Il settore B del grafico comprende quelle competenze professionali che costituiscono il cuore o la radice della professionalità implicata dalla figura professionale studiata. Esse, di conseguenza, costituiscono anche la base portante della formazione professionale iniziale diretta all'acquisizione di quella qualificazione. Esse, quindi, devono essere adeguatamente esplicitate e trasformate in obiettivi formativi specifici dell'azione formativa.

Il secondo cerchio comprende i settori B e C. Esso indica il complesso di conoscenze, capacità e atteggiamenti che debbono costituire il quadro degli obiettivi formativi relativi a una particolare qualifica professionale.

Del settore B si è già detto. Il settore C del grafico include gli apporti di natura culturale, di crescita personale e sociale che sono necessaria integrazione non solo del complesso delle competenze professionali, ma dell'intero processo di formazione iniziale, in quanto diretto a sviluppare una professionalità di ruolo posseduta soggettivamente e non solo considerata come sistema di attese di un sistema sociale e produttivo. Nel caso di allievi ancora in età evolutiva, questo settore include anche componenti di sostegno alla loro più generale maturazione culturale, personale e sociale.

Questo quadro di riferimento permette un'immediata estensione del discorso al caso della formazione continua vista sia nella sua componente di

sviluppo degli elementi di base della professionalità, sia in quella di adeguamento costante alle esigenze e richieste emergenti sul posto di lavoro. Occorre però rilevare come in Italia non esista ancora nessuna regolamentazione né per legge statale, né per leggi regionali della formazione continua dei lavoratori. La gravità di questa carenza deriva dall'essere il processo di formazione continua dei lavoratori un diritto dovere sia di questi, sia della stessa comunità nazionale o regionale, oltre che a costituire l'indispensabile supporto di ogni ipotesi di sviluppo della società e del mondo del lavoro.

### **3. La capacità di scelta e di impostazione della propria carriera come componente della formazione professionale**

In questi ultimi anni, infatti, si è progressivamente passati dalla considerazione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare la scelta professionale dell'individuo (con una parallela sottolineatura delle componenti diagnostiche centrate sul cliente) a una concezione in cui l'orientamento è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come attivo protagonista delle sue scelte.

D'altro canto, quando si considerano gli elementi fondamentali che concorrono nello sviluppo della capacità di scegliersi come lavoratore e di scegliere il campo nel quale ci si impegnerà nella vita e nella carriera lavorativa, essi vengono raggruppati secondo tre grandi aree:

a) la cultura del e sul lavoro, intesa come insieme di conoscenze organizzate e sistematiche sulla realtà del mondo del lavoro, le sue esigenze, i suoi problemi, le sue contraddizioni, le sue prospettive, ecc., prima e al di là di una scelta di inserimento personale in un suo particolare settore;

b) la capacità di elaborazione significativa delle informazioni ricevute in relazione al mondo del lavoro e delle professioni, soprattutto di quelle che interessano per una propria collocazione lavorativa; questa capacità è una estensione e articolazione della cultura precedentemente segnalata;

c) la capacità di organizzarsi e di procedere in maniera sistematica e controllata nella scelta della propria professione e della propria carriera, nella preparazione progressiva a impegnarsi validamente e produttivamente in essa e ad aggiornarsi con continuità e costanza.

Va notato come da varie ricerche emerga la tendenza dei giovani in cerca di lavoro a concentrare la propria attenzione e preoccupazione a trova-

re più un «posto» che un «lavoro», cioè a trovare più sicurezza e stabilità, che ad aprirsi a una carriera e crescita professionale. Quest'atteggiamento, se comprensibile in situazioni di disoccupazione o di instabilità economica, lo è molto di meno nell'attuale situazione di molte zone d'Italia, ma soprattutto in vista degli sviluppi futuri del mondo del lavoro e delle professioni; comunque manifesta una carenza di apporti formativi e orientativi.

Centrale in quanto prima esposto risulta un processo decisionale costituito nella sua essenza dalla progressiva canalizzazione della volontà verso scelte che si attuano in seguito alla percezione di alternative, o di un conflitto di possibilità, e dopo un loro esame e valutazione di coerenza o congruenza con un personale quadro di riferimento progettuale o valoriale, possibilmente reso esplicito nel corso e per merito dell'intervento formativo. Tale scelta implica come conseguenza un impegno a lungo termine e talora una faticosa acquisizione degli elementi necessari ad assolverlo validamente. Quanto più, quindi, queste scelte risultano strategicamente importanti per la vita non solo lavorativa del singolo, tanto più occorre fare attenzione a tutte le componenti interne ed esterne che ne favoriscono o inibiscono il carattere prudentiale e responsabile.

D'altro canto una visione realistica delle alternative professionali e delle possibilità di carriera che ciascuna di esse permette di intravedere, implica un percorso esplorativo fatto di iniziali preferenze; di controllo critico delle conseguenze personali, sociali, di studio e di carriera; di ricerca di opzioni alternative o di considerazione di soluzioni di ripiego e di future transizioni, ecc. Insomma, le scelte in ordine alla propria identità professionale e allo sviluppo della propria carriera sono precedute da un periodo di orientamento progressivo e sono intrinsecamente connesse, soprattutto in questo campo, con margini di rischio e di incertezza più o meno consistenti. Per questo occorre da una parte rimanere disponibili verso soluzioni transitorie, ma, dall'altra, valorizzare e conservare vivo in sé un certo spirito di avventura, cioè di apertura verso strade e itinerari che non sono ancora del tutto conosciuti e controllabili nei loro esiti finali.

Tra le componenti essenziali di un maturo atto decisionale si possono, quindi, ricordare:

- a) una visione realistica delle cose;
- b) un'attività creatrice, proattiva e che si esprime in atti innovativi e originali;
- c) un progetto di vita o piano esistenziale, in gran parte concretizzazio-

ne di un concetto di sé e del proprio futuro, ispirato a modelli culturali storicamente e socialmente collocabili;

d) un'autonomia personale adeguata;

e) un'apertura alle esperienze, al nuovo, frutto di personalità flessibile, disponibile e aperta;

f) sicurezza emotiva;

g) sviluppo mentale e culturale adeguato.

Quanto ai fattori esterni ricordiamo i due principali:

a) l'ambiente culturale, sociale e familiare di appartenenza;

b) il gruppo sociale o di pari nel quale si è inseriti.

Da quanto accennato deriva abbastanza chiaramente il ruolo di supporto educativo che con continuità e in maniera diffusa deve certamente essere presente a tutti i livelli scolastici, ma che si deve manifestare specialmente nelle azioni formative. È evidente quindi che la dimensione « orientamento professionale » appare come una dimensione essenziale dello stesso concetto di formazione professionale e come tale deve entrare a far parte di ogni attività formativa, soprattutto se iniziale.

Questa riconsiderazione dell'orientamento come centrato sul soggetto in formazione, sia iniziale sia continua, non significa negare il valore dell'apporto di servizi ad hoc o di personale particolarmente esperto nel seguire e consigliare i singoli o i gruppi nello sviluppo delle proprie scelte, soprattutto là dove si esigano prestazioni di tipo specialistico, sia diagnostico che terapeutico. Il ricorso a queste prestazioni sembra più significativo e produttivo se avviene nel contesto e in stretta connessione con le azioni formative progettate e attivate.

A questo impegno orientativo, data la sua importanza, complessità e diffusità, è evidente che debbano concorrere tutte le persone che partecipano, a vario titolo, all'azione formativa. Tuttavia sembra del pari evidente che debba essere presente sia nella sua fase progettuale che di attuazione qualcuno che se ne assuma un compito propositivo e di coordinamento, garantendo non solo l'attenzione, ma anche la validità e la fecondità delle iniziative predisposte. In fin dei conti è come se si considerasse l'orientamento come una componente dell'azione formativa, che necessita certamente di un apporto collettivo, ma implica la presenza di chi se ne assuma una più diretta responsabilità e ne abbia una più precisa competenza, anche per discernere fin dove è possibile intervenire in forma normale e collettiva e quando è necessario, invece, ricorrere a servizi specialistici e individualizzati.

Occorre riconoscere, infine, l'esistenza di un ruolo di guida e sostegno

nei processi di inserimento nel primo lavoro o nella transizione da un lavoro a un altro. Come già rilevato, la formazione iniziale non può coprire tutte le componenti implicate dall'inserimento in uno specifico contesto di lavoro. Chi si inserisce per la prima volta in un'azienda, o passa da una a un'altra azienda, si trova di fronte a specifiche esigenze di adattamento non tanto e non solo sul piano delle abilità e delle competenze lavorative, quanto più profondamente su quello della propria identità, dell'immagine di sé come persona e come lavoratore e della capacità di controllare dal punto di vista cognitivo l'ambiente in cui si deve operare. Nel periodo pre-lavorativo possono essere stati costruiti un'immagine di sé e un quadro del posto di lavoro non completamente congruenti con la realtà, di qui la possibilità di conflitti interni e di tensioni esterne che possono essere più o meno agevolmente superati per giungere a una più matura consapevolezza delle proprie risorse e delle esigenze di uno specifico posto di lavoro.

Tali conflitti o tensioni, in sé inevitabili, possono essere ricondotti a normali esigenze di adattamento nella stessa fase formativa per mezzo di opportune visite e esperienze di stages presso aziende. Tuttavia in molte circostanze, a esempio quando siano mancate esperienze previe dirette dell'ambiente di un lavoro, quando il processo formativo è attivato in diretto e stretto rapporto con l'attività lavorativa, quando il soggetto presenta particolari difficoltà di adattamento, è ovvio che si manifestino particolari esigenze di guida a sostegno da parte di persone esplicitamente preparate e destinate a svolgere questo compito.

#### **4. Ruolo e competenze professionali**

Lo spostamento di accento operato nel corso dei decenni precedenti mediante l'utilizzazione della nozione di « formazione » al posto di quello di « addestramento » ha avuto come immediata conseguenza quella di centrare il discorso sui concetti di ruolo e di competenza professionale. Prendendo spunto dalle riflessioni svolte nel precedente paragrafo è opportuno ora approfondire il significato di questi due concetti, soprattutto in relazione alla formazione professionale iniziale.

Il concetto di ruolo può essere fatto risalire in prima analisi alla psicologia sociale che definisce i ruoli come « aspettative sociali differenziate relative al comportamento da tenersi in specifiche situazioni » (De Grada-Mannetti, 1988, 263), essi « rappresentano il contesto normativo nell'ambito del quale

la responsabilità dell'attore viene giudicata» (ibidem). Nell'ambito professionale esso viene spesso identificato con le attese che un sistema produttivo complesso ha nei riguardi di chi deve assumere il compito di organizzare, gestire e controllare un segmento della sua realtà. Un ruolo professionale sarebbe quindi definito a partire dalla considerazione dell'intero sistema produttivo, considerato nella sua complessità, cioè ivi incluso il sistema di relazioni istituzionali e interpersonali che esso implica.

Questo approccio lascia però un pò a desiderare nella prospettiva sopra delineata, prospettiva che intende valorizzare maggiormente la soggettività del lavoratore, rispetto alla sola oggettività del sistema produttivo. «La rivoluzione dei sistemi sociali complessi di questo decennio è infatti decisamente marcata [dal riferimento al soggetto]... Il suo tratto distintivo è l'aver recuperato al soggetto il ruolo centrale nella realtà e nella comprensione della realtà dell'organizzazione» (Quaglino, 1988, 114).

In questa prospettiva il concetto di ruolo professionale deve integrare in modo dinamico e sinergico tre componenti fondamentali:

a) Il compito, o i compiti lavorativi affidabili a un soggetto, visti in relazione alla totalità dei compiti lavorativi presenti nel sistema produttivo. Ciò implica da parte del lavoratore la capacità di comprendere il sistema e cogliere se stesso come una sua componente essenziale, discriminandone la specificità (funzioni professionali).

b) Le relazioni sia interpersonali che istituzionali che il soggetto deve essere in grado di sviluppare e gestire per portare a termine in modo valido e fecondo i suoi compiti lavorativi (relazioni professionali). Questa componente è particolarmente importante nel caso in cui il sistema di produzione esiga un continuo interscambio di informazioni e di verifiche.

c) Il sistema di significati che il soggetto lavorativo deve essere in grado di dominare e attribuire alla sua attività, alle persone con cui entra in rapporto, al sistema della situazione storico-evolutiva e territoriale (senso e motivazioni professionali).

È utile aggiungere che tutto questo va posseduto in maniera cosciente, e ciò è evidentemente incluso nelle esigenze sopra delineate, e flessibile, in quanto dinamicamente aperto all'adattamento progressivo alle varie spinte trasformative.

In una prospettiva un poco differente ma non incoerente con questa impostazione, Quaglino (1985, 77) evoca tre ambiti differenziati di riferimento al soggetto: l'area del lavoro, quella del ruolo, quella del sé. Nella sua terminologia l'area del lavoro «riguarda in senso stretto il contesto dell'attività

professionale del soggetto (insieme dei compiti, contenuti del lavoro)»; quella del ruolo «costituisce un più ampio riferimento alla posizione occupata dal soggetto rispetto al contesto di lavoro ovvero alla contemporanea molteplicità di posizioni rispetto ad un contesto di rete di ruoli»; l'area del sé «rappresenta un riferimento ancora più ampio in cui convergono elementi professionali ed elementi personali del soggetto».

Un processo di formazione professionale centrato su un concetto di ruolo, ampio come quello sopra descritto, ovvero tale da includere le aree sopra ricordate, esige il progressivo passaggio da una situazione di orientamento e di apertura fondamentale verso la professionalità a una acquisizione di quelle qualità o disposizioni che congiunte in modo valido e fecondo permettono l'acquisizione e l'esplicazione di un ruolo professionale vero e proprio. Queste qualità o disposizioni vengono comunemente denominate competenze professionali.

Una competenza professionale è, dal nostro punto di vista e in estrema sintesi, la capacità di compiere una certa attività lavorativa, o un compito lavorativo globale, in modo tecnologicamente e operativamente valido e produttivo, in modo socialmente congruo e fluido, in modo cognitivamente e affettivamente adeguato e aperto. Una competenza professionale assume cioè le stesse dimensioni, o componenti, del ruolo professionale, ma contestualizzate in modo più pertinente e preciso.

A sua volta una competenza professionale deriva dall'integrazione dinamica di conoscenze, abilità e di atteggiamenti. Conoscenze relative a fatti, concetti, principi e teorie; abilità di natura pratica e intellettuale; atteggiamenti riferiti sia al lavoro inteso nella sua globalità e specificità, sia alle relazioni sociali, interpersonali e istituzionali, sia alla percezione di sé, del gruppo e della comunità più vasta.

Quaglino (1985) insiste, richiamandosi a un contributo di Burgoyne e Stuart (1987), sullo sviluppo di una specifica qualità: la capacità di controllare i processi di acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Tale attenzione per quella che è stata chiamata la metacognizione, cioè la capacità di comprendere, valutare e controllare i propri processi cognitivi e affettivi, è oggi particolarmente evidente non solo nella ricerca, ma anche nell'impostazione dei vari programmi formativi. Occorre dire che nel campo della formazione professionale è stato compiuto ancor poco progresso in questa direzione, ma certamente si apre, di fronte alla rapidità dei cambiamenti in corso, un ampio spazio di studio e ricerca di come poterli dominare da un punto di vista più elevato e, per giungere a questo, sono essenziali capacità di ordi-



ne superiore, quelle appunto che vengono denominate meta-qualità o meta-disposizioni<sup>2</sup>

## **Seconda parte** **L'AZIONE FORMATIVA**

### **1. Natura dell'azione formativa**

L'azione formativa, come ogni azione educativa svolta da un'istituzione che abbia per finalità lo sviluppo culturale e/o professionale di quanti la frequentano, è un'azione che mira alla progettazione, conduzione e valutazione di un percorso diretto verso espliciti traguardi e che viene sviluppata con sistematicità e con controlli adeguati. La centralità del soggetto ricordata nel precedente capitolo implica però la chiarificazione di alcuni elementi teorici di riferimento.

Un'azione formativa, a differenza di un'azione pratico-poietica di natura tecnica, non può essere concepita come capace di produrre un risultato predeterminato nell'allievo, bensì in quello più modesto di costituire le condizioni nelle quali l'allievo sia messo in grado di sviluppare la conoscenza o la competenza intesa (Pellerey, 1989). È l'allievo che deve agire per costruire le proprie conoscenze e le proprie competenze. L'insegnante può solo creare uno spazio di apprendimento e di relazione che risulti il più adeguato possibile perché questi possa o voglia fare proprio ciò che gli viene proposto.

Lo «spazio» formativo, o insieme delle condizioni nelle quali l'apprendimento ha luogo, può essere osservato e descritto per mezzo di un linguaggio oggettivo, e quindi essere oggetto di una scienza particolare: la didattica. Possono in effetti essere individuate relazioni intercorrenti tra queste condizioni e i cambiamenti che effettivamente avvengono nel comportamento umano quando si verifica l'apprendimento. Così possiamo elaborare inferenze su ciò che è stato appreso e sul ruolo assunto dalle condizioni messe in essere. Quindi possono essere costruiti modelli e teorie di tipo scientifico per spiegare i cambiamenti osservati (Gagné, 1985, 2). L'apprendimento umano che si attua nelle istituzioni formative può essere definito come « un cambiamen-

<sup>2</sup> Alla problematica dello sviluppo della capacità di regolazione dei processi interni, anche di natura metacognitiva, è dedicato l'intero n. 3 del 1990 della rivista «Orientamenti Pedagogici».

to nelle disposizioni o nelle capacità umane che persiste nel tempo e non è semplicemente ascrivibile al processo di crescita» (Ibidem). Da questo punto di vista la didattica viene allora concepita come una scienza pratica che studia le mediazioni che legano i processi di insegnamento a quelli di apprendimento.

Quindi, se per l'azione formativa tale spazio costituisce il campo nel quale essa si esplica, da questo pure dipende la sua validità e fecondità. Esso quindi appare come l'oggetto principale di studio e di progettazione sistematica da parte dei docenti, ed è in esso che si può cogliere o meno la coerenza delle decisioni che vengono prese, coerenza in riferimento ai traguardi formativi intesi e allo stato di preparazione degli allievi. D'altro canto tale spazio non è solo il campo d'azione del docente, ma, come già ricordato, anche quello del discente e si costituisce, quindi, come l'ambiente, o «medium», culturale e relazionale di un'azione reciproca.

## **2. Dimensioni dell'azione formativa**

In linea con le considerazioni del paragrafo precedente è possibile compiere un ulteriore passo chiarificatore. L'azione formativa può essere considerata da due punti di vista differenti. Il primo, che possiamo definire tecnologico, la considera nel suo aspetto pratico-produttivo, cioè in quanto costitutiva dello spazio formativo nel quale avviene l'apprendimento da parte dell'allievo. In questa prospettiva la scienza che studia i caratteri dell'azione formativa è una vera e propria tecnologia, o engineering, che acquista però in tale contesto, come già accennato, caratteri suoi peculiari: la tecnologia didattica.

Il secondo punto di vista sottolinea, invece, il comportamento stesso del formatore o docente in quanto persona umana, che agisce secondo principi di natura etica e professionale, prendendo decisioni e tessendo rapporti interpersonali che hanno un forte influsso sugli allievi sia dal punto di vista di una testimonianza viva di una cultura ed etica del lavoro; sia di quella di uno stile di vita.

Si tratta dunque di due componenti essenziali dell'azione formativa. Questa impostazione dell'analisi della struttura delle azioni dirette alla formazione di altre persone, come d'altronde di ogni azione umana, risale ad Aristotele, ed è stata recentemente riportata al centro del dibattito sulla razionalità umana, in particolare su quel tipo di razionalità che viene definita pratica in quanto orientata a dare validità e coerenza all'agire dell'uomo.

L'agire dell'uomo in quanto uomo, infatti, nella tradizione aristotelica deve essere considerato da due prospettive differenti: la prospettiva produttiva e quella della prassi. L'agire tecnico o produttivo è quello proprio dell'artigiano. Esso è guidato dall'idea (*éidos*) o modello dell'oggetto da produrre e trova la sua perfezione nell'abilità (*téchne*) operativa posseduta. L'agire pratico (*praxis*) è anch'esso guidato da un ideale (il bene) e può realizzarsi tramite una disposizione interiore (la *phrónesis*, o capacità di decisione prudente e consapevole).

La razionalità pratica, in quanto rivolta alla considerazione dell'agire umano in quanto tale (cioè la razionalità che guida la *praxis*), può essere a sua volta considerata secondo due ulteriori punti di vista. Il primo mira alla fondazione di una dottrina dell'agire umano, una vera e propria filosofia morale, e si serve per questo essenzialmente del metodo argomentativo proprio della dialettica classica. Il secondo punto di vista può anche essere definito come educativo, in quanto è orientato a identificare le strade attraverso cui l'uomo giunge ad agire «bene», cioè a portare a compimento decisioni prudenti e responsabili sia nella vita quotidiana, sia nell'attività lavorativa, sia nei momenti cruciali della vita.

Questa distinzione tra *praxis* e *téchne* è la più valorizzata dall'attuale filosofia pratica. Essa è presente in buona parte dei pensatori tedeschi sia di tendenza neomarxista, come J. Habermas, sia di orientamento ermeneutico come H. G. Gadamer. L'attenzione per il pensiero pratico, cioè per il pensiero che precede, accompagna e segue l'azione umana, ha costituito anche la base per un'analisi critica dell'approccio puramente scientifico-tecnologico alla razionalità umana e alla sua promozione attraverso i processi formativi.

La razionalità tecnico-strumentale, per intenderci quella propria dell'artigiano che produce un pezzo, sia esso una sedia o un edificio, è evoluta nel tempo ed oggi si può distinguere tra una tecnica, o tecnologia antica, basata essenzialmente su un accumulo di esperienze, e una tecnologia moderna che si costituisce e si sviluppa in stretta interazione con la ricerca e il pensiero scientifico. Di conseguenza la tecnologia moderna se da un lato è caratterizzata dal suo orientamento all'azione trasformatrice della realtà, essa è anche segnata dai caratteri propri della razionalità matematico-scientifica.

La conseguenza più evidente è la tendenza a costituirsi come un campo autonomo che tende a definire da sé medesimo le sue finalità, sensibile sempre più alle sue possibilità interne anziché ai bisogni o alle motivazioni esterne. Ai cosiddetti «bisogni primari» dell'uomo essa tende così ad accostare se non a sostituire nuovi bisogni, dotati dello stesso carattere di artificiosità

dei sistemi tecnologici a cui corrispondono. Di qui l'emergere di una tensione, che quando non è socialmente mediata e superata, può divenire assai vivace tra bisogni e motivazioni presenti nella sensibilità degli appartenenti a un determinato contesto culturale e bisogni e motivazioni indotti dai vari sistemi tecnologici. È in tale quadro di riferimento che si può anche collocare il conflitto ormai permanente tra esigenze e di sviluppo tecnologico e urgenze di conservazione della natura e dei suoi equilibri, tra mondi artificiali e mondi naturali. Per molti è spontaneo pensare che la natura vada piegata a progetti elaborati su basi scientifico-tecnologiche, analogamente a quanto si è tentato di fare con le società civili; per altri questo tentativo non può che risolversi in una catastrofe universale.

Nel pensiero attuale si evidenziano così chiare sensibilità da un lato per l'impatto che la tecnologia moderna ha, o può avere, sulla società e sull'ambiente di vita e di lavoro e, dall'altro, sulla necessità di individuare nuovi riferimenti etici e valori guida nell'indirizzare e controllare l'invasione tecnologica e il dominio di una razionalità che sembra talora avvatarsi su se stessa, imprigionando l'uomo in esigenze che appaiono sempre più estranee ai suoi bisogni e motivazioni profondi.

Di qui l'attenzione progressivamente più precisa e definita verso la componente pratica ed etica dell'agire umano, verso una razionalità diversa da quella matematico-scientifica e tecnologica, ma non per questo meno valida da un punto di vista conoscitivo. Una razionalità che riscopre il valore della dialettica intesa nel senso di argomentazione interpersonale, di dialogo guidato da regole di coerenza. A fronte dei problemi etici e politici che occorre affrontare nella vita odierna non è possibile far riferimento a gusti o preferenze ingiustificate, è necessario, invece, affrontare in modo controllato discussioni che permettano di giustificare le conclusioni a cui si perviene; chiedere e rendere ragione delle scelte compiute e da compiere.

Nello sviluppo di questa razionalità dialettica e comunicativa è d'altronde necessario, come già accennato, distinguere tra l'elaborazione di una filosofia pratica, intesa come dottrina etica e politica razionalmente fondata e giudizi di valore connessi con il comportamento quotidiano proprio e altrui. Nel primo caso sembra necessario ricorrere a quello che è stato indicato da Aristotele come la via maestra della filosofia, cioè l'argomentazione dialettica; nel secondo caso, invece, sembra inevitabile affidarsi alla prudenza e saggezza pratica derivanti dall'esperienza della vita e dal controllo della passionalità istintiva e capace di applicare a situazioni particolari le norme derivanti sia

dalla dottrina etica e politica, sia dai valori consensualmente accettati e che caratterizzano la vita comune.

Lo spazio di apprendimento proprio dell'azione formativa appare, quindi, costituito in primo luogo dall'insegnante stesso con le sue scelte, le sue azioni, i suoi atteggiamenti. La sua testimonianza viva, il suo modo di rapportarsi agli allievi, di conversare e di discutere con essi, di accettarli e di consigliarli, creano di fatto un contesto vivo di dialogo educativo. Questa è, e rimane, una componente essenziale dell'azione formativa e dello spazio educativo che in esso viene attivato e ad essa è inscindibilmente collegata la formazione della coscienza morale del lavoratore.

L'altra componente, quella tecnologica, è data invece dalla costituzione di un insieme valido e produttivo di condizioni sia sistemiche, che dinamiche che stimolino, guidino, sostengano l'acquisizione di conoscenze, di capacità e di atteggiamenti positivi da parte degli allievi.

### **3. La dimensione tecnologica dell'azione formativa**

Sebbene la componente tecnologica nell'azione didattica sia sempre stata considerata in maniera adeguata dalla didattica tradizionale, essa ha assunto, in coerenza con quanto sopra ricordato, caratteri profondamente nuovi.

La tecnologia tradizionale, anche didattica, era caratterizzata da un insieme di abilità di ordine pratico, prive però di una vera giustificazione teorica. Abilità basate sull'esperienza e la tradizione. L'acquisizione di questo complesso di capacità avveniva attraverso l'interazione sistematica con una persona competente che possedeva quindi il suo mestiere e lo sapeva esercitare in maniera riconosciuta. Si passava di conseguenza progressivamente da uno stadio di noviziato a uno di competenza tecnico-operativa, tendenzialmente illimitata. In questo stesso senso è stata impostata anche la tecnologia didattica, che traeva le sue indicazioni da un esame comparativo delle esperienze formative più riuscite.

La tecnologia moderna, lo ribadiamo, ha caratteri più sistematici e coscientemente controllati, soprattutto per quanto concerne le conoscenze scientifiche sottese; conoscenze che sono, d'altronde, di varia natura: naturalistiche, sociali, economiche, ecc. In genere questa tecnologia si distingue per il prevalere dell'istanza progettuale su quella esperienziale, cioè per la tendenza a partire dall'elaborazione di un progetto che prefigura non solo il prodotto

finale, ma anche il processo di produzione e il sistema controllo/regolazione del processo stesso.

È la logica del progetto che sottende tutte le fasi e i procedimenti che verranno messi in opera, logica però da assumere in senso flessibile, perché occorrerà saper valutare continuamente i risultati parziali ottenuti nelle varie fasi per adattare le azioni e le scelte alle esigenze che man mano emergeranno. Per questo si distinguono generalmente tre momenti o livelli: quello del *design* (o del progetto), quello dell'*implementation* (o della realizzazione) e quello dell'*evaluation* o del *quality control* (valutazione/regolazione).

Il livello del *design* va a sua volta articolato secondo due fasi: una precedente, dell'analisi; e una susseguente, dello sviluppo. La prima garantisce un'adeguata base informativa circa le reali esigenze progettuali, l'altra la prefigurazione di concreti procedimenti attuativi del progetto. Quanto alla fase di sviluppo, essa implica una programmazione nei tempi e nelle forme delle attività da svolgere durante il processo produttivo, tenendo conto delle risorse disponibili in termini di tempi, spazi, strumenti e personale. Questa fase deve tener conto anche dei modi di organizzazione concreta del lavoro, di una definizione abbastanza precisa degli standard sia relativi al processo che al prodotto.

Questa mentalità sta velocemente trasferendosi anche nel mondo delle azioni formative e più in generale nei vari sistemi educativi, utilizzando la metafora della tecnologia moderna come riferimento per impostare, condurre e valutare le varie azioni formative. Tutto ciò è certamente positivo purché non si dimentichi la centralità dell'altra componente di ogni azione formativa, quella che considera la dimensione etica e interpersonale del rapporto tra formatore e formando.

#### **4. La dimensione etica e interattiva dell'azione formativa**

La tecnologia modernamente intesa porta quindi a privilegiare nell'attività produttiva sia il momento progettuale che quello di controllo della qualità del processo e di quella del prodotto. L'attenzione per la fase realizzativa tende a diminuire, soprattutto per la progressiva introduzione di sistemi e tecnologie di natura microelettronica. Anche nel campo della formazione la presenza delle cosiddette nuove tecnologie ha sollecitato un analogo spostamento di prospettiva. Si è così tentato di sviluppare le idee, a suo tempo proposte dall'Istruzione Programmata, secondo impostazioni e utilizzando si-

stemi più sofisticati e flessibili. Per un certo tempo si è addirittura ipotizzata la possibilità di costituire sistemi formativi multimediali che fossero in grado di sostituire l'azione formativa diretta. Oggi, pur ammettendo la potenza e l'utilità di tecniche audiovisive e di sistemi informatici intelligenti, si è dovuto riconoscere come intrinseco a ogni intervento formativo il rapporto interpersonale e la testimonianza viva del formatore.

Ciò risulta d'altronde evidente se si accetta l'analisi della struttura dell'azione formativa sopra ricordata. Tuttavia è bene approfondire ulteriormente il discorso.

Nell'analisi del ruolo e delle competenze professionali si è insistito sia sull'importanza della capacità di gestire un complesso sistema di relazioni interpersonali e istituzionali, sia sulla centralità di quelli che possiamo definire gli atteggiamenti professionali di fondo. Lo sviluppo professionale in questa direzione esige la costituzione di un valido e fecondo rapporto educativo tra formatori e allievi. Vediamo perché.

In primo luogo occorre riconoscere come gli atteggiamenti sviluppati interiormente influenzino le scelte d'azione degli individui. Un atteggiamento è definibile in effetti come « uno stato interno che condiziona la scelta di azione dell'individuo nei confronti di un certo oggetto, di una certa persona o evento » (Gagnè-Briggs, 1990, 95). Questa scelta nasce da un complesso di convinzioni ed è accompagnata e rafforzata dall'affettività. Un atteggiamento, evidentemente, non può essere osservato direttamente. Non ha senso, quindi, cercare di rispondere direttamente alla domanda « qual è l'atteggiamento di questa persona verso la gente di colore? ». La domanda va formulata in quest'altra maniera: « Qual è l'atteggiamento di questa persona nel *lavorare con gente di colore*, nel *vivere accanto a gente di colore* o nel *sedersi vicino a gente di colore*? ».

Un'azione formativa diretta a promuovere o a modificare atteggiamenti può certo tendere a rinforzare le scelte d'azione e i comportamenti che risultino positivi nella direzione formativa intesa, tuttavia la ricerca psicologica ha recentemente evidenziato l'enorme importanza di quel processo che è stato chiamato « l'apprendere da un modello ».

Apprendere da un modello implica in primo luogo poter osservare in una situazione esemplare il comportamento positivo di una persona che è considerata degna di attenzione, di fiducia e con la quale ci si può anche identificare. Non solo, occorre anche constatare come la scelta d'azione operata dal modello sia fonte di soddisfazione, sia una scelta riuscita (Gagnè-Briggs, 1990, 98-99). Nel nostro caso i modelli cui fare riferimento possono

essere formatori, ma anche lavoratori che sul posto di lavoro mostrano tramite i loro comportamenti e le loro scelte atteggiamenti positivi, desiderabili in vista della costruzione di una professionalità ricca e completa anche dal punto di vista etico.

Analogo problema emerge nello sviluppo delle competenze relazionali cui abbiamo sopra fatto riferimento. Riprenderemo questa problematica nel terzo paragrafo della prossima parte. Per ora basta aver rafforzato l'idea della centralità del rapporto educativo diretto in ogni azione formativa e del suo ruolo nello sviluppo di fondamentali componenti della professionalità. D'altro canto occorre oggi forse rivalutare l'importanza del processo di apprendistato nello sviluppo di competenze operative, cioè il passaggio dallo stato principiante in un settore del saper fare a quello di esperto, e del ruolo che in tale contesto ha chi tale competenza già possiede in un grado abbastanza elevato.

### **Terza Parte**

## **PROGETTAZIONE, CONDUZIONE E VALUTAZIONE DELL'AZIONE FORMATIVA**

### **1. L'analisi della domanda formativa**

Nella progettazione delle azioni formative, come accennato, si ricorre sempre più spesso agli orientamenti di una tecnologia didattica modernamente intesa. Parallelamente il momento della progettazione tende ad acquisire un significato e un ruolo sempre più determinanti. Anche perché, a differenza delle azioni educative scolastiche, quelle formative direttamente rivolte all'acquisizione di competenze professionali spendibili nel sistema economico e produttivo devono tener conto della realtà tecnologica e organizzativa dei suoi veri settori. Ad esempio nel caso dell'industria grafica o della stampa ogni progetto formativo dovrà in primo luogo considerare la realtà della struttura produttiva e organizzativa di questo settore. Non solo, ma studiarne con cura le linee di tendenza evolutiva, perché coloro che seguono un processo di formazione iniziale si inseriranno in essa anche dopo due o più anni e dovranno nel corso dei decenni seguenti essere in grado di adattarsi progressivamente alle trasformazioni che via via emergeranno.

È necessario a questo punto aggiungere un'osservazione a nostro avviso centrale. È stato ipotizzato negli anni passati un ruolo centrale dell'Osservato-



rio sul mercato del lavoro. Questo centro di rilevazione degli andamenti del mercato doveva offrire dati di stock e di flusso per capire la quantità e la qualità della domanda e dell'offerta di lavoro, offrendo così informazioni preziose per le decisioni da prendere sia nell'elaborazione di un piano di sviluppo territoriale, sia nella realizzazione di azioni formative iniziali o continue. Sembra però emergere, per quanto concerne la progettazione e l'attivazione delle azioni formative, una certa presa di coscienza di alcuni limiti che presenta questa, per altri versi, preziosa fonte informativa. In effetti, i dati che provengono dalle rilevazioni compiute da un Osservatorio di questo tipo potranno essere elaborati e resi di pubblico dominio solo dopo un certo lasso di tempo; inoltre saranno basati su situazioni esistenti e, al massimo, su qualche previsione soggettiva. Ora la dinamica della domanda di formazione e, più in generale delle assunzioni per ricoprire determinati ruoli professionali in azienda, dipende da una molteplicità di fattori assai elevata e complessa, nella quale l'andamento del mercato internazionale, le variazioni della congiuntura economica, le trasformazioni organizzative e tecnologiche giocano un ruolo assai difficile da dominare nelle sue ricadute a livello locale. Basti qui accennare al mercato del lavoro del campo grafico nella Regione del Veneto, ambito a noi più familiare, che nel 1986-87 ebbe una fase di preoccupante contrazione, mentre due anni dopo manifestava segni di notevole vivacità. Una rilevazione fatta negli anni 1986-87 avrebbe orientato gli interventi formativi nel settore verso una riduzione dei corsi e del numero degli allievi, cosa che avrebbe provocato una pericolosa ricaduta nella possibilità di rispondere all'aumentata richiesta di personale evidenziatasi solo due anni dopo.

Dall'analisi del processo di produzione emergerà la possibilità di individuare le figure professionali di riferimento, nel nostro caso quelle che tenderanno a occupare ruoli di tipo esecutivo, anche se specializzato. Tali figure dovranno essere descritte non solo nei compiti che dovranno essere in grado di portare a termine, ma anche nelle varie competenze che dovranno possedere e, in ultima analisi, come sopra precisato, nelle conoscenze, capacità e atteggiamenti che dovranno essere posseduti in modo integrato e dinamico.

Occorre però mettere subito in guardia dalla possibilità di un facile utilizzo di una metodologia di job analysis di derivazione tayloriana, metodologia ormai troppo datata e riduttiva. Essa si basa su una osservazione attenta e cronologicamente scandita di ciò che il lavoratore svolge nell'assolvere il suo compito lavorativo, osservazione configurata a partire da una segmentazione del compito lavorativo in singole operazioni e specifiche abilità richie-

ste. Ne deriva una matrice a due dimensioni che riporta sull'asse delle ordinate i singoli compiti svolti nella mansione lavorativa considerata e su quello delle ascisse le abilità richieste per portarli a termine. In realtà è impossibile cogliere un ruolo professionale se non si parte dalla considerazione dell'intero sistema aziendale visto sotto il profilo produttivo, organizzativo e sociale.

Un'azienda, infatti, vista come un sistema complesso, è caratterizzata da finalità e valori, cioè da quella che potremo definire la sua cultura; finalità e valori che ne guidano la sua strutturazione e la sua azione. Evidentemente il sistema aziendale può assumere più di una struttura organizzativa e produttiva, nella ricerca di un migliore adattamento e risposta alle esigenze poste dalle sue finalità e valori, dalle risorse disponibili ed alla realizzazione dei prodotti o dei servizi in condizioni di efficienza e di efficacia. Così il processo produttivo deve, soprattutto oggi, possedere adeguate doti di flessibilità per adattarsi sia al tipo, sia alla qualità, sia alla quantità dei prodotti da realizzare.

Di conseguenza l'analisi di un'azienda, o anche di un campione ridotto di aziende, potrà solo fino a un certo punto fornire un quadro di riferimento valido anche nel futuro sulle varie funzioni e ruoli professionali che aggregano compiti e responsabilità corrispondenti a una certa fase o sottofase di un ciclo produttivo. Esempio, da questo punto di vista, è, soprattutto nel campo delle aziende grafiche, il caso della Mondadori (De Filippis, 1989).

Da questo quadro di riferimento, che descrive le figure e i ruoli professionali richiesti dai vari settori economico-produttivi, deriva la possibilità di sviluppare un vero e proprio progetto formativo.

A questo punto, però, l'analisi compiuta non è ancora sufficiente per impostare un processo formativo concreto. Occorrerà andare oltre, verso quella che viene più propriamente definita l'analisi dei bisogni di formazione, cioè la rilevazione degli scarti esistenti tra l'attuale stato di preparazione dei soggetti che entrano nel sistema formativo e le conoscenze, capacità e atteggiamenti che si ritengono essenziali per poter assumere, all'interno del sistema produttivo, un ruolo professionale in maniera valida e feconda.

## **2. La progettazione del percorso formativo**

Sono stati proposti molti modelli di progettazione di un percorso formativo (Pellerey, 1979; ISFOL, 1983), e non è nostro impegno ora discuter-

ne i caratteri e le ragioni. Ai nostri fini occorre solo richiamare alcuni elementi ormai ritenuti classici nella elaborazione di un progetto formativo:

- la rilevazione delle condizioni di ingresso degli allievi;
- la definizione e la formulazione degli obiettivi;
- l'analisi dei contenuti;
- la determinazione del metodo e dei mezzi didattici;
- la strutturazione della valutazione continua e finale.

Non si tratta di una sequenza rigida, in qualche modo algoritmizzabile, né il risultato di queste operazioni deve considerarsi definitivo. Piuttosto sono questi momenti o fasi di un sistema interattivo, nei quali si hanno interazioni reciproche e messe a punto continue. Anche il livello di specificazione e di formalizzazione può raggiungere livelli e strutturazioni diversi, a seconda del grado di responsabilità e di generalità implicato.

Il primo e più elevato livello progettuale, almeno in base alla legge quadro del 1978 (n° 845), sarebbe di competenza del Ministero del Lavoro e, quindi, delle singole Regioni. All'art. 18 (comma a) si dice infatti che esso avrebbe dovuto definire le «qualifiche professionali», i «loro contenuti tecnici, culturali ed operativi» e le «prove di accertamento per la loro attribuzione». Questo avrebbe dovuto essere il quadro di riferimento per le competenze proprie delle Regioni in ordine all'elaborazione e aggiornamento degli indirizzi di programmazione didattica della attività di formazione professionale (Art. 7 della medesima legge). In un primo tempo, di fronte alla complessità e difficoltà del compito assegnato dalla legge al Ministero del Lavoro, si è preferito passare per la via delle sperimentazioni. Alcune Regioni hanno quindi sviluppato modelli e percorsi formativi peculiari, in gran parte coprendo un vuoto di normativa centrale.

Un secondo livello di progettazione, che sta a cavallo tra la progettazione e la programmazione formativa, è di competenza del Centro, o, in taluni casi, dell'Ente di formazione. Occorre infatti riconoscere da una parte la competenza dei Centri e degli Enti nell'elaborare una loro peculiare proposta formativa e, dall'altra, tener conto della diversa realtà socio-culturale e occupazionale del territorio in cui opera il Centro. Tuttavia questo impegno progettuale non può porsi in contrasto con gli indirizzi didattici predisposti dall'Autorità regionale: esso deve essere concepito come una loro interpretazione legittima nel contesto locale, interpretazione da controllare nella sua coerenza con tali indirizzi.

Esiste un terzo livello di progettazione-programmazione didattico-

formativa: quello dei docenti, singoli o di area. L'analisi della situazione di ingresso degli allievi, la disponibilità effettiva di risorse tecniche, didattiche e temporali, la particolare cultura e professionalità del o dei docenti, porteranno a un'ulteriore e più puntuale definizione dell'impianto formativo, soprattutto per quanto concerne l'organizzazione didattica concreta delle singole discipline e degli interventi formativi. Nel corso della sperimentazione si è dato ampio spazio agli incontri di docenti di diversi Centri di formazione, ma responsabili delle stesse discipline, al fine di fornire non solo un supporto didattico a questo impegno professionale, ma anche per coordinare e omogeneizzare il più possibile la concreta azione formativa sviluppata nei diversi Centri.

### **3. La conduzione del percorso formativo**

Nel primo capitolo abbiamo insistito sull'importanza della tendenza della riflessione critica sull'impostazione delle azioni di formazione professionale, a sottolineare la centralità del soggetto formando considerato nella sua pluridimensionalità. Questa insistenza sull'importanza di considerare la persona come il referente fondamentale cui è rivolta l'attività formativa ha come corrispettivo evidente la necessità di rivalutare la figura del docente o del formatore nella sua soggettività. Un Centro di formazione professionale è, d'altra parte, certamente un'istituzione la cui validità e fecondità dipendono in larga parte dalla sua organizzazione interna e dalle relazioni che è stata in grado di stabilire con l'esterno. È facile allora applicare a essa, e con più forte sollecitazione, ciò che G. Varchetta (1988, 227) indica come « il nuovo primato del soggetto » nella considerazione della dinamica della realtà organizzativa e ciò in linea con le spinte verso un « neosoggettivismo » sia in campo organizzativo e imprenditoriale, sia in campo sociale (Touraine, 1988).

La progettazione di un'azione formativa, elaborata secondo le indicazioni di una solida tecnologia didattica, assume di conseguenza il valore di un'ipotesi di lavoro che deve fare i conti, poi, con lo sviluppo del concreto sistema di relazioni e di interazioni che i diversi soggetti presenti nello spazio formativo realizzano.

D'altro canto il sistema di relazioni che viene a formarsi dipende certamente in larga parte dai singoli soggetti presenti nel Centro (dirigenti, docenti, allievi, personale non docente, ecc.), tuttavia su di esso ha anche un notevole influsso la cultura educativa e organizzativa di cui il Centro stesso è

portatore, cioè l'insieme dei valori e delle finalità che ne caratterizzano l'esistenza.

La qualità umana positiva del clima o atmosfera comunicativa presente in un Centro, o in un corso, è stata riconosciuta da numerose ricerche come uno dei fattori fondamentali per la crescita non solo culturale e professionale, ma anche personale degli allievi (Franta, 1985). Molte delle manifestazioni comportamentali disturbate, delle reazioni difensive o aggressive evidenziate, degli stati di demotivazione o di evitamento riscontrati sono dovuti anche, se non principalmente, alle carenze esistenti sul piano delle relazioni umane e del modo di agire e di interagire dei vari soggetti presenti e in particolare di quelli più responsabili della vita del Centro.

Per analizzare il sistema di relazioni sociali che viene a costituire il clima che si respira concretamente nello spazio formativo di un Centro o di un corso, (Franta, 1989) ha recentemente proposto lo schema di Fig. 3.1. In esso si evidenziano le relazioni interpersonali che vengono a stabilirsi all'interno del gruppo dei docenti, tra docenti e allievi, e tra questi ultimi.

La qualità delle relazioni tra docenti dipende in gran parte dal modo in cui questi ultimi interpretano i contenuti formativi, dalla loro esperienza e competenza nel contatto all'interno dei consigli e dei collegi e dalla funzionalità che le strutture comunicative imposte dalla istituzione hanno ai fini del loro rapporto interpersonale (Franta, 1989, 330).

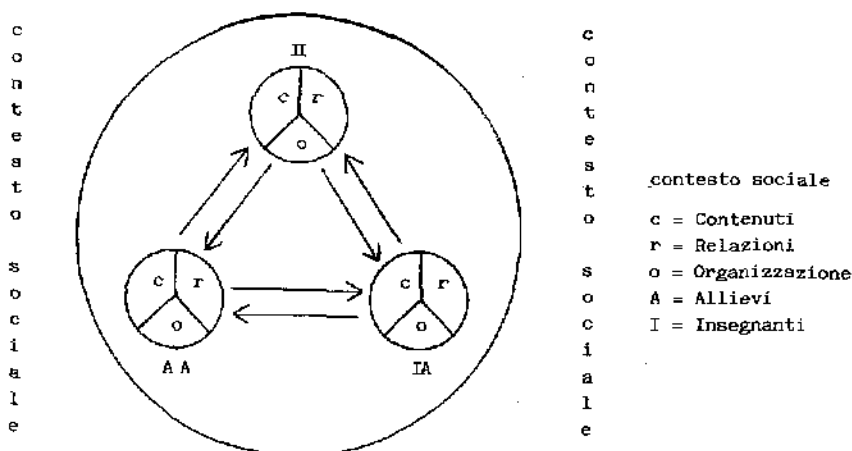


Fig. 3.1 - Sistema di relazioni interpersonali presente all'interno della Scuola e dei Centri di formazione professionale.

Le relazioni tra docente e allievi sono state anch'esse affrontate da numerosi studi (Tausch-Tausch, 1977). In primo luogo è stata evidenziata l'importanza rispetto ai contenuti formativi del grado di significatività che questi ultimi riescono ad attribuire loro, del livello di partecipazione attiva e critica al processo di apprendimento, della pressione psicologica costituita dal controllo del rendimento.

Nel contatto con gli allievi sono state evidenziate due dimensioni principali: una emozionale, l'altra di controllo (Tausch-Tausch, 1977). La prima dimensione riguarda soprattutto l'esperienza che gli allievi hanno del tipo di percezione e di valutazione che il docente ha nei loro confronti. La seconda dimensione, di controllo, concerne la funzione di guida che il docente ha nei riguardi dei suoi allievi: le decisioni sulle attività da svolgere, le scelte che questi compie in ordine all'organizzazione del gruppo, le modalità attraverso le quali si giunge a regolare gli aspetti disciplinari e comportamentali.

Infine va considerato il gruppo degli allievi che costituisce una unità sociale informale dotata di una propria specifica dinamica. Le relazioni che si stabiliscono tra di essi sono spesso effetto dell'azione formativa dei docenti o del Centro considerato nel suo complesso. Non è il caso di dilungarci sui risultati delle ricerche a questo livello, è tuttavia importante evidenziare come lo sviluppo di una buona capacità collaborativa nel raggiungimento di obiettivi comuni sia uno dei bisogni formativi più sentiti anche in vista della nuova organizzazione del lavoro.

#### **4. La valutazione nella e dell'azione formativa**

L'attività valutativa è inerente a ogni azione umana in quanto caratterizzante la riflessione critica sugli esiti e il valore dell'azione stessa. Il significato primario della parola «valutare», d'altronde, deriva dall'espressione «attribuire valore». Questa presenza diffusa e continua della valutazione esige di conseguenza alcune distinzioni e precisazioni, anche se nei limiti di questo saggio non è possibile diffondersi oltre un certo limite.

In primo luogo occorre ricordare come un processo di valutazione implichi da una parte un quadro di riferimento costituito da criteri organizzati di confronto circa i risultati o le situazioni che si vogliono prendere in considerazione e, dall'altra, un insieme di informazioni affidabili, pertinenti e valide circa la realtà di fatto. Il cuore del processo sta nell'interpretazione delle informazioni raccolte sulla base del quadro di riferimento accettato. Le diver-

se prospettive di lavoro che nella pratica si riscontrano derivano nella loro essenza dai problemi valutativi che vengono via via selezionati. Diverso è il problema legato a una valutazione delle competenze effettivamente acquisite da un soggetto in un certo settore professionale da quello connesso con la valutazione di un progetto o programma di formazione visto nel suo complesso; analogamente occorre distinguere la valutazione di un processo formativo considerato sotto il profilo della sua efficienza, da quella del suo prodotto finale in termini di efficacia.

Assumendo un punto di vista leggermente differente, si può affermare che in ogni attività formativa esistono due dimensioni fondamentali della valutazione. La prima dimensione è interna al processo formativo stesso ed ha essenzialmente una funzione regolativa, in quanto verifica con continuità e sistematicità gli scarti emergenti tra progetto e realizzazione, consentendo sia di adeguare meglio l'azione alle esigenze del progetto, sia di rivedere quelle parti del progetto che si manifestano incongrue, carenti o eccessive.

La seconda dimensione riguarda gli esiti del processo formativo e questo da almeno due punti di vista fondamentali. Il primo considera la qualità del lavoro formativo compiuto in termini di raggiungimento dei suoi obiettivi fondamentali, nel nostro caso riferendosi al numero dei soggetti che hanno effettivamente conseguito il livello di qualificazione inteso. Il secondo punto di vista riguarda l'entrata nella vita lavorativa da parte dei soggetti così qualificati e la loro carriera professionale, cioè misura l'efficacia della formazione in termini di sbocchi occupazionali.

Come è ben chiaro il problema della valutazione coinvolge, anche emozionalmente, tutti i soggetti implicati nei processi formativi, le loro famiglie, i docenti e i dirigenti dei Centri e degli Enti di formazione, l'Amministrazione pubblica, le aziende a cui sono destinati i soggetti formati, la stessa opinione pubblica. Non meraviglia quindi che intorno a questo problema il dibattito sia sempre aperto e manifesti non poche difficoltà e tensioni. Quello che occorre evitare è una certa tendenza, in via di diffusione, che affronta secondo modalità assai riduttive della complessità del problema, mirando a una semplificazione del processo, considerato secondo pochi e talora poco significativi aspetti quantitativi.

### Riferimenti bibliografici

- ASSOCIAZIONE ITALIANA FORMATORI (1989), *Professione formazione*, Milano, F. Angeli, (3<sup>a</sup> ed.).  
BERBAUM J. (1982), *Étude systématique des actions de formation*, Paris, PUF.

- BERNARDI F. (1989), «Quadro introduttivo, in ASSO DIOIKEMA, *Item. Itinerari e modelli di formazione. Strumenti di lettura*, Sonzogno, Etas Libri.
- BLAUNER R. (1971), *Alienazione e libertà*, Milano, F. Angeli.
- BOMBARDELLI O. (1985), *Didattica come teoria della formazione*, Brescia, La Scuola.
- BONDIOLI A. (1980), *Formazione e professionalità*, Roma, Editrice Sindacale Italiana.
- BURGOYNE J. - STUART R. (1978), *Management Development: Context and Strategies*, Westmead, Gower Publ. Co.
- CHIOSSO G. (1981), *Cultura lavoro e professione*, Milano, Vita e Pensiero.
- DE FILIPPIS C. (1989), *Organizzare l'evoluzione*, Milano, Ipsoa.
- DE GRADA E. - MANNETTI L. (1988), *L'attribuzione causale*, Bologna, il Mulino.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (1981), *A lavorare si impara*, Torino, SEI.
- FRANTA H. (1985), *Relazioni sociali nella scuola*, Torino, SEI.
- FRANTA H. (1989), «Condizioni di sviluppo di un clima di relazioni interpersonali favorevole all'acquisizione del sapere», in *Orientamenti Pedagogici*, XXXVI, 2, 325-339.
- GAGNÉ R. M. (1985), *The Conditions of Learning*, New York, CBS Pub., (4ª ed.).
- GAGNÉ R. M. - BRIGGS L. J. (1990), *Fondamenti di progettazione didattica*, Torino, SEI.
- HZON F. (1986), *Introduzione alla formazione professionale*, Brescia, La Scuola.
- KLAFFKI W. (1967), *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, Beltz.
- ISFOL (1983), «Progettazione formativa: Teoria e metodologia», *Quaderni di formazione*, gennaio/febbraio.
- ISFOL (1987), *Rapporto Isfol 1987*, Milano, F. Angeli.
- LA MALFA C. - PORZIO SERRAVALLE E. (1976), *La formazione professionale. Problemi e prospettive in Italia*, Milano, F. Angeli.
- LO GATTO C. (1979), *Dove va l'istruzione professionale*, Roma, Armando.
- MOLICA S. - MONTOBIBO P. (a cura di) (1982), *Nuova professionalità, formazione e organizzazione del lavoro*, Milano, F. Angeli.
- MONASTA A. - MOSTARDINI M. (1979), *Dalla scuola al lavoro. Occupazione e professionalità in una politica attiva della manodopera*, Bari, De Donato.
- NERI F. (1974), *La formazione professionale. Un nuovo strumento di politica economica*, Milano, Vita e Pensiero.
- PELLERREY M. (1979), *Progettazione didattica*, Torino, SEI.
- PELLERREY M. (1980), «Il metodo della ricerca-azione di K. Lewin nei suoi più recenti sviluppi e applicazioni», in *Orientamenti Pedagogici*, XXVII, 3, 449-463.
- PELLERREY M. (1989), «Azione educativa e didattica», *Il quadrante scolastico*, in stampa.
- PELLERREY M. (1990), *Sperimentare nella formazione professionale*, in stampa.
- QUAGLINO G. P. (1985), *Fare formazione*, Bologna, il Mulino.
- QUAGLINO G. P. (1988), «Note sulla nuova managerialità», in G. P. QUAGLINO - G. VARCHETTA (a cura di), *La formazione e il suo centro*, Torino, Tirrenia Stampatori.
- QUAGLINO G. P. - CARROZZI G. P. (1981), *Il processo di formazione*, Milano, F. Angeli.
- QUAGLINO G. P. - VARCHETTA G. (a cura di) (1988), *La formazione e il suo centro*, Torino, Tirrenia Stampatori.
- TAUSCH R. - TAUSCH A. (1977) *Erziehungspsychologie*, Göttingen, C. J. Hogrefe.
- TOURAINÉ A. (1988), *Il ritorno dell'attore sociale*, Roma, Editori Riuniti.
- VARCHETTA G. (1988), «Note su un'etica per il mestiere», in G. P. QUAGLINO - G. VARCHETTA (a cura di), *La formazione e il suo centro*, Torino, Tirrenia Stampatori.
- VIGLIETTI M. (1989), *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, Torino, SEI.





# Analisi critica e supporto psicologico nell'esperienza di Stage

Umberto Fontana

## 1. Alternanza Scuola-Lavoro nel contesto sociale odierno

È invalso l'uso da un decennio a questa parte di chiamare con l'espressione « Alternanza Scuola-Lavoro » una serie di problematiche educative che riguardano il mondo dei giovani nei confronti del lavoro: la conoscenza del mondo del lavoro, la formazione di alcune attitudini-base che si considerano indispensabili per un futuro lavoratore, le relazioni complesse con i datori di lavoro e, addirittura, la piattaforma teorica dalla quale bisognerebbe partire per formulare alcuni obiettivi pedagogici volti a raggiungere una simile preparazione.

Come si vede il concetto di « alternanza Scuola-Lavoro » non è per nulla semplice e univoco, sembra anzi una di quelle definizioni operative che hanno bisogno di decenni prima di schiarirsi e ridefinirsi per permettere una sistematizzazione accettabile<sup>1</sup>.

A confusione espressiva corrisponde naturalmente una serie di tentativi

<sup>1</sup> Si riporta questa impressione leggendo la letteratura specializzata. Ho passato appositamente gli indici della prestigiosa rivista italiana « Orientamento Scolastico e Professionale » che in occasione del venticinquesimo di fondazione ha rielaborato secondo Autori, Argomenti, Problematiche e Documenti il copioso materiale pubblicato dagli anni '60 ad oggi. Cfr. « Orientamento Scolastico e Professionale », 1986, XXVI, n. 3-4. Indici, a cura di Augenti A., 241-305.

teorici e pratici che in questi ultimi due decenni sono stati fatti per superare in qualche modo l'annosa e spinosa questione delle divergenze tra mondo della scuola e della cultura e mondo del lavoro: questione che Claudio Bucciarelli definiva già nel 1982 come « dialogo tra sordi »<sup>2</sup> che avrebbe dovuto essere reso possibile mediante una presa di coscienza delle esigenze educative, da una parte, e della produzione dall'altra; elementi che avrebbero potuto armonizzarsi nella formazione generale dell'uomo-lavoratore ed espressi socialmente mediante una nuova vera e propria « cultura del lavoro »<sup>3</sup>.

Di tale nuova « cultura del lavoro » dovevano essere elementi caratteristici: il superamento della dicotomia lavoro-intellettuale e lavoro-manuale; la ridefinizione del concetto di « professione » che avrebbe dovuto perdere la connotazione di « immobilità » per assumere quella di « polivalenza » aperta a cambiamenti e riqualificazioni legate al mercato del lavoro e ai cambiamenti tecnologici; l'apertura dei lavoratori sulla conoscenza dell'intero processo lavorativo con possibilità di controllo dei flussi operazionali; l'assunzione dell'alternanza Scuola-Lavoro, con l'assegnazione di tempi dati allo studio e alla formazione pari a quelli dati al lavoro stesso; sistema formativo di orientamento che consenta a tutti di individuare inclinazioni, interessi e attitudini fin dagli anni della scuola di base in modo da costruire una « professionalizzazione per sbocchi », il che equivale ad assumere un modello formativo « umanizzante »<sup>4</sup>...

Di questa nuova « cultura del lavoro » sono intrisi gli anni caldi delle lotte operaie, le legislazioni parziali sul mondo del lavoro, le sperimentazioni a livello nazionale ed europeo e, in misura alquanto più limitata le scuole dell'obbligo che sfociano nella scuola superiore tecnica (istituti tecnici e università tecniche) e nel doppione « cenerentola » che è la Formazione Professionale (FP) istituzionalizzata con la legge-quadro del 1978<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Claudio Bucciarelli è uno dei tecnici del CENSIS incaricato di valutare i programmi sperimentali e i progetti-pilota che lo Stato Italiano concorda con la Comunità Europea. Cfr. BUCCIARELLI C., « Scuola-Lavoro: quale dialettica? », in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1982, 3, 244-258. La citazione è a pag. 245.

<sup>3</sup> L'espressione felice l'ho presa da GUIDO SERVATI, « Raccordi formazione e lavoro », in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1981, 4, 333-346. L'espressione è a p. 335. Questo articolo è fondamentale per la comprensione del problema e riporta la derivazione storica in questi ultimi decenni, alla quale mi rifaccio in questa relazione.

<sup>4</sup> Riassunto da CLAUDIO BUCCIARELLI, *art. cit.*, in *Orientamento Scolastico e Professionale*, citato alla nota (2).

<sup>5</sup> Per una conoscenza completa di questa problematica, cfr. COROLAITA V., *La formazione al lavoro*, 1988, Tesi di Laurea non pubblicata, discussa a Verona nell'anno accademico 1987/88.

### 1.1 La « Risoluzione » del Consiglio dei Ministri dell'Educazione CEE del 1976: punto di partenza di risoluzioni importanti

Il 13 dicembre 1976 il Consiglio dei Ministri dell'Educazione della Comunità Europea emanava un documento che avviava una vasta azione in tutti i paesi associati per l'elaborazione di una politica dell'insegnamento e del lavoro rispondenti alle mutate condizioni createsi, con la rapida trasformazione della società e dell'economia<sup>6</sup>.

Da qui sono nate una serie di sperimentazioni sostenute da progetti-pilota, sponsorizzate e valutate dalla Comunità Europea e dai Ministeri Pubblica Istruzione e Lavoro, che tuttora sono in corso. Da queste sperimentazioni dovrebbe diffondersi la « nuova cultura del lavoro ».

Si intuisce che un cambiamento del genere deve venir sollecitato e pilotato intelligentemente, non lasciato andare in balia delle forze sociali più in voga o strumentalizzate da ideologie politicizzate da gruppi di potere.

I diversi progetti sperimentati con l'approvazione (quindi con l'aiuto economico e con la supervisione) delle autorità governative enucleano alcuni elementi che vengono in seguito considerati portanti in ogni progetto. Fra questi: convenzioni con aziende lavorative piccole, medie o grosse da parte di Scuole o Centri di Formazione Professionale; istituzione di gruppi di lavoro in aziende composti da giovani inseriti nella scuola a pieno titolo; coordinamento fra tali gruppi per la discussione e la raccolta delle esperienze; gruppo di valutazione dei risultati con momento nazionale e momento internazionale; progettazione di nuovi modelli nei quali viene inserita l'esperienza del passato.

« Sarà proprio la struttura di analisi e controllo della sperimentazione e le metodologie di lavoro messe a frutto che si riveleranno gli strumenti decisivi »<sup>7</sup>.

È in questa scia che il CNOS/FAP iniziò coraggiosamente la sperimen-

<sup>6</sup> Cfr. « Risoluzione del Consiglio delle Comunità Europee e dei Ministri della Pubblica Istruzione sul problema del passaggio dagli studi alla vita attiva », in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1977, 66, 6972. Cfr. ancora DE LUCA L. e GRIGNI G., « Progetto-Pilota AIOSP-CEE: Orientamento scolastico e professionale e passaggio dalla scuola alla vita attiva », in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1983, 2-3, 105-174. In questo articolo viene presentata una sperimentazione triennale nel progetto, nell'esecuzione e nel quadro legislativo italiano. Assai interessante risulta ancora l'articolo SPECIALE GIOACCHINO, « I Progetti CEE e le sperimentazioni in atto in Italia sul rapporto tra educazione e lavoro », in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1982, 1, 89-99, nel quale l'autore passa in rassegna quella parte di progetti CEE sollecitati dal « rapporto Kerr » (1975) toccati all'Italia che istituivano l'alternanza Scuola-Lavoro.

<sup>7</sup> SPECIALE GIOACCHINO, *art. cit.*, in *Riv. cit.*, 89.

tazione nel settore della formazione professionale grafica nella Regione Veneto istituendo stages in aziende e gruppi di discussione<sup>8</sup>.

### 1.2 *Lavoro come elemento formativo nella prassi scolastica: il «cavallo di Troia»*

Illustri pedagogisti e psicologi sociali hanno cercato in questi ultimi decenni di studiare l'influsso benefico che l'esperienza pratica ha sul ragazzo in formazione. Hanno studiato le difficoltà che i giovani lavoratori incontrano nel primo approccio con il mondo effettivo del lavoro, hanno studiato le risonanze positive e negative (purtroppo più negative che positive!) che le aziende riflettono a contatto con il primo impatto lavorativo di giovani operai, hanno cercato di evidenziare i contenuti, legati a questa problematica, che emergono nelle varie aree professionali<sup>9</sup>.

La panoramica che si ricava è senz'altro largamente soddisfacente e fa sperare che l'alternanza Scuola-Lavoro diventi la strada di raccordo tra realtà sociali finora molto lontane e fra generazioni di lavoratori finora rinchiusi in compartimenti stagni di professionalità inconciliabili.

«Le esperienze lavorative sono finalmente entrate nella scuola e nel futuro troveranno sempre maggior spazio nell'istituzione formativa. Watts (1983 p. 118) è del parere che con la transizione sia stato introdotto nella scuola il «cavallo di troia», in virtù del quale sarà potenziato sempre di più l'apprendimento per mezzo dell'esperienza ... che presto trasformerà l'istituzione stessa»<sup>10</sup>.

L'apprendimento operato tramite esperienza diretta sembra senz'altro risultare più efficace e più gradito: sembra che gli interessati partecipino più o meno a questi sentimenti espressi da una citazione più volte riportata da autori che si influenzano l'un l'altro: «Il lavoro è vitale mentre la scuola è noiosa. Il lavoro è la preparazione per la vita da adulto, mentre la scuola non fa altro che rinforzare una sottocultura giovanile irresponsabile. Il lavoro stimolerà la curiosità e promuoverà l'apprendimento, mentre la scuola istupidisce. Il lavoro offre possibilità di contatti sociali significativi con gli adulti e

<sup>8</sup> Per la Sperimentazione cfr. DE PIERI SEVERINO, in: *Linea CNOS*. Di queste esperienze ho raccolto io stesso i risultati direttamente con i progettisti e gli assistenti; mi servì delle loro comunicazioni abbondantemente nel corso di questo articolo.

<sup>9</sup> Cfr. POLACEK KLEMENT, «Transizione dalla scuola al lavoro», in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1986, 1, 54-73, nel quale l'autore sintetizza il panorama degli studi internazionali e raccoglie le aree di obiettivi presentate da Watts (1983). Anche da qui trarrò parecchio materiale.

<sup>10</sup> POLACEK K., *art. cit.*, in *Riv. cit.*, 68.

aiuta i giovani a integrarsi nella società, mentre la scuola ostacola la socializzazione»<sup>11</sup>.

La verifica delle esperienze riportata dagli autori a cui si riferisce Polacek sembra non coincidere con questi giudizi super positivi. Le testimonianze personali espresse, come si dice, «a caldo» dopo l'esperienza di lavoro sono estremamente elogiative fino al punto di svalutare la formazione scolastica; la verifica oggettiva invece (fatta tramite questionari a studenti lavoratori, datori di lavoro, insegnanti che hanno partecipato all'esperienza stessa, genitori) mette in evidenza alcuni limiti sostanziali legati a tempi troppo brevi, a distacco dal piano globale di formazione, a particolare clima protettivo in seno alla azienda, a evasione dalla routine scolastica, ecc.

Tuttavia sembra confermata una serie di risultati positivi per i quali varrebbe la pena continuare l'esperienza, migliorandone il contesto. Gli alunni che partecipavano all'esperienza di transizione dimostravano atteggiamenti più positivi verso il lavoro, valutavano più realisticamente se stessi, migliorarono le conoscenze sul mondo del lavoro e si dimostrarono più decisi e più istruiti sulle scelte professionali. Migliorò anche la motivazione allo studio e la comprensione morale circa gli impegni futuri.

Il «cavallo di Troia» può essere realmente un elemento formativo che mira a modificare dall'interno quella rocca inespugnabile che è stato finora (e che per molti aspetti continua ad essere) il mondo del lavoro.

### 1.3 *Configurazione del «cavallo di Troia»*

Nelle esperienze di transizione Scuola-Lavoro di cui siamo a conoscenza troviamo le più disparate modalità di realizzazione. La situazione in Italia (ed anche all'estero) si presenta estremamente articolata in percorsi di peso e colore assai diversi: visite di gruppi preparati in precedenza a reparti operativi di aziende; stages e tirocini guidati in azienda; stages di formazione per insegnanti-progettisti di programmi formativi, in modo da renderli atti a parlare con competenza ai ragazzi che avrebbero dovuto preparare; incontri residenziali tra insegnanti, imprenditori e tecnici di produzione per studiare modalità di strategie educative legate al lavoro; visite a CFP da parte di imprenditori con possibilità di partecipazione di questi a lezioni e conversazioni informali; dibattiti guidati su processi lavorativi, cambiamenti tecnologici e mercato del lavoro; proiezione e commenti di films-documentari e materiali

<sup>11</sup> MCGOWAN e COHEN, citato da Watts, a sua volta citato da Polacek, *art. cit.*, in *Riv. cit.*, 68.

informativi; affidamento di alunni a maestri-artigiani; simulazioni di attività produttive con fissazione di tempi e standards; interviste da parte di studenti ad operai e a imprenditori, ecc. ecc.

Come si vede il « cavallo di Troia » è realmente un cavallo di legno, senza sistema nervoso in grado di organizzare tutte le sue funzionalità!

La parte preponderante dell'esperienza è legata a due modalità: gli stages in azienda e le visite guidate a reparti<sup>12</sup>.

Sembra che da queste due esperienze derivi soprattutto la conoscenza della realtà lavorativa. Anche le esperienze CNOS/FAP condotte nel corso della sperimentazione grafica in questi ultimi anni sono andate in queste due direttrici: visite guidate e stages preceduti da incontri di preparazione umano-tecnico-scientifica e seguiti da discussioni valutative<sup>13</sup>.

Vale la pena quindi fissarsi su queste due situazioni fondamentali e ricercarne i contenuti pedagogici che se ne dovrebbero ricavare sempre, migliorando le condizioni di utilizzazione.

## **2. Finalità pedagogiche nella situazione di alternanza: stages e visite guidate in azienda**

Solo un'analisi oculata della situazione in cui si trovano i giovani che vengono inseriti in azienda e delle aziende che accettano di collaborare con il Centro di formazione professionale, permette la formulazione di obiettivi pedagogici volti a valorizzare l'esperienza ai fini di una maturazione umana e professionale.

Le modalità di formulazione di un programma dovranno logicamente tener presente l'ambito della legge<sup>14</sup>, il quadro evolutivo nel quale si trovano

<sup>12</sup> Prendo tutta questa panoramica sulle esperienze dall'articolo citato alla nota (3) di GUIDO SERVALLI, *art. cit.*, in *Riv. cit.*, 337-340.

<sup>13</sup> I progettisti di queste esperienze hanno lodevolmente raccolto in un fascicolo: *Lo stage aziendale 1987/88 e 1988/89 i progetti e le valutazioni* dell'Istituto «San Zeno» di Verona. Raccolsero anche dei dati statistici mediante questionario valutativo esteso a tutte le aree del comportamento di azienda e della esperienza a contatto con l'ambiente lavorativo. I risultati sono purtroppo parziali e riflettono la Scuola Grafica di Verona. Interessante la richiesta di aumentare i contatti tra scuola e azienda, fatta dall'81% dei 43 intervistati.

<sup>14</sup> Cito le leggi fondamentali nei rapporti tra scuola e azienda e tra datori di lavoro e minori. Un quadro più completo lo si può leggere in: Gazzetta Ufficiale, *Statuto dei lavoratori*, n. 604 15/7/1966 e n. 300 20/5/1970. Legge sull'apprendistato n. 25 del 21/1/1955, permette forme che oggi possono entrare nel concetto di alternanza; legge n. 285 del 1/7/1977, introduce il principio del contratto formazione-lavoro; la legge quadro n. 845 del 21/12/78 prevede possibilità di stipulazione di convenzioni tra Regioni e aziende fino a realizzare periodi di tirocinio pratico in azienda e introduce permessi formativi retribuiti

gli utenti<sup>15</sup> e le mete tecnico-scientifiche della disciplina in seno alla quale i giovani faranno l'esperienza.

Evidentemente solo gli insegnanti tecnico-pratici e scientifico-teorici sono in grado di stabilire obiettivi validi ai fini di una conoscenza completa della disciplina che sottostà ai processi produttivi realizzati in aziende. Analogamente solo l'esperto di scienze umane (chiamiamolo genericamente il pedagogista!) è in grado di stabilire obiettivi volti a sollecitare la crescita psicologica e umana incentrata sulla professionalità. E, conseguentemente, solo i gestori di formazione professionale con i gerenti di azienda sono in grado di stabilire le modalità concrete entro le quali organizzare i tirocinii e le visite.

La collaborazione a team di tutte queste competenze può formulare gli obiettivi che si dovrebbero raggiungere con gli stages e le visite guidate in azienda.

## 2.1 Lavoro come elemento di maturazione umana

Tutti gli esperti sono del parere che il lavoro sia un ottimo elemento di maturazione umana e che opera nel ragazzo in modo incisivo, persuasivo e gratificante. Si confermerebbe il detto popolare «vale più la pratica che la grammatica» (tanto caro a tutti coloro che vengono dalla gavetta e non hanno perseguito studi superiori).

Proviamo a cercare la ragione scientifica per la quale tale affermazione è vera<sup>16</sup>.

### 2.1.1 Quadro psicologico del ragazzo che affronta l'esperienza di lavoro

L'età nella quale i ragazzi si trovano è caratterizzata da condizioni pres-

(le 150 ore!); tale legge attribuisce anche alle aziende il ruolo di «gestori di formazione professionale». Per un approfondimento, cfr. BORGHESI S., *Nozioni di diritto al lavoro*, Pirola, Milano, 1978.

<sup>15</sup> Oggi è invalso l'uso di utilizzare concetti evolutivi legati alla maturazione professionale progressiva che un ragazzo può raggiungere nel corso della sua formazione umano-intellettuale. Tale formulazione si rifà allo studio poderoso di BAILEY L. e STADT R., *Career education: new approaches to human development*, Illinois University, McNight Publishing Company, 1973. Questi autori ritengono che lo sviluppo intellettuale legato alla professionalità passi per i seguenti stadi: della Consapevolezza, dell'Adattamento, dell'Orientamento, dell'Esplorazione o preparazione professionale (cfr. cap. 11 del libro citato). Ad ogni stadio vi sono manifestazioni caratteristiche. Cfr. anche: «Un progetto per l'Orientamento», a cura dei COSPES, in: *Scuola Viva*, 2/3, febbraio 1987, 17-18.

<sup>16</sup> Gli argomenti che vado esponendo sono stati rielaborati a gruppo dagli esperti psicologi dei COSPES radunati a convegno di studio più volte negli ultimi anni. Ne nacque il «Progetto di Orientamento COSPES» pubblicato per la prima volta in *Scuola Viva*, n. 2/3, febbraio 1987. Io stesso ho diretto il gruppo «transizione Scuola-Lavoro», redigendo il documento di studio, dal quale traggio ampiamente il materiale che segue.



so che uguali: hanno tutti finito la scuola dell'obbligo e si sono avviati verso un triennio (qualche volta un biennio) di scuola superiore ad indirizzo strettamente professionale-tecnico; sono di età 15-17 e rientrerebbero tutti in quella fascia che oggi si usa chiamare « stadio della esplorazione » (vedi nota 15).

Le caratteristiche psicologiche fondamentali sono le seguenti:

- il ragazzo inserisce nel suo schema espressivo quasi completamente il ragionamento;
- va rielaborando in modo accentuato il concetto di se stesso: si è distaccato dall'idea di essere « bambino » e vive con le figure parentali una dialettica di distacco e autodecisione; ha preso coscienza della sua crescita corporea e della sua connotazione sessuale legata all'identificazione col genitore del suo sesso;
- è alla ricerca di modelli identificativi validi e prestigiosi sui quali sperimentare nuovi comportamenti personali e sociali (si atteggia ad essere quello che non è ancora!);
- va allargando i margini della convivenza familiare in vista di programmarci una vita: ne conseguono critiche più o meno aggressive ai genitori (spostate assai spesso sui professori e sugli istruttori capi!), adeguamento alla mentalità di gruppo e sbilanciamento nei comportamenti fondamentali (orari di casa, modalità di convivenza, compiti scolastici e TV, uso dei soldi, ecc. ecc.);
- grande bisogno di canalizzare le nuove energie nate dall'inserimento della funzione sessuale e dal ragionamento: radicalizzazione delle situazioni, ipersessualizzazione dei comportamenti, ragionamenti incompleti e unilaterali, grande movimento sportivo o di hobby, ecc.;
- particolare accentuazione di tutto ciò che è tipico dell'uno o dell'altro sesso (la ragazza « iperfemmina » e il ragazzo « ipermaschio » che nascondono un grande interrogativo sulla propria identità al sesso cui biologicamente appartengono)...

### *2.1.2 Quadro di maturità professionale del ragazzo che affronta l'esperienza di lavoro*

La dimensione che viene chiamata « del lavoro » o « professionale » non spunta improvvisamente come un fungo nel bosco, ma si costruisce a poco a poco da una piattaforma di apprendimenti precedenti attorno ai quali, e tramite i quali, un ragazzo ha costruito fin dagli anni più giovani una serie di

abilità. Anche questi apprendimenti e queste abilità — con sfumature più o meno accentuate — sono comuni a tutta la fascia di età. Le fondamentali sono queste:

- abilità di controllo del proprio corpo e utilizzo delle proprie energie (prestazioni fisiche di resistenza e abilità, prestazioni sportive, bisogno di conoscere...);
- abilità artistiche ed estetiche espresse in prestazioni di manualità e ragionamento intrecciati (utilizza strategie già apprese per creare qualche cosa con un certo gusto e una certa completezza);
- abilità a risolvere certi problemi di vita utilizzando ragionamento e strategie semplici (uso di arnesi o strumenti di lavoro, di apparecchi sofisticati, di motori, di mezzi di informazione, ecc.);
- abilità espressive nel campo verbale con utilizzo di nozioni apprese nella scuola dell'obbligo (conoscenze storico-geografiche, conoscenze letterarie e scientifiche, conoscenze matematiche) e ora sottoposte a critica e ragionamento;
- ognuno poi sviluppa una serie di abilità tutte personali che costituiscono il patrimonio individuale dal quale può ricavare spesso la « professionalità futura ». Tale patrimonio nasce e si sviluppa a contatto con l'ambiente nel quale il ragazzo è cresciuto, dal quale è stato sollecitato fin da piccolo e che, di conseguenza, gli ha mediato l'acquisizione di certe propensioni e di certe abilità a volte sbalorditive (come ad es. abilità tecniche a contatto con una famiglia di meccanici)...
- dalla scuola che sta frequentando ha appreso ancora una serie di nozioni e di abilità che va sintetizzando giorno per giorno con tutta la ricchezza interiore che possiede.

### *2.1.3 Quadro socio-economico aziendale nel quale si inserisce il ragazzo per un'esperienza di lavoro*

L'azienda non è per nessuno né famiglia, né ambiente di svago, né ambiente protettivo. È un luogo di produzione e di organizzazione che (senza perdere le caratteristiche « umane » che dovrebbero esserci sempre dove sono raccolti uomini) utilizza dietro compenso le energie degli uomini e le organizza per valorizzarle al massimo.

Anche le aziende, nonostante le connotazioni particolari, hanno delle caratteristiche comuni:

- esigono presenze e prestazioni controllate fissate in precedenza per il contratto di valore legale;
- esigono standard di produzione valutati da un capo che non ha più con l'operaio il rapporto di insegnante;
- distribuiscono dei ruoli lavorativi che l'individuo non può cambiare a suo piacimento, entro i quali deve stare anche con gravi frustrazioni come in caso di routine o manovalanza cieca;
- non tiene conto delle caratteristiche individuali o degli stati d'animo o di salute o del sesso della persona: esige quello che è stabilito (a volte un po' di più, legato al concetto di straordinario) senza contorni emotivi;
- non tiene conto delle difficoltà logistiche legate a distanza o a condizioni climatiche o a turni in ore non gradite;
- non ha di solito ingerenze nella vita privata dei suoi operai, non ha preoccupazioni educativo-morali, ma esige solo comportamenti esteriori socialmente corretti stabiliti da leggi e consuetudini;
- ogni azienda compera il lavoro dell'operaio riconoscendo il valore dell'attività legata al «prodotto finito»;
- l'operaio in azienda ha dei doveri e dei diritti che sono regolati da leggi e non da benevolenza.

Il contatto con la realtà lavorativa sperimentata in azienda dovrebbe sollecitare il ragazzo a compiere una sintesi di tutto se stesso attorno ad un parametro di realtà ben diverso da quello fornito finora dalla scuola e dalla sua famiglia. Le conoscenze e le abilità di base, come pure gli apprendimenti generali (della scuola dell'obbligo) o specifici (della formazione professionale) dovrebbero in azienda venire rielaborati secondo altri schemi e altre logiche. Il ragazzo dovrebbe riportare una impressione ben precisa sull'attività dell'uomo adulto, sulla necessità di organizzazione e gestione intelligente delle energie individuali, sul valore sociale dell'attività personale e sulla collaborazione ad un progetto comune.

Dovrebbe ridimensionare le sue aspettative fantastiche a contatto con la fatica, la rigidità del sistema, la quotidianità della routine che va ben al di là dell'immagine ufficiale dell'azienda magari prestigiosa (come la FIAT o la Mondadori o la IBM!) e dovrebbe ancora domandarsi profondamente (ed a volte le «crisi» esprimono proprio questo angoscioso interrogativo!) se si sente adatto per quella professionalità particolare che va sperimentando.

## 2.2 *Maturazione professionale progressiva*

Una simile rielaborazione di contenuti interiori con la susseguente sistematizzazione su basi un po' più aderenti alla realtà lavorativa futura si può chiamare veramente «crescita» in dimensione umano-professionale. Il ragazzo cresce man mano che sperimenta la realtà in cui viene inserito e la confronta con le idee che di quella realtà si era fatto; man mano che percepisce, che critica, che accetta o respinge qualche cosa, man mano che discute e modifica la sua posizione, man mano che risponde dentro di sé a quella banale domanda «ti piace essere come quello?»...

La «maturazione professionale» è un concetto assai complicato che si può definire bene solo a posteriori. È maturo un professionista o un tecnico o un operaio quando sa fare bene la sua professione, quando si sente adatto a quella professione e quando sa insegnarla con passione.

Di andata però è assai difficile stabilire il «che cosa» favorisce la maturazione professionale verso una situazione lavorativa che ancora l'individuo non conosce. Genericamente si può dire che favorisce la maturazione professionale tutto ciò che è espressione diretta, non «filtrata» da intenzioni protettive o di proselitismo, di una pratica professionale a cui uno aspira. Quindi favorisce la maturazione professionale:

- la conoscenza diretta di situazioni lavorative prese nella loro situazione «normale» di azienda, fabbrica, processi produttivi, catene di vendite, posti di assistenza, ecc.;
- la partecipazione (anche se limitata nel tempo) al processo completo di lavorazione e di gestione nel ruolo in cui un domani l'aspirante si verrà a trovare;
- una guida «ragionata» a rilevare problemi tecnici o logistici che diversamente non emergerebbero neppure ad occhio profano, e l'aiuto ad inquadrarli nel contesto di un sistema economico-produttivo;
- l'analisi guidata di tecnologie e materiali e cicli di lavorazione;
- il sostegno psicologico a sopportare situazioni nuove e ad integrarsi in relazioni temporanee con adulti già inseriti nel contesto dell'azienda;
- revisione a gruppo o personale delle esperienze: mancanza di setting scolastico, obbligo di tempi, quantità e qualità del lavoro, impatto con ambiente incentrato non più sull'uomo ma sul materiale da lavorare, impersonalità del ruolo di «uno dei tanti» che può portare a scoraggiamenti, limitatezza del proprio operato rispetto al contesto globale...
- conoscenza di professionalità diverse con le quali comparare le impressio-

ni raccolte attorno alla professione che si vuol sperimentare, in vista della decisione definitiva di inserirsi o no in quel settore, ecc.

I tirocinii e gli stages non hanno lo scopo di facilitare le assunzioni, né di far conoscere agli imprenditori soggetti nuovi tra i quali scegliere i futuri operai. Sembra esservi accordo fra tutti i ricercatori su questa affermazione: gli stages e i tirocinii in azienda (analogamente alle visite guidate) servono agli allievi per l'esperienza diretta del mondo del lavoro, e alla scuola per la conoscenza delle problematiche più specifiche (tecnologie nuove, cicli di lavoro e processi produttivi) in modo che possa migliorare l'insegnamento rendendolo più aderente alla realtà. Non servono invece all'azienda come vivaio di futuri operai. L'azienda fa un servizio alla scuola e la scuola fa un servizio (in senso ampio) all'azienda.

### **3. Linee metodologiche**

Mi sembra che la linea metodologica fondamentale che scaturisce da tutta la presentazione della problematica sia quella di saper « costruire » programmi di stages che rispondano ad obiettivi pedagogici nel settore umano e nel settore professionale. Come ho già detto, solo la collaborazione tra le varie professionalità (insegnanti, gestori di attività professionale e pedagogisti) potrà avere l'ampiezza sufficiente per bilanciare le esperienze secondo finalità educative.

È abbastanza facile contattare aziende e proporre stages o visite; è più complicato concordare con esse le mete pedagogiche che devono assumersi, e preparare gli allievi a « sfruttare » l'esperienza.

Senza questa preparazione si rischia di annullare l'esperienza stessa, lasciandola annegare nel clima di « vacanza e disimpegno ».

Conviene quindi preoccuparsi di rimanere su un fronte triplice: la preparazione, l'esperienza guidata, la verifica.

#### *3.1 La preparazione: azione di sensibilizzazione pedagogica rivolta alle aziende e ai ragazzi*

Equivale un poco alla preparazione del campo per la semina.

Le aziende devono essere sensibilizzate all'azione pedagogica per la quale sono invitate a supplire la scuola per il periodo in cui i ragazzi permangono presso di esse. A parte tutte le cose logistiche, dovrebbero mettere a disposizione degli operai-istruttori a cui vengano affidati i ragazzi, per aiutarli

a fare le osservazioni necessarie e percepire così la «logica del processo» a cui assistono e al quale prendono parte.

Possono venir avviati a stages o tirocinii solo ragazzi che abbiano una certa conoscenza del lavoro e della professione; che conoscano teoricamente le tecnologie e i procedimenti; che siano motivati e «vedere» e a «partecipare»<sup>17</sup>

Gli insegnanti che progettano gli stages possono tener conto della configurazione delle aziende e indirizzarvi ragazzi particolarmente interessati a queste e strutturalmente in grado di inserirvisi.

### *3.2. L'esperienza in seno alle aziende: guardare per vedere*

La scuola deve provvedere tutti i mezzi logistici per raggiungere l'azienda e deve preoccuparsi che i ragazzi vengano inseriti nei reparti che sono stati concordati, secondo il calendario stabilito. Dovrebbe ancora mandare qualche insegnante-progettista a visitarli in seno ai reparti per rilevare le difficoltà di adattamento, rassicurare, incoraggiare ed incitare.

Il ragazzo poi dovrebbe essere inserito dal suo tutor (l'operaio dell'azienda a cui viene affidato) nel posto di lavoro come qualsiasi altro operaio, assistito quel tanto che è necessario perché si orienti e indirizzato ad osservare le cose più significative del momento lavorativo, delle quali dovrà poi riferire al gruppo e al suo insegnante-progettista.

Questo momento è il più importante perché valorizza il ragazzo nella sua attività e lo rende consapevole di far parte di un processo di lavoro vero. L'operaio-tutor dovrà poi riferire all'insegnante-progettista le sue impressioni sul ragazzo, come se il ragazzo fosse realmente un apprendista assunto. Un'esperienza guidata permette l'osservazione essenziale anche in tempi brevi e mantiene vivo l'impegno e l'interesse. Senza questo sostegno il ragazzo si trova spaesato e attratto da mille cose che non riesce a legare insieme.

### *3.3. La verifica del proprio agire e delle proprie impressioni: rielaborare per ritenere*

Poiché gli stages e i tirocinii (come pure le visite guidate) non servono all'azienda ma alla maturazione dell'allievo, bisogna preoccuparsi di «rielabo-

<sup>17</sup> Particolarmente utile a questo scopo è il gruppo di motivazione e preparazione, guidato da un insegnante particolarmente a conoscenza del lavoro di azienda. Il lavoro di gruppo permette di ridimensionare le aspettative, di concentrare l'osservazione su ciò che è necessario, di premunire da pericoli.

rare» le esperienze acquisite, prima che vengano dimenticate. Risulta sempre macchinoso per la scuola bilanciare i tempi di verifica: non sono interrogazioni sull'apprendimento, ma libere espressioni su ciò che è rimasto, che il ragazzo giudica importante, che lo ha colpito in modo particolare, che non ha ben compreso, che ha suscitato tensioni o difficoltà. Il modello di verifica dovrebbe essere duplice: a questionario su domande standardizzate in vista di rilevare dati statistici su atteggiamenti interiori, e a gruppo per la sistemazione delle conoscenze e l'integrazione teorica delle nozioni apprese.

Questi gruppi dovrebbero essere guidati dall'insegnante teorico (che potrebbe approfondire e completare qualche argomento particolarmente importante), dall'insegnante-progettista dello stages (che potrebbe raccogliere preziose impressioni e rendersi conto delle modifiche da apporsi al programma), dal pedagogista (che dovrebbe evidenziare gli atteggiamenti umano-professionali e aiutare ognuno in quella attività di confronto interiore che sopra ho definito «crescita professionale»). La verifica non deve venir vanificata da mancanza di tempo o da intervalli troppo lunghi tra l'esperienza e la discussione; per verificare alcuni giorni di lavoro occorrono parecchie ore e una metodologia ordinata che passi in rassegna tutti gli aspetti secondo uno schema particolareggiato. Si raccolgono le esperienze di tutti e si evidenziano gli aspetti comuni emergenti da sottoporre ad approfondimenti o schiarimenti: *nel settore logistico* di inserimento materiale (orari, tempi, viaggi, clima di fabbrica, compagni, aiuti, ecc.); *nel settore tecnico-professionale* (percezione della logica lavorativa, processi di lavorazione a cicli completi, utilizzo di tecnologie in modo corretto, uso standardizzato di macchine, lettura di grafici o disegni o dati di feed-back, ecc. ecc.); *nel settore umanistico-relazionale* (reazioni interiori, difficoltà di socializzazione, adattamenti personali, momenti di crisi e scoraggiamenti, sentimenti di inadeguatezza, ecc.)...

È senz'altro un lavoro complesso e delicato, ma è la chiave di quel fenomeno che nella psicologia dinamica si dice «interiorizzazione» di valori e di contenuti. La maturazione professionale avviene a poco a poco, con sforzo come ogni crescita e la si può percepire solo quando è presente. Non bisogna aver fretta ma bisogna saper cogliere tutte le occasioni per aiutare il processo in corso: ognuno ha i suoi tempi maturativi e i suoi ritmi di apprendimento e a questi tutti dobbiamo abituarci a fare riferimento con vigile partecipazione e fiduciosa attesa.

## Bibliografia

- AA.VV. a.c.d. AUGENTI A., Indici, in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1986, XXVI, n° 3-4.
- AA.VV.: «Risoluzione del Consiglio delle Comunità Europee e dei Ministri della Pubblica Istruzione sul problema del passaggio dagli studi alla vita attiva», in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1977, 66.
- BAILEY E. L., STADT R., *Career education: new approaches to human development*, Illinois University, McNight Publishing Company, 1973.
- BORGHESE S., *Nozioni di diritto al lavoro*, Pirola, Milano, 1978.
- BUCCIARELLI C., «Scuola-lavoro: quale dialettica?» in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1982, n° 3.
- CNOS (a cura), *Stage in azienda: occasione formativa di transizione Scuola-Vita Attiva*, studio-ricerca, 1983.
- COROLAITA V., *La formazione al lavoro*, Tesi di Laurea non pubblicata, 1988.
- COSPES: «Progetto per l'Orientamento», in: *Scuola Viva*, 1987, n° 2-3.
- DE LUCA L., GIUGNI G.: «Progetto-Pilota AIOSP-CEE: Orientamento Scolastico e professionale e passaggio dalla scuola alla vita attiva», in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1983, n° 2-3.
- DE PIERI S., «Il servizio di orientamento nella Formazione Professionale», in: *Rassegna CNOS*, anno 2, n° 3, ottobre 1986.
- GAZZETTA UFFICIALE, *Statuto dei lavoratori*, n° 604 15/7/1966; n° 300 20/5/70.
- POLACEK K., «Transizione dalla scuola al lavoro», in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1986, n° 1.
- SERVALLI G., «Raccordi formazione e lavoro», in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1981, n° 4.
- SPECIALE G., «I progetti CEE e le sperimentazioni in atto in Italia sul rapporto tra educazione e lavoro», in: *Orientamento Scolastico e Professionale*, 1982, n° 1.





# Modularità e Formazione Professionale

Natale Zanni

La formazione professionale (FP) è un momento particolarmente significativo nella vita socio-economica di un Paese industrializzato, specialmente oggi che l'evoluzione tecnologica richiede sempre nuove e più ampie conoscenze tecniche per rispondere alle esigenze del mondo del lavoro. Non è un problema di oggi. In questi ultimi vent'anni si è sentito sovente parlare con particolare insistenza dell'impatto che l'evoluzione tecnologica ha sul mondo del lavoro e della conseguenza che ciò comporta in termini di qualità e quantità dei posti di lavoro. L'esigenza di sopprimere, modificare e creare nuove qualifiche, «nuova professionalità» si impone sempre più insistentemente e di conseguenza, si impone la necessità di fare FP in modo sempre più articolato. Intervenire però in situazioni non ben definite crea sempre notevoli problemi sia per gli operatori direttamente interessati, sia per le strutture e la società nel suo insieme. Si pensi alla trasformazione dell'organizzazione del lavoro con l'avvento dell'informatica e ai problemi che sono sorti da tali cambiamenti.

La legge-quadro del 1978 sottolinea l'esigenza che la FP diventi «politica attiva del lavoro», strumento per «favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro in armonia con il progresso scientifico e tecnologico»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Legge-quadro in materia di formazione professionale n. 845 del 21 dicembre 1978, art. 1. Per il testo completo della legge, tra le varie pubblicazioni vedi: SCALIA R. - PARLATO S., *La legge quadro in materia di formazione professionale*, Roma, CieRre, 1979.

Tutto ciò però richiede revisioni più o meno radicali delle modalità di preparazione delle persone per il mondo del lavoro. Un diverso modo di fare FP. Cambiare modalità di intervento è una istanza che viene sottolineata sovente anche da diversi organismi politici, sindacali e industriali. La stessa legge-quadro all'art. 7 evidenzia tale istanza parlando delle attività di FP. La «programmazione didattica dovrà conformarsi a criteri di brevità ed essenzialità dei corsi e dei cicli formativi, anche attraverso una strutturazione modulare e l'adozione di sistemi di alternanza tra esperienze formative ed esperienze di lavoro».

Un intervento formativo è praticamente sempre problematico, se vuole essere incisivo, condotto con attenzione al tipo di utenza presente in quel particolare momento. Se poi si vogliono gestire interventi flessibili, strutturati in moduli brevi e tra loro concatenati, le difficoltà aumentano, perché sono in un certo senso atipici rispetto a modelli ormai consolidati.

Il cambio è sempre problematico per tutti. Se si vuole passare da un modello di intervento piuttosto consolidato e stabile, in cui si conoscono bene e in precedenza modalità e contenuti, ad un modello più articolato e flessibile, si richiede una burocrazia efficiente, poco macchinosa; funzionari attenti alle istanze pedagogico-didattiche; disponibilità di strutture e di mezzi; volontà di rivedere periodicamente lo sviluppo dell'intervento e i risultati raggiunti in modo da «ritarare» l'intervento in funzione del tipo di allievi presenti in quel particolare momento, oltre che naturalmente la volontà politica di operare in tal senso da parte di tutte le componenti di una struttura formativa.

Il discorso sulla modularità s'innesta proprio sul desiderio e la necessità di avere modelli di intervento più attenti alla domanda del territorio; più flessibili e aperti alle istanze innovatrici, facilmente rivedibili per aggiornare rapidamente obiettivi e contenuti. Sono modelli diversi da quelli tradizionali ormai conosciuti in ogni loro aspetto, quindi collaudati, ritenuti più sicuri, ma normalmente rigidi e non sempre capaci di recepire con tempestività le esigenze di una preparazione più attenta alla realtà socio-economica in cui si opera.

### **1.1. Modularità: un pò di storia**

Il termine modularità ormai è entrato nella terminologia utilizzata nella FP sia pure con un significato non sempre ben definito. Esso è presente in

modo diffuso già da qualche decennio e normalmente viene associato all'idea di innovazione, di cambio; ad un qualcosa di più flessibile, più articolato, più « moderno »<sup>2</sup>.

Un forte sviluppo della « modularizzazione » nell'insegnamento tecnico si è avuto particolarmente nell'ultima guerra mondiale, epoca in cui era necessario far acquisire abilità ben definite in tempi molto brevi, per un inserimento veloce nel contesto produttivo di allora. Era una situazione socio-politica particolare che necessitava di conoscenze e competenze molto mirate e puntuali, indispensabili per soddisfare la forte domanda di mano d'opera specializzata necessaria per incrementare e possibilmente migliorare la produzione. Inoltre, si rendeva quanto mai necessario avere delle persone affidabili che fossero in grado di controllare in permanenza la qualità del loro lavoro per avere una produzione concorrenziale ad un buon livello standard o almeno con il minor numero possibile di « scarti ».

L'organizzazione del lavoro era allora molto « tayloristica ». Era sufficiente che ogni operatore fosse capace di eseguire poche operazioni, ma con notevole precisione, con buona affidabilità e in tempi brevi. Le esigenze dei nuovi prodotti richiedevano però personale più qualificato, capace di risolvere in tempi brevi i nuovi problemi tecnico-operativi che sorgevano nella produzione. Nasceva perciò il problema di riqualificare e aggiornare velocemente la mano d'opera a tutti i livelli.

Per raggiungere questi obiettivi, il tipo di formazione tecnico-professionale di allora non era il più indicato perché troppo « scolastico », forse più completo, ma troppo lungo e poco disponibile al cambiamento. Ecco dunque la necessità di realizzare interventi con strategie diverse. Un « sistema di formazione modulare », anche se poteva avere dei limiti per quanto riguardava una formazione più completa, più aperta a sviluppi futuri e meno settoriale, era molto interessante per far acquisire conoscenze e abilità specifiche e permetteva di raggiungere gli obiettivi proposti in tempi più ridotti. Era un tipo di formazione che accentuava molto l'apprendimento di poche operazioni in modo approfondito. Si presentava come un tipo di formazione « parziale », circoscritta, ma permetteva di entrare praticamente subito nel mondo produttivo, senza ulteriore preparazione.

Era una situazione particolare, è vero; una « situazione di emergenza », dove il fattore tempo era condizionante; un periodo comunque in cui si accentuò molto lo sviluppo tecnologico, sia pure solo in alcune direzioni; un

<sup>2</sup> Cfr., UNESCO, *L'approche modulaire dans l'enseignement technique*, Parigi, Unesco, 1988, pp. 15.

periodo che ha cercato di sviluppare modalità di interventi formativi più articolati e diversi da quelli tradizionali, tra cui anche la formazione «modulare». In Europa non era la prima volta che si cercava di mettere a punto un migliore controllo dei mezzi di formazione ed una riflessione sui legami esistenti tra i lavori pratici di officina con le nozioni teoriche relative al tipo di operazioni che si stavano apprendendo. Il rapido sviluppo tecnologico del secolo in cui viviamo ha costretto e «costringe», oggi più che mai, a ripensare continuamente i modelli di FP tradizionali. È abbastanza ovvio quindi che le considerazioni sistematiche sull'insegnamento tecnico e professionale abbiano potenziato anche la ricerca di modelli, di strategie di intervento più attente alle nuove realtà tra cui quella modulare, che permetteva un intervento più puntuale, più attento alle esigenze delle persone, controbilanciando così in un certo modo gli svantaggi di una relativa mancanza di globalità.

Nel 1955, certe scuole tecniche private funzionavano già secondo un sistema modulare. L'inizio della formazione per gli allievi avveniva ad esempio tutti i primi lunedì del mese e gli attestati di frequenza o i diplomi venivano rilasciati individualmente ad ogni allievo appena aveva conseguito con successo una parte o la totalità degli obiettivi di un pacchetto formativo composto da uno o più moduli.

Certe imprese private, coscienti dell'importanza della formazione tecnica del loro personale come fattore d'umanizzazione del lavoro e di crescita tecnica che poteva avere come conseguenza un incremento della produttività, hanno cercato a loro volta di sviluppare dei sistemi modulari di formazione<sup>3</sup>.

Negli anni 70 il discorso sulla FP modulare si amplia e si iniziano sperimentazioni in tale senso. Tutto il movimento in favore della modularizzazione tende a svilupparsi e progressivamente, per successive approssimazioni, perfeziona il modello di intervento. La strutturazione modulare di un intervento formativo non ha ancor oggi un consolidato come potrebbe essere quello di un intervento scolastico tradizionale.

Esige perciò una continua riflessione sull'intero iter formativo e sui singoli risultati per ottimizzare poi strumenti, risorse, cambiare contenuti, rivedere obiettivi. È questa una situazione comune ad ogni tipo di innovazione metodologica ed esige sempre una analisi critica dei risultati e delle modalità messe in atto per raggiungerli, in modo da ottimizzare continuamente le strategie formative in funzione di un miglior apprendimento. Quando si sperimentano nuovi modelli vi è sempre un certo grado di insicurezza derivante

<sup>3</sup> Cfr., UNESCO, *op. cit.*, p. 16.

dalla non perfetta conoscenza di tutte le dinamiche che il modello può attivare e si esige quindi una « sistematica » revisione.

Questo adattamento progressivo, nel quadro di un progetto globale fatto con continuità, ci pone nell'ottica della formazione permanente e richiede interesse, attenzione per una pluralità di possibilità formative fuori e dentro i Centri di Formazione Professionale (CFP). La Raccomandazione dell'UNESCO concernente l'insegnamento tecnico e professionale, adottata dalla Conferenza generale dell'Unesco, alla sua diciottesima sezione (Paris, 1974), l'ultima in ordine di tempo su tale tematica, invita ad avere attenzione nella progettazione dell'insegnamento tecnico e professionale alla messa a punto di « misure destinate ad applicare il principio dell'educazione permanente, grazie all'organizzazione di strutture aperte, flessibili e complementari per l'insegnamento, la formazione e l'orientamento scolastico e professionale, sia che queste attività si inseriscano o no nel sistema di insegnamento propriamente detto »<sup>4</sup>. Attenzione che obbliga, in un certo senso, a modificare sistematicamente nel tempo gli interventi per renderli sempre più legati al contesto socio-economico in cui si opera.

## 1.2. L'articolazione modulare

La « modularità » è una strategia di intervento, un modo di organizzare l'apprendimento. Essa ha alcune peculiarità che la contraddistinguono da altre forme di intervento e che la rendono interessante nella FP. Volendo evidenziare gli elementi più vistosi potremmo riassumere così le caratteristiche di un sistema modulare:

- la formazione modulare si focalizza più di altri tipi di intervento sull'utenza e sui bisogni di professionalità del mondo del lavoro in genere;
- è più attenta ai bisogni formativi del territorio in cui si opera;
- ogni modulo è in se stesso completo, nel senso che fa acquisire conoscenze e abilità specifiche da spendere eventualmente subito nel contesto produttivo;
- le conoscenze/abilità comuni a diverse professioni possono essere acquisi-

<sup>4</sup> Raccomandazione concernente l'insegnamento tecnico ... art. 13. Per il testo completo della Raccomandazione, tra gli altri libri vedi: CNOS, *La formazione professionale una sottoscuola?*, Verona, CFP S. Zeno, 1976, pp. 231 ss.

- te con moduli di base ben strutturati e presentati in forme diverse in modo da adattarsi meglio ai diversi ritmi degli allievi;
- tutti i moduli possono essere « aggiornati » senza dover rivedere completamente l'intero impianto formativo, permettendo così di fatto una attualizzazione probabilmente meno globale ma più rapida e continua;
  - vi è un legame temporale stretto tra momento teorico e momento pratico in cui si applicano le informazioni apprese facilitando notevolmente l'apprendimento;
  - si presta meglio per attivare un insegnamento individualizzato o almeno integrare un insegnamento collettivo con uno individuale, organizzando moduli strutturati secondo tale esigenza;
  - riesce ad inserirsi, utilizzando eventualmente alcuni moduli, anche in un sistema tradizionale con possibilità di avere buoni risultati di apprendimento<sup>5</sup>.

Un modulo a volte può essere diviso in « unità modulari », sotto-moduli o unità didattiche, come vengono chiamate sovente, che abbracciano uno o pochi obiettivi specifici. Ciò si rende necessario per controllare meglio l'apprendimento dell'allievo e non rimandare troppo nel tempo il recupero di eventuali lacune. Tale problema non riguarda solo interventi realizzati con una strategia modulare. Anche in un sistema tradizionale è quanto mai discutibile rimandare approfondimenti, chiarimenti o « recuperi » sempre al termine di un semestre o dell'anno scolastico, sia perché il numero di conoscenze sono aumentate e risulta sempre problematico gestire una massa di informazioni notevoli contemporaneamente, sia perché eventuali dubbi non chiariti al momento opportuno possono impedire di fatto apprendimenti successivi.

Ogni sotto-modulo o unità modulare normalmente contiene:

- attività di apprendimento, in particolare la conoscenza degli obiettivi specifici dell'unità modulare, un richiamo, alcune prove di entrata e di uscita;
- situazioni di apprendimento che presentano sintesi, riassunti, tabelle ed altri supporti utili per un lavoro personale o di gruppo;
- verifiche, per permettere all'allievo di conoscere il grado di preparazione, la sua « performance », la sua capacità di padroneggiare gli obiettivi pre-

<sup>5</sup> Cfr., UNESCO, *op. cit.*, p. 51.

- visti; verifiche che possono servire anche come prove d'entrata all'unità modulare seguente se ciò è richiesto dall'intervento formativo globale;
- attività di ricupero, in funzione dei risultati ottenuti dalle diverse verifiche: gli allievi possono venire orientati sia verso l'unità modulare successiva, in caso di successo, sia verso un ricupero di una parte dell'unità, in caso di insuccesso parziale, sia verso la ripetizione dell'unità in caso di insuccesso globale.

Come si nota, essendo l'approccio modulare una strategia di intervento, si cerca di utilizzare tutti quegli accorgimenti che possono aiutare ad apprendere meglio e in modo più veloce. Certamente un sistema modulare suppone un diverso modo di gestire il momento formativo e può creare non pochi problemi di tipo burocratico e organizzativo. Problemi che, come si è già detto, sono presenti in un qualsiasi intervento innovativo che vuole in qualche modo sperimentare nuovi modelli, nuove possibilità. È comunque un sistema che certamente può riuscire meglio a lungo termine e facilmente si può concretizzare anche in un risparmio economico, se si pensa alla possibilità reale di utilizzare i diversi moduli in tempi e per utenze diversificate.

### **1.3. Modularità: alcuni problemi**

Una strutturazione modulare dell'intervento è stata facilitata dall'esigenza sempre più sentita di finalizzare gli interventi, di fare una «pedagogia dell'obiettivo», come sovente viene chiamata. Si interviene non per una formazione generica, ma per raggiungere scopi dichiarati e ben definiti. Immediatamente prima l'emanazione della legge-quadro sulla formazione professionale del 1978, con il progetto modulare «Mezzogiorno-giovani/FSE» e in seguito con maggior sistematicità, anche se molto legata alla sensibilità delle singole Regioni, si sono sperimentati nella FP diversi progetti articolati secondo strategie modulari<sup>6</sup>.

Le banche di obiettivi educativi che vennero elaborate negli anni 60 e 70 hanno certamente contribuito all'idea della modularizzazione della formazione particolarmente in campo tecnico dove l'esigenza di una organizzazione flessibile, capace di adattarsi ai bisogni locali può essere facilitata da una progettazione per obiettivi e da una strategia modulare di intervento. Aspetti

<sup>6</sup> Cfr., Quaderni ISFOL n. 46 e 47 del 1977 per il *Progetto mezzogiorno giovani FSE* promosso dall'ISFOL nel 1975 e sperimentato successivamente da diversi ENTI di differente ispirazione.



questi meno pressanti in un insegnamento generale, anche se non dovrebbero essere ignorati.

La formazione modulare, però, crea alcuni problemi di non sempre facile soluzione.

Il modulo si colloca all'interno di un arco di tempo detto «Ciclo formativo», richiedendo una parte o la totalità del tempo a disposizione. Al termine di ognuno, comunque, si esige che l'allievo abbia acquisito conoscenze e abilità ben determinate. È quindi necessario fare una valutazione finale per verificare se gli obiettivi sono stati raggiunti con le conseguenze che ciò comporta in termini di decisioni pedagogiche da prendere: da semplici momenti di ripasso a eventuali decisioni di uscita degli allievi dal canale formativo. Ciò dipende molto dal tipo di conoscenze/abilità che si devono acquisire e dal legame che i diversi moduli hanno tra loro. Alcuni possono essere premessa, prerequisito per i moduli successivi; altri invece possono esaurirsi in se stessi.

Nasce quindi un problema inerente l'atteggiamento da assumere al termine di ognuno di essi.

Gli allievi che non hanno raggiunto gli obiettivi al termine di ogni modulo dovrebbero o «uscire» dal sistema formativo o «ricuperare». In entrambi i casi ci sarebbe la necessità di ricomporre classi ed eventualmente cambiare i docenti. Non è un grosso problema teorico, ma metodologico e pratico. A volte diventa anche un problema logistico per la mancanza di spazi, di strumenti di lavoro. Particolarmente in un laboratorio non è facile, per non dire impossibile, aumentare i posti di lavoro se non con costi di gestione molto elevati. La strategia modulare giustamente contempla sia «uscite» che «entrate». Per gli allievi sono possibilità molto interessanti; però per le strutture formative, il personale docente e non docente, sono invece problemi piuttosto complessi e a volte difficilmente risolvibili. A ciò si aggiunge la flessibilità nei tempi che l'eventuale ricupero esige. Non è certamente impossibile prevedere tempi variabili per ogni modulo in funzione dei ritmi di apprendimento degli allievi.

Una certa elasticità nei tempi potrebbe essere fatta ripensando il modello formativo attuale e sarebbe certamente molto positiva per la FP, tuttavia è molto difficile che tale flessibilità permetta il raggiungimento di tutti gli obiettivi proposti all'inizio di ogni modulo nei tempi prefissati.

Un problema di natura diversa, ma che può creare qualche perplessità su tale strategia di intervento, riguarda la «strumentalizzazione» di alcune discipline. La scelta dei contenuti in funzione della risoluzione concreta di

problemi specifici, può far perdere una visione globale della disciplina e quindi rendere problematici sviluppi futuri. Essendo il modulo un intervento omogeneo in se stesso, che ha una certa completezza e dei tempi definiti per essere svolto, deve tralasciare contenuti non strettamente indispensabili per raggiungere gli obiettivi specifici. Non solo, ma alcuni contenuti devono essere considerati solo in maniera molto superficiale e presentati in modo « strumentale », a scatola chiusa, senza capire a fondo il perché. Ciò avviene più o meno vistosamente in tutti gli interventi, tuttavia qui alcune scelte possono realmente condizionare una formazione di più largo respiro, impoverire le possibilità di « possedere » e quindi di utilizzare poi alcune conoscenze.

A tale problematica si riallaccia anche la possibile frammentarietà dell'intervento che può non essere sempre lineare e progressivo in modo da aggiungere, in successione e sistematicamente, le conoscenze e abilità richieste. Tale fatto potrebbe creare una carenza conoscitiva dell'intera problematica con possibili atteggiamenti di insicurezza.

Certamente alcuni problemi non sono legati esclusivamente al tipo di intervento modulare. Sono problemi che riguardano le problematiche sull'insegnamento-apprendimento in generale e anche le altre modalità di intervento. Il sistema tradizionale stesso non è certamente privo di difetti e in molte occasioni si sta dimostrando assai carente e ormai superato. L'articolazione di un intervento secondo una strategia modulare permette comunque di razionalizzare meglio l'intervento, di renderlo più concreto e aderente al tipo di professionalità richiesta e al tipo di utenza interessata. Preparare un modulo è impegnativo, richiede collaborazione, sensibilità pedagogica e soprattutto un notevole sforzo per strutturare i diversi momenti di apprendimento secondo una « mentalità tecnologica » preoccupata di seguire tutto l'iter di un progetto formativo, modificandolo continuamente in funzione dei risultati ottenuti e della più o meno rispondenza degli allievi.

L'applicazione sistematica di una strategia modulare nella FP è ancora in piena evoluzione; ci sono molti aspetti da chiarire, è vero, si può però notare una sempre maggiore generalizzazione nei diversi settori. A volte è semplicemente un nome a cui non corrisponde una vera innovazione, un modo diverso di fare FP. Sempre più sovente, però, è anche un primo passo verso una innovazione sistematica e sarà sempre più difficile non tenerne conto, anche se la terminologia usata può essere diversa e diverse possono essere le modalità di attuazione.



# Formazione Professionale continua

Risoluzione del Consiglio dei Ministri delle CEE  
del 5 giugno 1989

## Il Consiglio delle Comunità Europee

Visto il trattato che istituisce la Comunità economica europea,  
visto le conclusioni del Consiglio europeo tenutosi ad Hannover il 27 e  
28 giugno 1988, nonché a Rodi il 2 e 3 dicembre 1988,

vista la risoluzione del Consiglio, del 22 dicembre 1986, relativa ad un  
programma di azione per l'aumento dell'occupazione<sup>1</sup>,

vista la risoluzione del Consiglio, del 3 novembre 1986, concernente il  
programma di azione per le piccole e medie imprese (PMI)<sup>2</sup>,

viste le conclusioni del Consiglio, del 15 giugno 1987, sull'evoluzione  
della FP continua dei lavoratori subordinati adulti nelle imprese<sup>3</sup>,

viste le posizioni assunte dal Parlamento europeo in merito alla FP con-  
tinua,

visti i lavori del comitato permanente dell'occupazione in particolare  
quelli svoltisi il 25 novembre 1988,

visto il parere comune delle parti sociali, del 6 marzo 1987, sulla forma-  
zione, la motivazione, l'informazione e la consultazione,

<sup>1</sup> G.U. n. C340 del 31-12-1986, p. 2.

<sup>2</sup> G.U. n. C287 del 14-11-1986, p. 1.

<sup>3</sup> G.U. n. C178 del 7-7-1987, p. 5.

considerando che la FP deve poter soddisfare le esigenze dei lavoratori, delle imprese, dell'economia in generale e del grande mercato in particolare;

considerando che la FP continua, in quanto fattore determinante di una politica economica e sociale, svolge una funzione importante nella strategia volta, in vista del 1992, alla realizzazione del mercato interno, anche nella sua dimensione sociale, e della coesione economica e sociale;

considerando che l'investimento nelle risorse umane della Comunità costituisce una delle condizioni preliminari essenziali per realizzare tali obiettivi;

considerando che le politiche in materia di investimento, occupazione, lavoro e FP sono intimamente connesse;

considerando che la FP continua espleta all'interno e all'esterno dell'impresa, secondo i casi, quattro funzioni reciprocamente complementari:

— una funzione di adeguamento permanente all'evoluzione delle professioni ed i contenuti degli impieghi e, in tal modo, una funzione di miglioramento delle competenze e delle qualifiche, indispensabile per rafforzare la posizione concorrenziale delle imprese europee e del loro personale;

— una funzione di promozione sociale per consentire a numerosi lavoratori di superare gli ostacoli in materia di qualifiche professionali e di migliorare la loro posizione;

— una funzione preventiva, per prevenire le eventuali conseguenze negative della realizzazione del mercato interno e per superare le difficoltà cui devono far fronte i settori e le imprese in corso di ristrutturazione economica e tecnologica;

— una funzione di integrazione dei disoccupati, in particolare di quelli di lunga durata;

considerando che, nell'ambito del dialogo sociale, le parti sociali hanno convenuto di dare particolare attenzione ai problemi dell'istruzione e della formazione; che il Consiglio intende prendere in considerazione i risultati di tali lavori;

considerando che occorre tener pienamente conto del parere di tutti coloro che sono interessati alla FP ed in particolare del parere delle parti sociali per meglio prevedere, a tutti i livelli, l'evoluzione in materia di qualifiche e per pervenire ad una maggiore convergenza tra gli obiettivi di FP e di occupazione;

considerando che questo dialogo e questo sforzo delle parti sociali e dei pubblici poteri dovrebbero rivolgersi principalmente a migliorare l'accesso alla FP;

considerando che tutti i lavoratori, occupati o disoccupati, dovrebbero, in funzione delle necessità, avere accesso alla FP continua e a beneficiarne; che le condizioni in cui tale obiettivo può essere raggiunto esigono opportuni esami.

### **Adotta la presente risoluzione:**

I. Il Consiglio invita gli Stati membri a prendere o ad incoraggiare le misure seguenti, tenuto conto delle competenze di diritto interno delle parti interessate:

1) favorire una migliore integrazione della FP continua nelle strategie di sviluppo a breve e a medio termine delle imprese, rami e settori, per rafforzare il livello di competitività economico;

2) integrare la FP continua nelle politiche locali, regionali e nazionali del mercato del lavoro, nella prospettiva di una migliore gestione dell'occupazione in termini di previsione;

3) consolidare le infrastrutture in formazione, soprattutto *nelle regioni svantaggiate, onde meglio raggiungere l'obiettivo della coesione economica e sociale*;

4) rafforzare l'interazione tra la formazione iniziale e la FP continua e garantire che quest'ultima procuri qualifiche che possono essere riconosciute dal datore di lavoro;

5) *sviluppare formule specifiche di formazione in alternanza, garantendo un giusto equilibrio tra le azioni svolte nell'ambito dell'impresa e quelle realizzate all'esterno*;

6) incitare gli organismi di formazione pubblici o privati a diversificare la loro offerta e ad adeguarla alle esigenze particolari delle piccole e medie imprese;

7) sviluppare la funzione preventiva della FP continua, rendendola meglio accessibile alle categorie di lavoratori il cui posto di lavoro è minacciato dal processo di ristrutturazione economica e tecnologica;

8) promuovere misure affinché i lavoratori, occupati o disoccupati, possano adattarsi alle conseguenze dei cambiamenti tecnologici e delle ristrutturazioni settoriali sull'occupazione e sulle qualifiche, in modo da consentire loro di sfruttare tutte le potenzialità offerte dall'innovazione tecnologica e industriale;

9) ripartire equamente gli oneri relativi all'organizzazione e ai costi della FP continua;

10) ampliare l'accesso dei lavoratori, occupati o disoccupati, alla FP continua, appoggiando l'attuazione di azioni e di programmi di formazione, sia all'interno che all'esterno dell'impresa, in particolare di azioni destinate ai lavoratori delle piccole e medie imprese;

11) integrare le misure di FP continua nelle azioni di sviluppo economico e sociale, in particolare nelle zone che accusano un ritardo nello sviluppo o un declino industriale, mediante la promozione di strette intese tra settore pubblico e privato, associandovi, se lo desiderano, i datori di lavoro, i rappresentanti dei lavoratori e qualsiasi altra parte interessata;

12) rafforzare le capacità di direzione, gestione e innovazione dei dirigenti e dei quadri delle piccole imprese;

13) incitare tutti i lavoratori, occupati o disoccupati, a fare sforzi di adattamento o di FP, al fine di acquisire qualifiche migliori;

14) nell'attesa del comportamento del mercato interno che creerà nuove prospettive positive per il mercato del lavoro, prevenire le eventuali conseguenze a breve termine della realizzazione del mercato interno, per mezzo, fra l'altro, della FP continua;

15) favorire la FP continua di tutti i lavoratori, subordinati o indipendenti, occupati o disoccupati, dei datori di lavoro e dei membri di cooperative;

16) incoraggiare il dialogo fra le parti sociali a tutti gli opportuni livelli, onde favorire l'attuazione delle misure suddette nel settore della FP continua.

II. Il Consiglio invita la Commissione a proporgli quanto prima un programma d'azione in materia di FP continua volto a:

1) individuare e valutare, con le autorità nazionali e di concerto con le parti sociali, i dispositivi esistenti diretti a promuovere la FP continua;

2) sostenere azioni, anche transnazionali, di sensibilizzazione e di motivazione alla FP continua, in particolare presso i dirigenti e i quadri e presso i lavoratori delle piccole e medie imprese;

3) migliorare, avvalendosi dei meccanismi attualmente disponibili, i lavori di osservazione delle qualifiche di ogni livello, tenendo conto in particolare dei nuovi impieghi, nella prospettiva del riconoscimento reciproco delle qualifiche;

4) continuare a favorire, attraverso lo scambio di esperienze e il sostegno a progetti innovativi, lo sviluppo di strette intese transnazionali e trans-

frontaliere tra organismi di FP pubblici e privati e tra imprese, tenendo conto delle esigenze specifiche delle piccole e medie imprese;

5) appoggiare, per quanto possibile nel quadro dei fondi strutturali, la messa a punto, a favore delle regioni della Comunità ancora prive di infrastrutture o di esperienza sufficienti in materia di FP continua, di dispositivi di aiuto tecnico appropriati;

6) appoggiare, per quanto riguarda le innovazioni in fatto di materiali e di metodi di formazione continua, il trasferimento e la diffusione, in particolare transnazionali, utilizzando, se del caso, i sistemi *multimedia* di formazione a distanza;

7) esaminare le condizioni atte a realizzare, in funzione delle esigenze e per tutti gli interessati, la comunicazione di informazioni sulla FP continua, l'accesso a detta formazione e il suo godimento, in particolare i programmi di riconversione qualificante all'esterno e/o all'interno dell'orario di lavoro.

La proposta di programma d'azione dovrà tener conto delle possibilità offerte dai fondi strutturali, in particolare dal Fondo Sociale Europeo, nonché dai programmi COMETT e EUROTECNET.

III. Il Consiglio invita la Commissione a presentargli una relazione sull'attuazione della presente risoluzione al massimo tre anni dopo la sua adozione.





# Intesa tra Regioni - Enti convenzionati della Formazione Professionale - Organizzazioni Sindacali Confederali e di Categoria

in occasione del rinnovo contrattuale degli operatori  
della Formazione Professionale 1989/91

Le Regioni, gli Enti convenzionati della Formazione Professionale e le Organizzazioni Sindacali Confederali e di categoria si sono riunite a Roma il giorno 22/6/90 per perfezionare l'intesa preliminare al rinnovo contrattuale degli operatori della Formazione Professionale per il periodo 89/91, avuto riguardo ai precedenti confronti tra Regioni ed OO.SS. Confederali e alle relative convergenze.

Regioni, Enti ed OO.SS. convengono che la programmazione regionale della Formazione Professionale debba assicurare puntuale risposta alla molteplicità delle domande emergenti dal contesto sociale, economico e dell'utenza, sviluppando l'interazione con i sistemi scolastico ed universitario ed i processi produttivi ed economici; promuovendo conseguentemente un'offerta differenziata di: orientamento, formazione al lavoro e sul lavoro, formazione permanente, anche tramite la valorizzazione degli apporti degli Enti e delle OO.SS. presenti sul territorio. In tale ambito, in relazione alla complessa ricollocazione occupazionale della forza-lavoro femminile, sarà possibile identificare progetti finalizzati alle pari opportunità.

Regioni, Enti ed OO.SS. concordano sulla necessità che, allo scopo di sostenere tale processo di qualificazione dei sistemi formativi a livello regionale, siano potenziate le funzioni pubbliche di servizio, indirizzo e controllo oggetto dell'intesa tra Regioni ed OO.SS. Confederali del 16.5.1990; conven-

gono in particolare che debbano essere ulteriormente potenziate le azioni regionali tese a valorizzare e sostenere i processi di riorganizzazione e riconversione degli Enti e dei CFP (anche attraverso lo strumento della convenzione), per favorire concretamente lo sviluppo dei medesimi nella duplice accezione di:

- favorirne e sostenerne la trasformazione verso modelli organizzativi flessibili, interattivi, in grado di rispondere in modo progettuale alla molteplice e diversificata domanda emergente;
- favorirne e sostenerne, attraverso forme governate, la progressiva apertura al mercato, l'instaurazione di un più proficuo e qualificato rapporto tra programmazione pubblica e gestione dei servizi.

Regioni ed OO.SS. convengono inoltre con gli Enti sulla valutazione che il potenziamento dei servizi per l'innovazione dei sistemi formativi ed i processi di riqualificazione e riconversione degli interventi implicano il rafforzamento — all'interno delle differenti ed articolate situazioni dei rapporti istituzionali in atto — della funzione di coordinamento a livello di singolo Ente nel rapporto esterno e con le strutture, inducendo inediti e più elevati fabbisogni professionali.

Al proposito, le Regioni convengono con gli Enti e le OO.SS. sulla opportunità che le due parti contraenti, a latere della contrattazione che va ad aprirsi, verifichino la possibilità di concentrare soluzioni contrattuali per il personale impegnato nella funzione di coordinamento degli Enti a livello regionale, fermo restando l'autonoma decisione delle Regioni circa le modalità della eventuale contribuzione finanziaria pubblica connessa all'esplicazione delle funzioni di coordinamento da parte degli Enti medesimi, ritenute dalle Regioni stesse funzionali alla programmazione regionale.

Regioni, Enti ed OO.SS. valutano positivamente le opportunità di flessibilizzazione e qualificazione introdotte dal previgente CCNL e ritengono che le stesse debbano essere ulteriormente potenziate tramite la contrattazione che va ad aprirsi.

Nel merito degli specifici istituti, Regioni, Enti ed OO.SS. convengono quanto segue:

## **1. Informazione**

Regioni, Enti ed OO.SS. concordano sull'esigenza di rafforzare il reciproco rapporto anche attraverso una opportuna informazione concernente atti

e provvedimenti regionali che riguardano il personale, l'organizzazione del lavoro, i piani regionali di aggiornamento, nonché i dati quali-quantitativi del sistema formativo.

## **2. Contrattazione decentrata**

Regioni, Enti ed OO.SS. valutano concordemente positiva l'esperienza fin qui condotta in materia di contrattazione decentrata a livello regionale e convengono di potenziare questo strumento, in particolare su:

- la definizione delle modalità e dei tempi di attuazione dei diritti di informazione;
- la definizione, nell'ambito del rispetto delle normative e degli indirizzi regionali e degli accordi raggiunti a livello territoriale, di criteri e modalità relativi a: nuove assunzioni, albo regionale, mobilità, dotazione di personale relativamente ai piani annuali;
- la definizione dei piani regionali di aggiornamento e di riqualificazione del personale, nonché dei relativi aspetti organizzativi e di certificazione di pertinenza regionale;
- la definizione delle implicazioni sull'organizzazione del lavoro, dell'attuazione dei progetti di innovazione del sistema formativo e delle eventuali relative convenzioni con Enti di Formazione Professionale e istituzioni scolastiche;
- la determinazione, all'interno del fondo incentivi per l'innovazione definito in sede di contrattazione nazionale, di cui al punto seguente e secondo le priorità fissate dalla programmazione regionale, di obiettivi, criteri e procedure per l'attribuzione dei medesimi al personale;
- la messa a punto dei profili professionali rilevanti e la definizione dei relativi carichi di lavoro in funzione delle diverse tipologie di intervento;
- la determinazione di obiettivi, prerequisiti, criteri e modalità, che integrino quanto definito in sede di CCNL, in base ai quali procedere agli eventuali inquadramenti differenziati.

## **3. Inquadramento economico differenziato**

Regioni, Enti ed OO.SS. convengono sull'esigenza che i livelli e fasce retributive differenziati, che potranno essere riconosciuti, debbano corrispon-

dere ad una maggiore complessità delle funzioni svolte a fronte di una qualificazione professionale valutata idonea, in sede di contrattazione decentrata.

Convengono altresì che i criteri fissati a livello nazionale debbano essere caratterizzati da flessibilità tale da consentire, tramite la contrattazione decentrata, una loro applicazione coerente ai bisogni indotti dalle politiche regionali di sviluppo.

#### **4. Fondo incentivi per l'innovazione**

Regioni, Enti ed OO.SS. valutano concordemente che il fondo incentivi per l'innovazione, introdotto con il precedente CCNL, debba essere mantenuto e ulteriormente qualificato come strumento di sostegno allo sviluppo dei sistemi formativi regionali; convengono altresì che la disponibilità finanziaria del fondo non sia inferiore a quanto stabilito dal precedente CCNL.

Concordano, infine, sulla imprescindibile necessità che i criteri stabiliti a livello nazionale favoriscano una gestione del fondo medesimo realmente collegata alla molteplicità dei bisogni che possono esprimersi a livello delle singole Regioni e che siano superate posizioni di ricaduta indifferenziata dei benefici economici.

#### **5. Commissioni regionali**

Le Regioni convengono con gli Enti e le OO.SS. che a livello decentrato e nel rispetto della normativa regionale, venga prevista una Commissione composta dagli Enti e dalle OO.SS. di categoria.

La partecipazione della Regione è finalizzata a verificare con le parti la corretta applicazione del CCNL e degli accordi sottoscritti a livello regionale.

#### **6. Assunzioni**

Regioni, Enti gestori ed OO.SS. convengono che, ai fini di una corretta, razionale e qualificata gestione del personale in servizio, ogni eventuale nuova assunzione da parte degli Enti avvenga esclusivamente per le strette esigenze quali-quantitative indotte dalla programmazione regionale sulla base di un piano previsionale di impiego del personale e dopo l'espletamento dei processi di mobilità finalizzati all'utilizzo ottimale delle risorse disponibili an-

che mediante interventi di aggiornamento e riqualificazione. Le Regioni determinano i prerequisiti culturali e professionali necessari per le assunzioni. Sono fatte salve le normative regionali.

### **7. Albo regionale**

Regioni, Enti ed OO.SS. convengono che l'albo del personale debba essere costituito, al fine di qualificare il settore e garantire i processi di mobilità. In esso dovrà essere iscritto il personale articolato per livelli, mansioni e gruppi di discipline, il cui rapporto di lavoro abbia i requisiti del contratto a tempo indeterminato.

Le nuove assunzioni, da parte degli Enti, avvengono nel rispetto delle normative regionali, fermo restando che gli stessi Enti sono tenuti prioritariamente ad utilizzare al massimo possibile il personale iscritto all'albo, con qualificazione professionale richiesta dall'attività da svolgere, eventualmente in mobilità o con orario ridotto. Sono fatte salve le normative regionali.

### **8. Mobilità per la salvaguardia della occupazione**

Regioni, Enti ed OO.SS. convengono sulla necessità di pervenire ad una più flessibile ed efficace gestione dei processi di mobilità, demandando alla contrattazione decentrata la determinazione delle modalità, fermo restando la definizione delle relative procedure nell'articolo del CCNL. La mobilità potrà essere effettuata anche tramite l'utilizzo temporaneo del personale interessato in progetti e servizi formativi pubblici, ferme restando l'area contrattuale di appartenenza e le normative regionali vigenti.

Nella considerazione tuttavia che gli strumenti in essere non potranno consentire il pieno utilizzo del personale del settore, in particolare a fronte dei bisogni indotti dai processi di innovazione in atto, Regioni, Enti ed OO.SS. convengono sulla necessità di coinvolgere allo scopo il Ministero del Lavoro al fine che siano predisposti i necessari strumenti legislativi ed amministrativi che consentano di procedere a forme di pensionamento anticipato del personale.

## **9. Orario di lavoro**

Regioni, Enti ed OO.SS. convengono sulla necessità che l'orario di lavoro degli operatori venga mantenuto secondo il monte ore annuo stabilito dal previgente CCNL; convengono altresì sulla valutazione che gli interventi a carattere innovativo richiedono modalità flessibili di articolazione dello stesso.

Regioni, Enti ed OO.SS. concordano quindi sulla necessità di prevedere, in connessione con l'attivazione di iniziative a carattere innovativo, forme di utilizzo flessibile dell'orario e della sua articolazione, da disciplinarsi a livello di contrattazione decentrata anche ai fini dell'eventuale recupero dell'orario di lavoro prestato in eccedenza.

Nel merito delle funzioni articolate, Regioni, Enti gestori ed OO.SS. convengono sulla opportunità che, a livello di contrattazione decentrata, siano definiti i carichi di lavoro conseguenti alla assunzione di funzioni articolate all'interno delle attività che ne richiedano l'esplicazione, restando inteso che l'esonero totale della docenza comporta comunque l'osservanza del monte ore complessivo di lavoro.

## **10. Esperti**

Regioni, Enti ed OO.SS. concordano sulla necessità che siano potenziate le interazioni tra sistema formativo e realtà produttiva e dei servizi, anche tramite il ricorso al contributo di esperti nelle diverse fasi dell'attività di Formazione Professionale; rilevano altresì che tale ricorso, fattore di efficacia degli interventi e di flessibilizzazione del sistema nel suo complesso, assume specifiche connotazioni in funzione delle diverse tipologie di intervento. Concordano inoltre sulla necessità che in sede di contrattazione decentrata siano reperiti i criteri più idonei a consentire il massimo di efficacia ed efficienza delle soluzioni, con particolare riferimento ad una effettiva provenienza degli esperti dal mondo delle imprese, dei servizi, delle libere professioni, degli istituti scientifici, universitari e di ricerca.

## **11. Aggiornamento**

Regioni, Enti ed OO.SS. concordano sulla necessità che la flessibilizzazione delle strutture e delle azioni formative, debba essere sostanziata soprattutto attraverso il potenziamento di programmi articolati di iniziative di ag-

giornamento del personale dipendente, ai vari livelli, identificando precisi profili professionali in funzione delle specificità regionali, da definirsi con il concorso degli Enti e delle OO.SS. in sede di contrattazione decentrata.

Roma 22/6/90

#### NOTA A VERBALE

Gli Enti convenzionati e le OO.SS., in riferimento al penultimo paragrafo della Premessa all'Intesa del 22 giugno 1990, intendono che la trattativa tra le parti sul personale impegnato nelle funzioni di coordinamento degli Enti a livello regionale dovrà seguire le stesse procedure del CCNL ed essere considerata normativamente parte integrante del Contratto stesso.

Roma 22/6/1990





# Professionisti a confronto: Operatori nella Formazione Professionale e Docenti nel Biennio<sup>1</sup>

Guglielmo Malizia - Vittorio Pieroni - Sandra Chistolini

## Parte Prima I RISULTATI DEL SONDAGGIO

Il presente articolo riguarda la seconda parte di un'indagine i cui risultati parziali sono già stati riportati sul precedente numero di «Rassegna CNOS».

In questa sede si procede:

*a)* al confronto tra i campioni degli operatori dei CFP (Centri di Formazione Professionale) e dei docenti del Biennio della Scuola Secondaria Superiore, quanto all'evidenza ottenuta nelle risposte al questionario, opportunamente elaborate;

*b)* al commento delle ipotesi di partenza formulate dal gruppo di ricerca, onde accertarne o smentirne la fondatezza.

<sup>1</sup> Il presente lavoro è da attribuire per la Prima Parte «I risultati del sondaggio» alla Dr. Sandra Chistolini e per la Parte Seconda «Osservazioni conclusive» al Prof. Guglielmo Malizia.

Le « Osservazioni conclusive » permettono di collocare e di leggere l'intera ricerca all'interno del quadro sociale e formativo italiano.

## **I Campioni**

Il campione nazionale stratificato degli operatori dei CFP (421 soggetti), confrontato con quello parallelo dei docenti del biennio (407 soggetti), risulta:

- meno femminizzato, cioè più alta è la presenza di operatori maschi;
- più giovane, esso è compreso più nella fascia di età 31-40 anni, mentre i docenti del biennio cadono più nella classe 41-77 anni;
- più diplomato che laureato;
- con genitori in possesso di titoli di studio piuttosto di primo livello (elementare e media inferiore).

La fisionomia insegnante del CFP si configura perciò composta, limitatamente a questa indagine, da uomini adulti, operativamente esperti e professionalmente preparati, formati soprattutto dalla Scuola Secondaria Superiore.

La fisionomia dei docenti del biennio si configura, limitatamente al campione contattato, come costituita da donne dedite all'insegnamento, in età matura, laureate, di estrazione familiare per lo più medio-alta quanto a ultimo titolo di studio conseguito dai genitori (diploma e laurea).

## **Abbandono e Alternanza**

In generale, è opportuno notare che gli operatori dei CFP hanno risposto di più dei docenti del biennio. Infatti, questi ultimi fanno registrare più alte percentuali di non risposte.

Le relativamente basse percentuali di risposte dei docenti, più che a cattiva volontà, sono probabilmente da attribuire alla minore conoscenza diretta di alcune delle tematiche affrontate nel questionario. In linea di massima, tutti hanno sentito parlare di abbandono della scuola e di alternanza tra scuola e lavoro, ma non è detto che tutti i docenti del biennio hanno avuto comunque a che fare con realtà del genere molto più corrispondenti all'esperienza quotidiana degli operatori dei CFP.

A questo proposito si noti che solo il 42% dei docenti dice che nella scuola dove insegnano ci sono alunni che hanno ripreso gli studi dopo un

primo abbandono delle medie e delle superiori; mentre, l'85.7% degli operatori dei CFP dichiara di lavorare in Centri dove ci sono allievi che hanno abbandonato la scuola media o le scuole superiori. Ciò vuol dire che, per la parte relativa alla scuola media, i CFP già in certa misura operano nel senso di offrire un servizio a quella fascia di ragazzi che è stata esclusa dal comune canale dell'obbligo.

Questo dato conferma l'ipotesi di partenza con la quale si sottolineava che una parte consistente dell'utenza della FP proviene dagli studi dell'obbligo interrotto prematuramente e dalla Scuola Secondaria Superiore abbandonata per diverse ragioni.

Il servizio offerto dai CFP risulta particolarmente rilevante al Sud d'Italia, poiché gli operatori delle aree meridionali denunciano in percentuali più basse il possesso della licenza elementare e della licenza media inferiore da parte degli allievi del corso in cui hanno il maggior numero di ore.

Nelle aree settentrionali l'entrata nei CFP ha per protagonisti ragazzi già in possesso di titolo elementare o medio.

Di conseguenza, per la prima fascia di giovani la FP (Formazione Professionale) costituisce l'alternativa implicita/esplicita di una scuola non teorica, bensì aderente alla realtà lavorativa, secondo quanto formulato nell'ipotesi dei ricercatori.

Quanto alle ragioni dell'abbandono i due campioni convergono nell'attribuire alla bocciatura e alle lacune della preparazione di base fornita dalle scuole elementare e media le maggiori responsabilità dell'insuccesso scolastico dei giovani.

Il riferimento ai «bisogni di formazione» dei ragazzi è evidenziato dagli operatori dei CFP, mentre i docenti del biennio valorizzano le lacune lasciate dall'istruzione precedente.

In tal senso, il primo campione tende a guardare al giovane nel complesso, non trascurando gli aspetti psicologici e lo stato comunque di richiesta che caratterizza l'adolescente rispetto all'adulto; il secondo campione è più preoccupato della verifica del dato oggettivo dell'apprendimento.

Ambedue i punti di vista sono plausibili. Resta da vedere se ai fini della più ampia conoscenza del fenomeno dell'abbandono non sia anche opportuno tener presente le eventuali dinamiche che tendono a produrre bocciature e stati lacunosi dell'apprendimento in ragazzi in fase di formazione.

Il campione degli operatori permette quindi di confermare in parte l'ipotesi secondo la quale la FP viene scelta come itinerario formativo adeguato alle esigenze di crescita umana e lavorativa dell'utenza che, per gli in-

tervistati, possiede già tale aspettativa al momento dell'entrata nel CFP e diventa addirittura motivo di abbandono. La supposizione espressa dai ricercatori per la quale la detta esigenza di crescita prende corpo con l'esperienza che i giovani fanno nella FP non contrasta con il dato rilevato. Infatti, il preesistente «bisogno di formazione» è raccolto e finalizzato nella FP, attraverso lo studio ed il lavoro.

Le cause dell'abbandono viste con gli occhi degli adulti, sono anche attribuibili alla scarsa preparazione fornita dalla scuola e all'ambiente di provenienza. Su tale spiegazione operatori e docenti concordano in linea di massima, anche se pongono le modalità in posizione leggermente diversa. L'ipotesi secondo cui l'abbandono è attribuibile a un debole intervento educativo da parte della famiglia e alle carenze della scuola è confermata e va letta mettendo in primo luogo le carenze della scuola e in secondo luogo l'ambiente familiare.

Quanto ai rapporti tra CFP e SSS, gli operatori denunciano l'esistenza di un minor numero di tali relazioni rispetto ai docenti.

Se però consideriamo la risposta «nessun rapporto» insieme alla «non risposta» le percentuali dei due campioni sono piuttosto simili. Di conseguenza, gli operatori affermano per sicurezza che non ci sono rapporti, mentre i docenti non sono di fatto a conoscenza della realtà esistente.

Le possibilità di contatto più evidenziate dai due campioni sono individuate nello «scambio di esperienze».

L'analisi degli incroci mette in evidenza la prioritaria partecipazione del Sud all'avvio e al mantenimento dello «scambio» tra FP e SSS; parallelamente sia gli operatori dell'area scientifica che i docenti del biennio delle scuole tecniche e professionali si dimostrano più favorevoli alla comunicazione concreta tra FP e SSS.

Quest'ultimo dato è facilmente spiegabile con il fatto che la FP ha più elementi comuni con le discipline scientifiche, tecniche e professionali che non con le discipline afferenti all'area della cultura generale.

Il dato così rilevato dà fondatezza a parte dell'ipotesi sui tipi di biennio per i quali l'alternativa FP si presenta più possibile. Nello specifico, la proposizione ipotetica è avvalorata laddove dice che l'istruzione tecnica e professionale è più vicina per programmi e metodologie didattiche a quanto già sperimentato nella FP.

Un'altra osservazione concerne l'ipotesi relativa ai canali che favoriscono la costante comunicazione tra giovani ed educatori. Oltre alle «ore di lavoro e pratica di laboratorio» sarebbe stato opportuno aggiungere lo «scambio di

esperienze» tra FP e SSS. Infatti, anche quest'ultimo può essere considerato un ambito nel quale detta comunicazione diviene fondamentale per il passaggio di contenuti educativi a vasto raggio che non si esauriscono nell'applicazione pratica di contenuti teorici, bensì si valorizzano nel processo di creazione del prodotto e perciò in tutta l'attività lavorativa annuale.

Sull'alternanza operatori e docenti esprimono un accordo di fondo relativamente alla scelta delle due modalità concernenti il «confronto con il mondo del lavoro» e la «strategia educativa valida per raccordare il sistema formativo al sistema produttivo» (cfr. tavole 1 e 2).

Parallelamente, la minoranza degli intervistati dei due campioni condivide un giudizio in qualche modo negativo dell'alternanza.

I docenti si schierano più a favore della introduzione dell'alternanza «solo in via di sperimentazione», gli operatori sono in questo senso più cauti. Il dato solleva parecchi interrogativi che avrebbero bisogno di ulteriori verifiche sul campo, in relazione ai due diversi universi degli intervistati.

TAV. N. 1: *Opinione degli operatori dei CFP sull'alternanza tra scuola e lavoro*  
(%) (dom. n. 25)

	Vero	Vero in parte	Falso	Non so	N.R.
1. Una strategia educativa valida per raccordare il sistema formativo e il sistema produttivo	54.9	28.7	3.8	2.6	10.0
2. Un metodo di confronto con il mondo del lavoro	52.0	24.2	6.4	3.6	13.8
3. Una strategia che favorisce una maggiore flessibilità della forza lavoro in rapporto ai cambiamenti del mercato	44.2	24.0	5.2	8.1	18.5
4. Una metodologia che non può essere introdotta in modo generalizzato	33.5	33.3	11.6	4.8	16.9
5. Un processo che favorisce il rientro del sistema formativo	32.1	34.0	7.8	8.8	17.3
6. Una metodologia che non viene utilizzata da chi ne avrebbe maggior bisogno	24.0	27.6	12.8	17.3	18.3
7. Una strategia che facilita la mobilità sociale	17.1	32.5	15.0	15.0	20.4
8. Una metodologia che può essere introdotta solo in via di sperimentazione	14.0	29.7	32.3	5.7	18.3
9. Un parcheggio per disoccupati	9.0	17.3	50.6	5.0	18.1
10. Uno strumento di adattamento e di integrazione sociale che non rispetta i bisogni formativi del lavoratore	5.0	16.9	43.2	15.4	19.5
11. Una perdita di tempo	1.7	5.7	72.2	4.3	16.2

TAV. N. 2: *Opinione dei docenti del Biennio sull'alternativa tra scuola e lavoro*  
(%) (dom. n. 21)

	Vero	Vero in parte	Falso	Non so	N.R.
1. Metodo di confronto con il mondo del lavoro	37.3	26.8	8.8	4.4	22.6
2. Una metodologia che non può essere introdotta in modo generalizzato	33.4	28.5	6.6	7.4	24.1
3. Una strategia educativa valida per raccordare il sistema formativo al sistema produttivo	32.2	34.2	6.9	7.6	19.2
4. Una metodologia che non viene utilizzata da chi ne avrebbe maggior bisogno	23.3	23.8	4.7	20.1	28.0
5. Una metodologia che può essere introdotta solo in via di sperimentazione	22.6	31.0	13.0	8.6	24.8
6. Una strategia che favorisce una maggiore flessibilità della forza lavoro in rapporto ai cambiamenti del mercato	21.1	23.8	10.1	16.2	28.7
7. Un processo che favorisce il rientro nel sistema formativo	13.5	31.2	8.1	17.0	30.2
8. Una strategia che facilita la mobilità sociale	13.3	26.8	13.8	17.9	28.3
9. Un parcheggio per disoccupati	10.6	18.4	35.9	8.6	26.5
10. Uno strumento di adattamento e di integrazione sociale che non rispetta i bisogni formativi del lavoratore	5.9	19.4	27.0	19.2	28.5
11. Una perdita di tempo	2.2	6.1	55.0	8.1	28.5

Ambedue i campioni assumono che l'alternanza sia più legata al rapporto con il mondo del lavoro che non con la scuola, intesa come « sistema formativo ».

L'alternanza in sé è un'esigenza avvertita dagli intervistati quale tentativo di superare la scollatura fra sistema formativo e sistema produttivo. Questa ipotesi circa la sensibilità e la disponibilità degli adulti nei confronti dell'alternanza risulta ampiamente confermata.

Quanto agli incroci si osserva intorno alla modalità che privilegia l'alternanza come « un metodo di confronto con il mondo del lavoro » si aggregano soprattutto gli operatori che insegnano materie dell'area di cultura generale e i docenti tanto di materie scientifiche quanto di cultura generale. Ne segue che l'opinione favorevole sull'alternanza tra scuola e lavoro non è strettamente connessa all'insegnamento di materie tecnico-professionali che presentano uno specifico settore pratico di apprendimento da effettuare nei laboratori e nelle aziende.

La formazione di una mentalità di ampie vedute appare il presupposto indispensabile alla diffusione dell'alternanza in tutto il sistema formativo italiano.

È anche probabile che chi opera già facendo dell'alternanza non si renda conto che tale proposta formativa può essere lanciata a tutti i livelli di apprendimento, senza restare un privilegio solo di chi opera direttamente con materie tecnico-professionale.

Sulla presenza dell'alternanza nell'attuale sistema formativo va sottolineato che ambedue i campioni concordano nel considerare i « corsi di formazione professionale » e gli « istituti professionali » i canali più rispondenti al modello in discussione.

Le iniziative giudicate più conformi a detto modello sono senz'altro lo « stage » e il « contratto di formazione-lavoro ».

In tal senso, si può solo parzialmente parlare di sommerso intreccio tra studio e lavoro, come precisava l'ipotesi di partenza. Il riconoscimento della presenza dell'alternanza nei « corsi di formazione » e negli « istituti professionali », nonché delle iniziative più rispondenti al modello di alternanza scuola-lavoro, individuate nello « stage » e nel « contratto di formazione-lavoro » permettono di problematizzare l'assunto ipotetico.

Infatti, si può dire che:

a) ciò che esiste è anche manifesto e conosciuto ai più;

b) probabilmente non tutte le aspettative di presenza e di iniziativa sull'alternanza sono al momento soddisfatte;

c) il sommerso di qualche anno fa sta lentamente prendendo forma e niente vieta che giunga a concretizzarsi in proposte interessanti;

d) la possibilità che il sommerso si espanda è condizionata più dagli aspetti normativi e strutturali che dalla mentalità di operatori e docenti;

e) al momento si può affermare che l'interazione tra scuola e FP riguarda all'alternanza è voluta da operatori e docenti, ma probabilmente non dipende dalla loro volontà l'attuazione dell'interazione; ciò che a questo punto diventa indispensabile è l'azione decisionale promossa dalle autorità competenti in materia.

### **Valutazione dell'Offerta Formativa**

L'offerta di formazione data dai CFP e quella data dalla scuola è valutata dai due campioni in modo diverso.

Gli operatori sembrano in generale più positivi e meno critici dei colleghi del biennio: ai giudizi di contenuta insufficienza dei primi corrispondono giudizi di diffusa insufficienza dei secondi (cfr. tavole 3 e 4).



TAV. N. 3: *Giudizio degli operatori circa la preparazione data dai CFP*  
(% e  $\bar{X}$ ) (dom. n. 9)

	Molto buona	Sufficiente	Insufficiente	N.R.	$\bar{X}$
1. L'area tecnico-operativa	52.0	38.2	0.7	9.0	1.44
2. Lo sviluppo delle abilità	42.0	40.1	1.2	16.6	1.51
3. La valorizzazione delle proprie capacità	27.6	53.4	4.8	14.3	1.73
4. La preparazione a saper fare il proprio lavoro con altri	28.3	49.6	8.1	14.0	1.77
5. L'assunzione delle proprie responsabilità come cittadino	19.7	55.6	7.8	16.9	1.86
6. Il reperimento del lavoro	24.2	44.7	14.3	16.9	1.88
7. La formazione all'autonomia operativa e all'assunzione di responsabilità nel lavoro	20.0	55.1	12.1	12.8	1.91
8. L'area scientifica	14.7	48.9	12.1	24.2	1.97
9. L'area della cultura generale	11.6	58.4	20.4	9.5	2.10
10. Il proseguimento degli studi	7.4	40.1	34.4	18.1	2.33

$\bar{X}$  = Media aritmetica ponderata.

TAV. N. 4: *Giudizio dei docenti del biennio circa la preparazione data nella Scuola Secondaria Superiore* (% e  $\bar{X}$ ) (dom. n. 9)

	Molto buona	Sufficiente	Insufficiente	N.R.	$\bar{X}$
1. Il proseguimento degli studi	18.2	52.1	17.4	12.3	1.99
2. L'area scientifica	17.2	48.4	18.9	15.5	2.02
3. L'area della cultura generale	13.0	62.2	17.4	7.4	2.05
4. L'area tecnico-operativa	17.0	43.5	20.9	18.7	2.05
5. La valorizzazione delle proprie capacità	19.7	55.6	7.8	16.9	1.86
6. La preparazione a saper fare il proprio lavoro con altri	9.6	46.7	26.8	17.0	2.21
7. Lo sviluppo delle abilità operative	12.3	37.3	29.5	20.9	2.22
8. L'assunzione delle proprie responsabilità come cittadino	8.6	47.4	30.7	13.3	2.25
9. Il reperimento del lavoro	11.3	36.4	34.9	17.4	2.29
10. La formazione all'autonomia operativa e all'assunzione di responsabilità nel lavoro	7.1	36.6	39.3	17.0	2.39

$\bar{X}$  = Media aritmetica ponderata.

Si ha l'impressione, guardando i dati precedenti e le medie ponderate, che gli operatori trovino in maggioranza una preparazione non troppo debole

data dai CFP, mentre i docenti rilevano maggiori carenze con riferimento all'istituzione scolastica nella quale operano.

Decisamente esistono diverse finalità tra CFP e SSS. I Centri sono rivolti all'inserimento lavorativo di giovani professionalmente preparati che non necessariamente devono andare all'università; la scuola deve tener presente, quasi unicamente, il proseguimento degli studi dei giovani.

Tale dato permette il confronto con più ipotesi. In primo luogo, con l'ipotesi relativa alla capacità della FP di fornire una professionalità terminale nella grande maggioranza dei casi; in tal senso l'offerta formativa nella valutazione degli operatori permette lo « sviluppo di abilità operative », ed il termine « sviluppo » implica il processo di crescita del soggetto.

In secondo luogo, appare anche rispondente a realtà l'ipotesi secondo cui la possibilità di studio e di qualificazione offerta dalla FP è così diversa dai processi di istruzione propri della scuola da fornire ai suoi utenti la possibilità di ripensare il proprio ruolo sociale e, quindi, di conseguire una propria identità professionale.

L'esame dell'offerta formativa da parte degli operatori permette di constatare che la FP di fatto crea presupposti affinché nella frequenza dei Centri venga favorito l'emergere di un nuovo livello di maturità soggettiva, insieme alla nascita della consapevolezza di essere più capaci in un settore di studio a carattere applicativo, la FP, che non in un settore di studio prettamente teorico, che rimanda ad un futuro incerto e molto spostato in avanti, rispetto alla FP, il proprio inserimento nel mondo del lavoro.

In terzo luogo, è evidente che nel giudizio positivo dato dagli operatori, quanto alle abilità tecnico-operative che la FP permette di sviluppare, si tende a considerare, in via implicita, altrettanto favorevolmente la preparazione dei docenti della FP. L'ipotesi a questo riguardo formulata ha ragione di essere e per il versante adulti risulta confermata quanto alla competenza dei formatori che è garanzia di riuscita dell'intero sforzo educativo proprio della FP.

Sempre in merito alla valutazione dell'offerta formativa, si nota che tendono a dare valutazioni di « insufficienza » gli operatori di materie scientifiche, tecniche e in terzo luogo di cultura generale; tra i docenti del biennio c'è una certa tendenza all'« insufficienza » piuttosto generalizzata tra gli insegnanti di materie afferenti alla cultura generale, seguiti dai colleghi delle materie scientifiche e da quelli delle materie tecniche.

Insomma, gli operatori si sbilanciano di meno su giudizi troppo positivi rispetto ad alternative non direttamente connesse al proprio insegnamento co-

me la cultura generale, l'assunzione delle responsabilità sul lavoro, il proseguimento degli studi; i docenti spingono agli ultimi posti le alternative sulle responsabilità e sul reperimento del lavoro.

Nella lettura dei due questionari non va perso di vista il fatto che alcuni items sono lontani dai docenti della scuola e più vicini agli operatori dei CFP. D'altra parte, questo è un inconveniente quasi ineliminabile se si vuole procedere al confronto di campioni diversi: l'oggetto sottoposto all'attenzione deve essere lo stesso, salvo qualche piccolo accomodamento.

Le carenze riscontrate nell'attività formativa sono individuate da ambedue i campioni soprattutto nell'«aggiornamento» e nella mancanza di «rapporti con il mondo produttivo».

La carenza di rapporti con il mondo produttivo è un dato su cui convergono operatori e docenti di età 31-40 anni: età che corrisponde ad un particolare periodo di consapevolezza professionale per l'uomo e per la donna.

La necessità dell'aggiornamento trova maggiore richiesta al Sud d'Italia e da parte degli insegnanti di materie scientifiche, in ambedue i campioni.

Di una certa rilevanza è anche considerato il «disinteresse delle autorità competenti».

Per i docenti è più grave il disinteresse dei genitori, mentre gli operatori risentono maggiormente dell'isolamento dei Centri, rispetto al territorio.

Quanto alla collaborazione tra docenti e ragazzi, gli operatori sembrano essere meno preoccupati dei colleghi del biennio.

Il confronto tra dati emersi e ipotesi di partenza permette una osservazione principale concernente le modalità più sottolineate in merito alle carenze dell'attività formativa; vale a dire, sui pochi rapporti con il mondo produttivo e sull'aggiornamento.

Quanto ai detti rapporti va notato che qui si può far rientrare la ipotizzata difficoltà di concretizzazione dell'alternanza in specifiche offerte educativo-formative. Per cui le scarse possibilità di collegamento con il mondo del lavoro impediscono all'alternanza, mentalmente accettata e valorizzata, di trovare spazi reali di attuazione.

Quanto all'aggiornamento va detto che la riscontrata autoconsapevolezza della propria preparazione professionale, in particolare da parte degli operatori, non esclude l'altrettanto forte autoconsapevolezza che ogni formazione non si può mai considerare definita. Si profila perciò una nuova interessante ipotesi per eventuali ricerche future, o un aggiustamento di quella avanzata dal gruppo di lavoro. Si tratta cioè di sottolineare che «la competenza degli

adulti formatori è una garanzia di riuscita dell'intero sforzo educativo proprio della FP» e per mantenersi e svilupparsi come tale, ha bisogno della stessa formazione continua degli operatori.

Interrogati sui livelli di soddisfazione, gli operatori sono più contenti dei docenti del rapporto che hanno con i propri allievi, sebbene anche gli insegnanti si dichiarino in numero rilevante «molto soddisfatti».

L'ipotesi sulla condivisione degli scopi educativo-formativi proposti dalla FP trova spazio per una parziale conferma nel quesito intorno al grado di soddisfazione degli operatori dei CFP. Infatti, il giudizio positivo intorno ai rapporti con gli studenti rende fondata la proposizione secondo cui la FP si muove all'interno di ambiti in cui l'istruzione, la formazione e l'apprendimento sono concepiti in modo che la dimensione umana, sociale e lavorativa del giovane vengano costantemente rispettate e rese protagoniste nel processo educativo.

Della libertà di insegnamento si ritengono «molto soddisfatti» più dei due quinti dei soggetti appartenenti ai rispettivi campioni.

I motivi di insoddisfazione provengono per operatori e docenti soprattutto dalla scarsità delle attrezzature della scuola e dalla debolezza dei collegamenti con il mondo del lavoro.

In quest'ultima modalità si ritrova conferma della critica in merito alla scarsa attuazione dell'alternanza tra scuola e lavoro.

Sull'uso della strumentazione didattica lo schieramento degli intervistati è quasi sovrapponibile. Infatti, se si considera che per gli operatori è della massima importanza l'organizzazione modulare dell'insegnamento almeno quanto ha importanza per i docenti la programmazione didattica, ambedue seguite dagli altri due items prescelti, cioè il lavoro di gruppo e l'uso di giornali e riviste, ne deriva che i due campioni convergono sostanzialmente nelle scelte a questo punto prioritariamente elencate.

L'ipotesi, quindi, relativa alle vie percorribili, risulta avvalorata principalmente per quanto concerne l'organizzazione modulare dell'insegnamento capace di promuovere un rapporto positivo con la scuola, il mondo del lavoro, le forze sociali.

Quanto all'aggiornamento ambedue i campioni dimostrano una certa carenza di partecipazione: i docenti hanno partecipato meno degli operatori.

Il giudizio di questi ultimi nei riguardi dell'aggiornamento eventualmente seguito è senz'altro più positivo di quello dei colleghi della scuola.

Ogni attività di aggiornamento, valutata positivamente o negativamente dagli intervistati, risulta di fatto essere giudicata con riferimento tanto alla

corrispondenza tra finalità dell'aggiornamento e bisogni formativi di operatori/docenti, quanto alla corrispondenza tra finalità dell'aggiornamento ed esigenze del Centro/della scuola.

A proposito dell'aggiornamento esistono grandi perplessità nella FP come nella scuola. Sempre più si ritiene opportuno parlare di «formazione continua» dei docenti, la cui contestazione trova un punto di partenza nel rifiuto delle forme classiche di aggiornamento, appunto, dove l'esperto e la conferenza sono diventati materia obsoleta, e quindi impossibile.

### **Valutazione della domanda di formazione**

Secondo la maggior parte degli operatori, i CFP si dovrebbero impegnare soprattutto in «una FP di base di I livello». Questo quesito con quello relativo alle funzioni eventualmente da introdurre nei CFP non compaiono nel questionario dei docenti del biennio.

Assodato che la FP di I livello è da privilegiare, resta dimostrato che i sostenitori del CFP=CFSOI<sup>2</sup> pensano soprattutto a potenziare tale ambito operativo.

D'altra parte, la FP di I livello è quella nella quale, anche secondo le Nuove Guide Curricolari CNOS, si porta l'allievo ad acquisire conoscenze scientifiche, tecnologiche e culturali (il sapere); ad acquisire capacità operative (il saper fare); ad acquisire una propria identità (il saper essere).

La validità attribuita alla FP di I livello conferma quindi l'ipotesi di proposta formativa globale nella quale detta FP si oggettivizza.

Comune a operatori dei CFP e ai docenti del biennio è la domanda sui destinatari della FP.

Per ambedue i campioni i giovani costituiscono la fascia generazionale più interessata alla Formazione Professionale. Operatori e docenti nel determinare le categorie alle quali dovrebbero appartenere prioritariamente i destinatari giovani della FP si trovano perfettamente d'accordo nell'ordine di precedenza assegnato.

Il pubblico da privilegiare va quindi da coloro i quali hanno conseguito la licenza media a coloro i quali hanno abbandonato le scuole superiori, ai disoccupati (cfr. tavola 5).

<sup>2</sup> CFP=CFSOI sta per: Centro di Formazione Professionale come canale formativo per la soddisfazione dell'obbligo di istruzione.

TAV. N. 5: *Categorie alle quali, secondo gli intervistati, dovrebbero appartenere prioritariamente i destinatari giovani della FP ( $\bar{X}$ ) (dom. n. 14)*

	Operatori dei CFP	Docenti del biennio
	$\bar{X}$	$\bar{X}$
1. Giovani con licenza media	1.79	2.37
2. Giovani che hanno abbandonato le Scuole Secondarie Superiori	2.64	2.78
3. Giovani disoccupati	2.87	3.07
4. Giovani senza licenza media	3.41	3.12
5. Giovani in possesso di un titolo di Scuola Secondaria Superiore	3.42	3.38
6. Giovani occupati	5.20	5.05

Parallela è la rilevazione concernente gli adulti. Anche qui i due campioni preferiscono destinare la FP alla popolazione adulta disoccupata o occupata, ma comunque da riqualificare, e quindi da abilitare all'uso di altre tecnologie.

In ambedue gli universi intervistati risulta che chi considera « i giovani con licenza media » la categoria più importante alla quale destinare la FP è anche più favorevole a mantenere l'obbligo a 14 anni di età e a considerare i CFP=CFSOI.

In tal modo, risulta più avvalorata l'ipotesi della FP quale mezzo di qualificazione e di identificazione professionale che non l'ipotesi che vede nella FP un canale di recupero di chi proviene da esperienze di emarginazione scolastica e sociale.

Questa posizione è di estremo interesse per il futuro di una FP che, senza trascurare l'importante ruolo finora giocato nel recupero dei drop-outs, si muove alla conquista di una nuova identità culturale e sociale nella quale essa acquista un suo status definito. In tale processo di cambiamento è possibile intravedere la nuova immagine sia della FP che degli operatori dei CFP.

Coerente con quanto qui osservato è il deciso accordo all'introduzione di nuove funzioni nella FP: la percentuale dei favorevoli supera i quattro quinti (82.2%).

Il « rilevatore del mercato del lavoro » appare la funzione di massima at-

TAV. N.6: Nuove funzioni che, secondo gli operatori dei CFP, dovrebbero essere introdotte nella FP per sesso, età, termine dell'obbligo, CFP=CFSOI, settore del CFP (%) (dom. n. 18.1)

	Tot.	Sesso		Classi di età			Termine obbligo			CFP=CFSOI		Settore del CFP			Tipo di CFP	
		M	F	19-30 anni	31-40 anni	41-69 anni	14 anni	16 anni	18 anni	SI	NO	Secun- dario	Terzia- rio	Poli- val.	Pub- blico	Conven- zionato
1. Rilevatore del mercato del lavoro	71.9	74.9	66.9	69.3	68.6	78.3	66.7	69.8	75.5	72.7	64.7	70.2	64.5	77.2	79.4	70.0
2. Progettista di formazione	64.5	70.0	56.1	50.0	70.4	71.7	61.9	60.4	75.5	64.9	61.8	63.8	56.5	70.7	66.7	64.0
3. Coordinatore	60.7	63.8	56.1	52.3	66.0	62.0	66.7	59.4	62.3	61.4	61.8	66.0	56.5	58.5	61.9	60.4
4. Orientatore	35.3	36.2	33.8	30.7	32.7	41.3	33.3	37.0	26.4	35.4	35.3	46.1	32.3	23.6	46.0	32.9
5. Animatore	33.8	35.3	31.7	36.4	32.7	33.7	44.4	28.6	35.8	34.1	32.4	40.4	32.3	28.5	14.3	38.2
6. Documentalista	13.6	14.0	12.9	14.8	13.8	12.0	4.8	17.2	7.5	12.7	20.6	16.3	12.9	12.2	14.3	13.4
7. Tutore	10.4	9.2	12.2	12.5	8.8	10.9	3.2	12.0	13.2	9.4	20.6	14.2	16.1	4.9	23.8	7.4
8. Non risposto	1.2	1.4	0.7	0.0	1.3	2.2	3.2	1.0	0.0	1.0	2.9	1.4	0.0	0.8	3.2	0.7

tesa, subito seguita, nell'ordine, dalle funzioni di: progettista di formazione; di coordinatore; di orientatore e di animatore (cfr. tav. n. 6).

La graduatoria delle preferenze permette di sottolineare che come prima istanza l'attenzione degli operatori si focalizza su quelle funzioni che possono essere direttamente utili alla propria opera formativo-educativa e quindi al raccordo con il mondo del lavoro; in seconda istanza sono considerate utili quelle funzioni che intervengono direttamente sull'allievo provvedendo al suo orientamento e alla sua animazione.

È evidente che gli operatori intendono finalizzare lo sviluppo delle abilità tecnico-operative degli allievi al settore produttivo, perciò diviene indispensabile la conoscenza delle richieste e dei programmi di investimento e consumo di tale settore.

L'orientamento e l'animazione sono necessariamente conseguenti alla lettura corretta di ciò che nel mondo del lavoro si muove e viene proposto ai giovani studenti di oggi ed ai giovani lavoratori di domani.

In larga maggioranza gli operatori ritengono che le nuove funzioni siano da affidare ad un «team» in cui essi stessi siano i protagonisti, oppure a delle «figure professionali con status definito».

### **Obbligo di Istruzione e FP**

La «vexata quaestio» circa l'innalzamento del termine dell'obbligo di istruzione colloca i campioni su posizioni per lo più favorevoli all'innalzamento dell'obbligo: 70.8% per gli operatori e 62.6% per i docenti del biennio.

Gli operatori si dividono soprattutto intorno all'età 14 (18.5%) e 16 anni (56.3%), meno condivisa è l'età dei 18 anni (14.5%).

I docenti sono per i 14 anni nel 30.5% dei casi e per i 16 anni nel 49.1% dei casi; solo il 13.5% è per i 18 anni.

Gli operatori che sostengono i 16 anni sono per lo più: femmine; tra i 19-30 anni; contrari al CFP=CFSOI; del Nord; del settore terziario; dell'area della cultura generale; del CFP convenzionato.

Risulta così confermata l'ipotesi sulle aspettative positive quanto a prolungamento dell'obbligo di istruzione.

Conoscendo lo studio e la pratica di lavoro che viene svolta nei CFP, gli operatori risultano i testimoni più attendibili nel valutare le possibilità concrete affinché i CFP=CFSOI.

Infatti, favorevoli a far diventare i CFP un canale formativo per la sod-



disfazione dell'obbligo sono più gli operatori (86.9%) che i docenti (45.0%) (cfr. tav. n. 7) i motivi addotti sia dagli uni che dagli altri tendono a coincidere per le scelte più consistenti (cfr. tavole 8 e 9).

Al primo posto è collocato il riferimento al mondo del lavoro, seguono l'attenzione alle attitudini operative e la preoccupazione del recupero per chi abbandona la scuola.

Il dato ottenuto sullo stragrande consenso degli operatori circa il fatto che i CFP=CFSOI, soprattutto per quanto concerne il riferimento al mondo del lavoro, permette di osservare la fondatezza dell'ipotesi secondo cui la maggior parte degli utenti della FP è favorevole alla possibilità di spendere l'obbligo prolungato nella FP a condizione che la FP costituisca un percorso formativo che porta dalla concretezza dei dati offerti dall'esperienza di lavoro per raggiungere poi l'astrazione teorica.

Seppure l'ipotesi è riferita all'utenza della FP, e quindi agli allievi, va notato che gli operatori sono in stretto contatto con i giovani e perciò è ragionevole pensare che il proprio giudizio sia strutturato sulla base di ciò che emerge dalle aspettative dell'utenza medesima.

TAV. N. 7: *Opinione degli intervistati circa i CFP=CFSOI*

	Favorevoli ai CFP=CFSOI		Contrari ai CFP=CFSOI	
	F	%	F	%
Operatori dei CFP	366	86.9	48	11.4
Docenti del biennio	183	45.0	197	48.4

I docenti del biennio sono schierati per l'opinione contraria ai CFP=CFSOI nel 48.4% dei casi, rispetto ad uno sparuto numero di operatori (11.4%) che manifesta la stessa convinzione.

L'impossibilità del CFP di diventare canale formativo per la soddisfazione dell'obbligo di istruzione sembra risiedere soprattutto nella inadeguatezza della preparazione culturale che essi forniscono e nel fatto che non permettono di proseguire direttamente negli studi universitari. Gli operatori accentuano i rischi dell'emarginazione dei meno capaci, mentre i docenti sottolineano la funzione poco essenziale dei CFP che potrebbero facilmente essere sostituiti da altre scuole secondarie.

È evidente quindi che il primo campione risente maggiormente dello status sociale della FP che viene spesso ritenuta area di accoglimento di colo-

TAV. N. 8: *Motivi individuati dagli operatori dei CFP, per i quali la CFP=CFSOI, secondo le seguenti variabili: sesso, età, termine obbligo, ripartizione geografica (%) (dom. n. 20.1)*

	Tot.	Sesso		Classi di età			Termine obbligo			Ripartizione geografica		
		M	F	19-30 anni	31-40 anni	41-69 anni	14 anni	16 anni	18 anni	Nord	Centro	Sud
1. Forniscono una cultura sufficiente per un buon funzionamento nel mondo del lavoro e nella società	76.5	72.1	83.6	79.8	74.2	78.1	85.8	73.7	76.8	78.7	68.4	78.5
2. Sono più idonei per chi ha attitudini operative	71.3	70.4	72.9	73.7	67.5	76.0	85.3	69.8	55.4	72.9	73.7	68.1
3. Permettono di recuperare chi abbandona la scuola	51.4	52.7	49.3	46.5	50.3	56.3	42.6	53.2	46.4	49.0	48.7	55.6
4. Offrono itinerari formativi pedagogicamente validi	46.4	46.9	45.7	49.5	48.5	40.6	47.1	47.8	41.1	51.0	39.5	45.2
5. Prevengono l'abbandono scolastico	32.5	35.0	28.6	30.3	25.2	44.8	32.4	31.2	33.9	37.4	28.9	28.9
6. La scuola non si adatta a tutti i giovani	24.9	22.6	28.6	20.2	21.5	35.4	30.9	23.9	23.2	20.0	31.6	26.7
7. Danno gli stessi livelli di maturità della scuola	18.3	20.4	15.0	22.2	19.6	13.5	23.5	18.0	14.3	24.5	11.8	14.8
8. Altro motivo	1.4	1.3	1.4	4.0	0.6	0.0	0.0	2.4	0.0	1.3	0.0	2.2
9. Non risposto	0.8	0.9	0.7	0.0	0.6	2.1	1.5	1.0	0.0	1.3	0.0	0.7

TAV. N. 9: *Motivi individuati dai docenti del biennio, per i quali la CFP=CFSOI, secondo le seguenti variabili: sesso, età, termine obbligo, ripartizione geografica (%) (dom. n. 16.1)*

	Tot.	Sesso		Classi di età			Termine obbligo			Ripartizione geografica		
		M	F	19-30 anni	31-40 anni	41-77 anni	14 anni	16 anni	18 anni	Nord	Centro	Sud
1. Forniscono una cultura sufficiente per un dignitoso inserimento nel mondo del lavoro e nella società	66.1	68.4	64.4	52.9	62.9	71.1	61.7	69.8	68.0	69.1	67.2	60.8
2. Sono più idonei per chi ha attitudini operative	55.7	53.2	57.7	29.4	65.7	52.2	60.0	51.2	68.0	57.4	65.6	41.2
3. Permettono di recuperare chi abbandona la scuola	53.6	45.6	59.6	47.1	50.0	58.9	46.7	53.5	64.0	57.4	56.3	45.1
4. La scuola non si adatta a tutti i giovani	42.1	35.4	47.1	58.8	37.1	42.2	66.7	29.1	32.0	35.3	54.7	35.3
5. Prevengono l'abbandono scolastico	22.4	15.2	27.9	11.8	22.9	23.3	20.0	23.3	32.0	32.4	17.2	15.7
6. Offrono itinerari formativi pedagogicamente validi	17.5	21.5	14.4	23.5	11.4	22.2	20.0	15.1	24.0	13.2	15.6	25.5
7. Danno gli stessi livelli di maturità della scuola	4.9	8.9	1.9	11.8	10.0	0.0	3.3	5.8	8.0	4.4	6.3	3.9
8. Non risposto	1.6	2.5	1.0	0.0	2.9	1.1	0.0	3.5	0.0	1.5	0.0	3.9

ro che la scuola non è riuscita ad integrare/inserire; il secondo campione invece, sembra risentire dello stesso luogo comune manifestato però ad altro livello, e cioè nella scarsa considerazione e valorizzazione dei CFP che potrebbero al limite scomparire, dal momento che ci sono altre scuole che perseguono gli stessi fini.

I sostenitori dei CFP come non CFSOI ritengono che la peculiarità della FP vada ricercata soprattutto nell'offerta di professionalità di base, nella transizione scuola-lavoro, nella formazione ricorrente.

Sui mutamenti da introdurre nel biennio della Scuola Secondaria Superiore a seguito dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione prevale l'accordo sulla revisione dei programmi scolastici affinché essi siano resi più aderenti alla realtà del mondo del lavoro.

Per i docenti va inoltre rafforzata la cultura generale, mentre gli operatori si riferiscono più facilmente al miglioramento della preparazione professionale.

Sia l'uno che l'altro campione tendono a mettere in risalto la necessità di una rinnovata formazione degli insegnanti in un modello nuovo come quello proposto.

Quest'ultima modalità è ulteriormente accentuata nella domanda sul potenziamento dei CFP qualora questi ultimi fossero utilizzati per la soddisfazione dell'obbligo di istruzione.

L'accordo di operatori e docenti sul potenziamento delle azioni formative rivolte alle esigenze del mondo del lavoro mostra la persistente opinione diffusa che le strutture educativo-formative disponibili non sono sufficientemente predisposte all'inserimento dei giovani nella sfera produttiva. In secondo luogo, va rilevata la diversa mentalità tra operatori e docenti. I primi si dimostrano preoccupati dell'alternanza scuola-lavoro nella misura in cui i secondi dichiarano l'importanza dell'offerta di ricchi stimoli culturali. Ovviamente ciò non vuol dire che gli uni e gli altri non considerino anche l'aspetto evidenziato dai colleghi. Gli operatori valutano anche gli stimoli culturali e i docenti valutano anche l'alternanza, ma con diversa enfasi.

In altre parole, è più facile che gli operatori si trovino d'accordo sul potenziamento dell'alternanza che su quello degli stimoli culturali, e viceversa accade per i docenti del biennio.

Quanto emerso a livello di mutamenti da introdurre nel biennio e a livello di potenziamento dei CFP tende a confermare, ancora una volta, le ipotesi circa la sensibilizzazione di ambedue i campioni nei confronti dell'alternanza scuola-lavoro. Perfettamente collegata a questa è la verifica positiva

dell'altra ipotesi secondo cui la programmazione didattica va abbinata ad un significato tecnologico, così da provocare un raccordo permanente tra lo status di apprendimento e la sua diretta applicabilità nella prassi operativa.

L'opportunità dell'apertura alla sperimentazione e alla innovazione trova buona adesione da parte di ambedue i campioni.

Quanto alla sperimentazione eventualmente da normalizzare e quindi da diffondere in tutti i CFP va notato che i due campioni convergono prevalentemente sulla formazione a ruolo professionale e sulla organizzazione curricolare in tre aree: culturale, scientifica, tecnico-operativa.

La distinzione tra i due universi emerge quanto a integrazione/interdipendenza tra FP/Scuola/Lavoro/Forze Sociali, accentuata dagli operatori, e aspetti formativi dell'orientamento scolastico e professionale, sottolineati dai docenti del biennio.

I dati sulla sperimentazione raccolti nel corso dell'indagine costituiscono una ulteriore testimonianza di coerenza dei campioni quanto alle attese di innovazione e di miglioramento della FP, nonché di ruolo degli operatori.

Le ipotesi che ricevono conferma in questo ambito sono quelle relative all'alternanza; alle vie percorribili emergenti dalla sperimentazione quanto a rapporti di integrazione e interdipendenza con la scuola, il mondo del lavoro e le forze sociali; alla competenza degli adulti che diviene autoconsapevolezza del proprio servizio professionale.

### **Mentalità emergenti**

I dati e le opinioni estraibili dai questionari somministrati hanno permesso di rilevare una generale disponibilità di avvicinamento tra universo dei CFP e universo del biennio della SSS quanto a:

- aspettative degli intervistati nei confronti del sistema educativo italiano, considerando in esso sia la struttura formativa che quella scolastica;
- disponibilità al confronto tra Formazione/Scuola/Società;
- lettura dei bisogni di formazione dei giovani e degli adulti nel contesto italiano;
- individuazione delle carenze, dei mutamenti, dei potenziamenti e delle normalizzazioni di cui dovrebbero essere fatti oggetto la Scuola e i Centri di Formazione Professionale.

Non vanno comunque sottovalutati gli aspetti distintivi evidenziati nei due campioni ed interpretabili all'interno dei rispettivi contesti di riferimento.

A questo proposito si vuole solo accennare alla persistenza della « mentalità operativo-professionale » negli operatori e alla « mentalità scolastico-professionale » dei docenti.

La prima accezione veicola l'idea di un processo educativo fondato sugli aspetti operativi, pratici, ed ogni attività è funzionale al diretto inserimento professionale del giovane. La seconda accezione veicola l'idea di un processo educativo fondato sugli aspetti scolastici, teorici, ed ogni attività è funzionale al diretto proseguimento degli studi per un futuro inserimento professionale del giovane.

Il problema che allora sorge dall'indagine è quello di ricercare il punto d'incontro tra le due mentalità che potrebbe anche voler dire creazione di una nuova mentalità in cui gli aspetti ritenuti positivi della prima sappiano/possano ben coniugarsi con gli aspetti ritenuti positivi della seconda.

Quanto ai percorsi formativi specificatamente intesi è opportuno richiamare l'attenzione su alcuni dati forniti dall'indagine.

In primo luogo, la Formazione Professionale tende a restare una area separata rispetto all'intero sistema educativo, quanto a conoscenza dei problemi da parte di chi non opera direttamente in essa (nel caso qui presentato il riferimento è ai docenti del biennio) e quanto a possibilità di scambio tra Scuola e CFP.

In secondo luogo, la FP e la Scuola tendono a vivere al proprio interno problemi e contraddizioni, senza talvolta rendersi conto che gli uni e le altre sono rapportabili alla medesima origine; vale a dire al piano di politica educativa più o meno pensato in Italia.

In terzo luogo, stante la sostanziale vicinanza tra condizione professionale degli operatori dei CFP e condizione professionale dei docenti del biennio, rispetto alle richieste di formazione in servizio, ed anche di aggiornamento, è opportuno pensare a forme di collegamento dei due universi, a partire dalla promozione delle offerte intese a rispondere a dette domande.

In quarto luogo, la specificità della formazione iniziale dei due universi indagati potrebbe essere valorizzata nel senso della complementarità e dello scambio di esperienze, vedute, proposte didattiche, intese a colmare il divario tra FP e Scuola.

Il primo ed il secondo punto rappresentano linee di tendenza; il terzo e il quarto punto costituiscono prospettive sulle quali si può già cominciare a lavorare.

## **Parte Seconda**

### **OSSERVAZIONI CONCLUSIVE**

La ricerca ha ruotato fondamentalmente intorno a due poli di riferimento: la FP di 1° Livello e l'innalzamento dell'obbligo, ambedue considerati attraverso le percezioni sia degli adolescenti del gruppo di età 14-16 anni, ancora inseriti in una struttura formativa (FP o biennio della SSS), sia dei loro insegnanti. Si è pensato pertanto di articolare le osservazioni finali intorno alle due tematiche e di trattarle nella luce della domanda dei loro referenti principali.

#### **Domanda Sociale ed Elevamento dell'Obbligo**

Nei percorsi formativi soprattutto degli allievi della FP, sta emergendo la prospettiva della mobilità, della transizione, del passaggio. Un terzo degli utenti della FP di 1° Livello proviene dal biennio soprattutto dagli ITI e dagli IPS, anche se per abbandono, e sebbene solo un 10% abbia già deciso di iscriversi alla SSS dopo il conseguimento della qualifica, più di un terzo sta riflettendo su tale possibilità. Inoltre, più di un quarto degli studenti del biennio ha pensato di abbandonare la scuola. È vero che l'accresciuta mobilità degli adolescenti tende a originarsi da incidenti di percorso che sono alimentati da tassi di dispersione troppo elevati nella media e nel biennio; tuttavia il passaggio avviene anche perché la nuova scelta formativa sembra corrispondere meglio ai propri bisogni di formazione. Inoltre, va sottolineato che la grande maggioranza degli iscritti alla FP considerano la FP come un itinerario intenzionalmente perseguito.

In ogni caso rimane nel panorama un elemento totalmente negativo: la latitanza del legislatore, delle forze politiche e delle autorità amministrative, per cui manca un progetto coerente di interazione voluta tra Scuola e FP. Inoltre, la rilevante diffusione dei fenomeni di dispersione nelle elementari e nella media sembra mostrare che l'attuale scuola dell'obbligo non è in grado di conseguire sempre i suoi traguardi formativi e di orientamento: una percentuale consistente dei suoi allievi si presenta al termine dell'obbligo insufficientemente preparata anche su conoscenze e abilità di base. Pertanto, il problema del prolungamento non si gioca soltanto a livello di biennio, ma si pone soprattutto in termini di riforma complessiva della formazione di base.

Il dato più sorprendente della ricerca riguarda il consenso sull'elevamen-

to dell'obbligo. I risultati dell'indagine divergono notevolmente dalle previsioni che erano state avanzate sulla base dei soli dati quantitativi: avendo il tasso di scolarizzazione dei 14enni e dei 15enni toccato rispettivamente il 90 e il 70%, si è supposto che la scolarizzazione universale del gruppo di età corrispondente fosse stata raggiunta, tranne che per una frangia fisiologicamente normale e che il gradimento dei giovani fosse generale (CENSIS 1987). Invece, solo una maggioranza assoluta degli adolescenti intervistati si è dichiarata d'accordo con la proposta del prolungamento dell'istruzione obbligatoria, in maniera più chiara tra gli studenti del biennio (60% circa) e in modo meno pronunciato tra gli allievi della FP (50%). Inoltre, il 40% quasi dei secondi e un terzo dei primi è favorevole al completamento ai 14 anni e un 10% circa dei due campioni non vorrebbe alcun obbligo.

Se si tiene presente che gli adolescenti della presente indagine frequentavano tutti una struttura formativa a tempo pieno nella SSS o nella FP, non si può non concludere che ogni intervento di riforma dell'istruzione dell'obbligo si presenta politicamente e pedagogicamente molto delicato e che qualsiasi progetto di elevamento che otterrà le necessarie approvazioni dovrà essere formulato in modo molto rispettoso della domanda formativa dei giovani, se non si vuole accrescere la disaffezione verso il sistema di istruzione. In particolare non sembra che i bisogni educativi degli adolescenti possano essere soddisfatti con la sola offerta scolastica, anche se rinnovata.

La mancanza di consenso generalizzato sull'elevamento dell'obbligo è confermata dalle risposte degli insegnanti, anche se questi si dimostrano più favorevoli dei loro alunni. Più del 70% degli operatori della FP e due terzi dei docenti del biennio esprimono il loro assenso al prolungamento; al tempo stesso non va dimenticato che un quarto quasi dei primi e un terzo circa dei secondi continuano ad essere favorevoli all'attuale durata di otto anni e al completamento a 14. In proposito è opportuno sottolineare che gli operatori dei CFP si rivelano in questo caso, come d'altra parte in altri, più sensibili all'innovazione dei loro colleghi del biennio. In definitiva, al di là delle cifre quantitative sembra che la cultura dell'innalzamento dell'obbligo non sia un patrimonio comune dei diretti interessati, ma semplicemente maggioritario tra gli adolescenti che frequentano il biennio o la FP e diffuso tra i loro rispettivi insegnanti.

Sull'inclusione della FP nell'innalzamento dell'istruzione obbligatoria la domanda della grande maggioranza degli adolescenti che frequentano il biennio o un CFP è chiara: la FP va senz'altro compresa nel prolungamento. Sono di questa opinione il 70% degli allievi della FP e il 75% circa degli stu-



denti del biennio che dichiarano di conoscere i corsi di FP. In sostanza, i giovani dell'inchiesta sembrano dire che se innalzamento ci deve essere, non è pensabile che possa essere gestito dalla sola Scuola, ma richiede il coinvolgimento almeno di un'altra agenzia formativa, la FP.

La giustificazione che gli adolescenti adducono a favore della FP nell'obbligo non si fonda primariamente sulla funzione suppletiva del recupero dei drop-out, per cui una volta migliorata la capacità della scuola di trattene-re al suo interno gli allievi, la FP non avrebbe più alcuna legittimazione nell'obbligo. Per i giovani la FP non è una scuola di serie «B», ma di serie «A». Essa ha diritto di essere inclusa nell'elevamento alla pari del biennio della SSS in quanto struttura formativa finalizzata a svolgere un ruolo specifico, non assolvibile dalla SSS, quale la trasmissione di una cultura sufficiente per un buon inserimento nel mondo del lavoro e nella società agli adolescenti che hanno attitudini pratiche. Una conferma in tal senso viene anche dalla percezione degli attuali allievi della FP che esprimono un apprezzamento generalmente positivo nei confronti del proprio CFP e manifestano un grado elevato di soddisfazione per la frequenza della FP.

La quasi totalità degli operatori della FP (l'86.9%) è favorevole all'assolvimento dell'obbligo prolungato nella FP. Al contrario i docenti del biennio appaiono divisi sull'argomento: una leggerissima maggioranza relativa (il 48.4%) non è d'accordo con la presenza della FP nell'elevamento, mentre il 45% esprime un consenso positivo all'ipotesi che le azioni formative attivate nei CFP possano costituire un canale formativo per la soddisfazione dell'obbligo di istruzione. Le motivazioni emergenti direttamente dalle risposte degli insegnanti dei due campioni favorevoli all'inclusione della FP coincidono con le ragioni dei rispettivi alunni: la FP infatti svolge una funzione propria e specifica e non puramente suppletiva, in quanto risponde alle esigenze formative di un gruppo ben definito di adolescenti.

Inoltre, l'analisi fattoriale e della varianza ha messo in evidenza alcune correlazioni interessanti. Tra gli operatori della FP la variabile spendibilità dell'obbligo nella FP si associa sia con una concezione matura di FP di 1° Livello, come di una struttura formativa finalizzata a fornire agli allievi una professionalità di base al completo delle componenti culturali ed operative, sia con l'esigenza di un'innovazione sistematica nella FP, sia con l'opinione della parte più qualificata del corpo docente della FP: in altre parole la proposta risulta in consonanza con le tendenze e con gli operatori più avanzati riscontrabili nella FP. Inoltre, i docenti del biennio favorevoli alla FP nel prolungamento collegano tale proposta con l'alternanza, cioè sembrano dire

che le formule più progredite di riorganizzazione dei sistemi formativi esigono che la FP venga considerata come un canale valido per l'assolvimento dell'obbligo. Se il futuro è rappresentato dall'educazione permanente, non è più possibile concepire l'istruzione obbligatoria in una prospettiva scuolacentrica.

Indubbiamente la perplessità dei docenti del biennio nell'escludere la FP dall'obbligo dovrebbe far riflettere il legislatore e i partiti: è dal 1970 che la riforma della SSS è impostata sull'ipotesi della scuola unitaria e tuttavia la metà quasi dei docenti direttamente interessati non è ancora convinta della validità pedagogica della soluzione. In ogni caso la spaccatura degli insegnanti del biennio va interpretata nel quadro della domanda formativa dei giovani, degli orientamenti degli operatori e delle motivazioni espresse da ambedue i gruppi di insegnanti. Se la questione viene considerata in tale prospettiva, non è possibile non concludere che le azioni formative attivate dai CFP possono costituire validamente un canale formativo per la soddisfazione dell'obbligo.

Una conferma nel senso indicato viene dalle opinioni espresse da adolescenti e insegnanti circa i mutamenti da introdurre nel biennio nel caso che l'obbligo di istruzione venisse prolungato. I quattro campioni convergono sulla necessità di rivedere i programmi scolastici per renderli più aderenti alla realtà del mondo del lavoro, di promuovere forme di alternanza tra scuola e sistema produttivo, di rafforzare la formazione professionale. Invece, l'ipotesi di sostituire i diversi tipi di SSS con un biennio unitario riceve consensi molto minoritari da parte dei giovani e dei loro insegnanti: in sostanza, la cultura della «comprendività» non sembra molto diffusa nel mondo della formazione degli adolescenti. Inoltre, l'analisi fattoriale e della varianza ha messo in evidenza che tra i docenti predomina la visione tradizionale del biennio come finalizzato a preparare i giovani in vista della prosecuzione degli studi: da questo punto di vista sembra più che giustificata una presenza della FP nel prolungamento dell'obbligo, dato che un terzo circa degli adolescenti di età 14-16 anni è orientato a inserirsi subito dopo il completamento dell'obbligo nel mondo del lavoro.

### **Una FP rinnovata**

Se i CFP vanno utilizzati per la soddisfazione dell'obbligo d'istruzione, come risulta dall'analisi dei dati della ricerca, che cosa dovrà essere cambiato e potenziato e come? Sulla necessità di rinnovare la FP esiste un accordo ge-

nerale. In proposito bisognerà procedere a un'innovazione sistematica che dovrà investire sia gli elementi interni (non limitati alla didattica, ma estesi anche al momento organizzativo) sia le relazioni con l'esterno (il rapporto con il mondo del lavoro e le altre strutture formative). Non si chiede tuttavia di cambiare sostanzialmente il sistema, ma di avviare un'innovazione nella continuità.

I destinatari della FP in genere dovranno essere di preferenza i giovani senza però escludere gli adulti. Tra le categorie dei giovani la priorità è attribuita a quelli con licenza media e subordinatamente con distacco ai drop-out della SSS e ai disoccupati. Quanto agli adulti il primo posto va ai disoccupati da riqualificare, il secondo agli occupati sempre da riqualificare e il terzo, notevolmente distanziato, ai cassintegrati.

Il principale ambito operativo della FP in genere rimane la FP di 1° Livello. In posizione successiva si trovano la FP di 2° Livello e la FP che opera in raccordo con il sistema delle imprese. Il campione degli operatori della FP sembra più orientato ad un potenziamento dell'esistente che ad un cambiamento sostanziale di ambiti.

Per quanto riguarda specificatamente la FP, come canale formativo dell'obbligo, le strategie di rinnovamento possono essere sintetizzate in alcune raccomandazioni principali.

#### *a. L'alternanza tra formazione e lavoro*

I quattro campioni hanno espresso un consenso generale per la politica dell'alternanza. Come si sa, essa consiste nella possibilità di spezzare la sequenza dell'educazione in diversi tempi — in modo da rinviare parte o parti della formazione a un momento successivo al periodo della giovinezza — e di intrecciare momenti di studio e di lavoro. L'alternanza segna anche un notevole progresso rispetto al principio della continuità iniziale in base al quale la formazione veniva intesa come un processo unico, graduale e continuativo che si realizzava senza interruzione una sola volta nella vita durante la giovinezza. Infatti, a giudizio degli operatori e dei docenti l'alternanza costituisce una strategia educativa valida per raccordare il sistema formativo con il produttivo e fornisce un metodo valido di confronto con il mondo del lavoro. In terzo luogo, allenta la rigidità del rapporto formazione-occupazione perché favorisce una maggiore adattabilità della forza lavoro ai cambiamenti del mercato.

I modelli organizzativi a livello macrostrutturale che sono considerati più rispondenti all'alternanza vengono identificati nello stage, nel contratto forma-

zione-lavoro e nell'apprendistato. Sul piano micro si insiste sul collegamento con le aziende e il mondo del lavoro. Infatti, la partecipazione delle imprese è componente essenziale dell'alternanza; in mancanza non si può parlare di tale strategia. Il problema principale consiste nel trasformare le aziende in vere agenzie di formazione: infatti, non una qualsiasi esperienza di lavoro nell'impresa possiede valenza educativa. Si tratta anche di superare diffidenze e sospetti che si sono accumulati negli anni '70, quando certi gruppi di insegnanti accusavano gli industriali di voler asservire la Scuola agli interessi del capitale e una porzione consistente di imprenditori e di dirigenti di azienda rifiutava l'output del sistema formativo e riconosceva a quest'ultimo il solo merito di tenere lontano dal mercato di lavoro masse di giovani, anche se in parcheggio.

#### *b. Un sistema formativo integrato*

L'integrazione e l'interdipendenza della FP con la Scuola, con il mondo del lavoro e con le forze sociali costituisce l'aspetto della sperimentazione effettuata nei CFP che ha ottenuto complessivamente più sostegno dai due campioni di insegnanti; in aggiunta, la sua assenza viene denunciata dal carattere prevalentemente sommerso che l'alternanza assume nel comportamento degli adolescenti. Lo sviluppo integrale dell'uomo richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco della vita, oltre che della Scuola, di tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi. In altre parole, lo «scuolocentrismo» degli anni '60 e '70, cioè il monopolio della scuola sulla formazione, dovrebbe essere sostituito dal «policentrismo».

Nei paesi industrializzati il sistema formativo non è più composto solo da scuole, ma tende a presentarsi come una struttura sistematica complessa e differenziata di istituzioni e agenzie diverse, un sistema formativo integrato, un ecosistema. Accanto alla scuola qualificata da un progetto educativo e attestata sulla funzione cognitiva, le diverse agenzie assicurerebbero gli altri tipi di formazione, soprattutto la preparazione immediata alla vita lavorativa.

#### *c. Eguaglianza e personalizzazione*

L'analisi dei percorsi formativi degli adolescenti ha messo in risalto l'emergere della domanda di individualizzazione dell'offerta educativa. La medesima esigenza si può intravedere dietro lo scarso consenso di insegnanti e

allievi per l'ipotesi del biennio unitario. Il poco entusiasmo mostrato dal campione non dipende soltanto dalla limitata penetrazione del modello comprensivo nella cultura formativa del nostro paese, ma va collegato soprattutto al cambiamento di quest'ultima durante la presente decade: l'esplosione della soggettività porta in primo piano l'autonomia dell'educando e la domanda di personalizzazione dei percorsi formativi; l'enfasi sulla qualità pone al centro dell'attenzione la professionalità, la valorizzazione dei talenti, la selezione.

È necessario pertanto coniugare contemporaneamente eguaglianza e diversità. Il consenso generale sul principio che l'educazione è un diritto di tutti senza discriminazioni né per il singolo né per alcun gruppo è accompagnato dalla crescente consapevolezza che esso non significa una formazione eguale per tutti riguardo alle strutture e ai contenuti. L'esigenza dell'eguaglianza va riconciliata con il diritto della persona alla differenza.

#### *d. La formazione a un ruolo professionale*

È un altro degli aspetti della sperimentazione effettuata nella FP che secondo operatori e docenti dovrebbe essere introdotto nella FP, qualora questa venisse compresa nel prolungamento dell'istruzione obbligatoria. Ruolo è ciò che ciascuno fa nelle sue relazioni con gli altri, visto nel contesto del suo significato funzionale per il sistema sociale (Pellerey). Non si tratta puramente di un attributo del soggetto (come nel caso del mestiere), né è solo questione di un insieme limitato di operazioni elementari (come nella fattispecie della mansione), ma si fa riferimento alla unità di un sistema sociale, dell'azienda cioè. Il concetto di ruolo abbraccia, oltre alle abilità tecnico-operative «oggettive», anche le «attese» degli attori sociali nei riguardi di chi viene a trovarsi in certe posizioni e che quindi dovrà porre in essere attività non incluse nelle mansioni o nelle declaratorie contrattuali, ma che vengono considerate da tutti necessarie per il conseguimento degli obiettivi produttivi.

In sintesi, l'opzione per il ruolo si basa su due ragioni fondamentali. Il ruolo è l'unità di base dell'organizzazione reale e non soltanto della formale; inoltre, esso esprime gli obiettivi di una determinata attività, abbraccia le aspettative degli attori sociali legittimi e tiene conto della pluralità dei ruoli esercitati da una persona e delle tensioni fra i medesimi.

e. *L'organizzazione curricolare in tre aree: culturale, scientifica e tecnico-operativa*

Si tratta di un'altra dimensione della sperimentazione che ha riscosso un alto gradimento presso i due campioni di insegnanti. Essa va considerata nel quadro più ampio del rafforzamento dei contenuti; infatti, i processi formativi della FP vengono criticati da più parti per la loro debolezza sul piano culturale. Perciò, se la FP verrà inclusa nel prolungamento dell'istruzione obbligatoria, bisognerà garantirle un adeguato spessore culturale: in particolare, dovrà trasmettere competenze tecniche di natura polivalente, fornire i presupposti scientifici e tecnologici di base dei processi produttivi e offrire i quadri di valore che permettano al lavoratore di partecipare alla gestione delle imprese. *La risposta interdisciplinare a tali problematiche viene ricercata nell'impostazione del curricolo in tre aree: culturale, scientifica e tecnico-operativa* (Zanni e Nanni 1985).

f. *La polivalenza della formazione*

L'introduzione nella FP, nel caso che questa venisse utilizzata per la soddisfazione dell'obbligo di istruzione, risponde soprattutto a una domanda degli operatori. La giustificazione a monte di tale orientamento va ricercata nell'evoluzione del mercato del lavoro: da una parte tendono a prevalere le occupazioni caratterizzate da uno spettro ampio di abilità e, dall'altra, una professionalità troppo ristretta si traduce in uno svantaggio per la produzione, perché costituisce un ostacolo alla mobilità sia interna che esterna all'azienda, soprattutto nella situazione attuale di alti tassi di disoccupazione (Zanni). In tale contesto la formazione professionale più che offrire un'angusta professionalità terminale dovrebbe mirare a fornire le conoscenze tecnico-professionali e le competenze di base utili per più professioni.

g. *L'organizzazione ciclica e modulare*

In questo caso sono principalmente i docenti del biennio a chiedere l'introduzione delle due strategie. L'organizzazione ciclica significa articolare un iter formativo in alcune fasi fondamentali, specificate da una durata temporale e dalle cognizioni e capacità da acquisire durante il periodo considerato (Pellerey). È contraddistinta dal carattere della «ricorsività» che risulta dalla combinazione delle idee della circolarità e della linearità: si tratta in altre parole di un movimento a spirale in cui un processo si riproduce senza, però, ritornare alla configurazione iniziale. L'educazione si qualifica per for-

me di ricorsività, di maturazione articolata in stadi, di cicli di sviluppo; di conseguenza, appare pienamente comprensibile e motivato il ricorso alla struttura ciclica nei processi di insegnamento-apprendimento.

A sua volta l'organizzazione modulare comporta la elaborazione di costruzioni didattiche compatte, definite in modo preciso quanto alle loro componenti interne e ai loro compiti formativi, in modo da poter essere combinate a costituire iter diversi e ad essere capitalizzate in modi differenti (Pel-lerey). Come è noto, essa offre diversi vantaggi. Spezzando il processo didattico in unità si può realizzare una verifica sistematica e precoce degli effetti del percorso formativo e intervenire in tempo per compensare, integrare e superare i problemi che insorgono. Inoltre, permette di tener conto delle diverse situazioni di partenza, degli obiettivi intermedi e dei differenti sbocchi occupazionali pertanto, facilita la capitalizzabilità, la possibilità cioè di realizzare uscite e rientri dal sistema formativo, e favorisce il collegamento con l'apprendistato, la secondaria superiore e i contratti di formazione-lavoro.

#### *h. L'orientamento formativo*

La strategia gode nuovamente il favore dei due campioni di insegnanti. Di fronte allo scollamento tra la scuola e mondo del lavoro si è cercato di trovare un ponte tra le due sponde nell'orientamento scolastico e professionale. Quest'ultimo è stato agganciato prevalentemente alle esigenze del mondo produttivo per cui viene inteso come uno strumento di razionalizzazione del mercato del lavoro attraverso la programmazione della formazione e dell'occupazione. L'orientamento è stato anche concepito come un contributo allo sviluppo della personalità mediante la formazione della identità professionale. In pratica non è facile conciliare queste due diverse visioni.

La soluzione va senz'altro cercata nel dare la priorità alla valenza formativa che significa scelta della centralità del giovane e finalizzazione all'auto-orientamento. Più che assicurare il collegamento tra la domanda dell'allievo e le opportunità offerte dal mercato del lavoro, bisognerebbe elaborare un percorso di maturazione in cui i vari aspetti rilevanti — interessi, attitudini, valori, capacità, conoscenze, competenze della persona e esigenze del mondo produttivo — si chiariscono piano piano al giovane e lo aiutano a delineare un iter in sintonia con le finalità che egli liberamente intende conseguire.

### i. *Una professionalità aperta*

Il rinnovamento della professione docente è un'esigenza fortemente sentita sia dagli operatori della FP che dai docenti del biennio. Non essendo un'inchiesta sugli insegnanti, non si è potuto approfondire l'argomento nei questionari; tuttavia, il consenso manifestato da ambedue i campioni riguardo all'alternanza, ha permesso di avanzare alcune ipotesi.

Nel quadro dell'alternanza la docenza viene concepita come una professionalità aperta, orientata a sviluppare, mettere in azione e innovare le strategie formative in modo da renderle rispondenti alla domanda in rapido mutamento. L'insegnamento, anche se finalizzato ultimamente allo sviluppo globale della personalità degli allievi, trova la sua focalizzazione propria nei processi di apprendimento. Il docente non opera più da solo, ma collegialmente: è chiamato a partecipare alla elaborazione del progetto di istituto e alla sua valutazione e, più in generale, alla gestione del Centro. La sua funzione comprende la messa in opera e l'adeguamento di programmi e metodi, lo svolgimento di compiti tutoriali nei confronti dei singoli alunni, la valutazione continua dei processi di insegnamento-apprendimento, la cooperazione con le famiglie, le autorità locali e le forze sociali per la determinazione degli obiettivi da conseguire. La sua nuova identità richiede la partecipazione continua alle iniziative di formazione in servizio — di cui però si rifiuta la forma tradizionale — e l'inserimento in attività di ricerca-azione. Essa inoltre rinvia al rinnovamento della funzione dirigente sia nel senso dell'assunzione del compito di animare l'innovazione, sia in quello della introduzione di figure professionali nuove di appoggio dall'interno (in particolare, il progettista di formazione e il rilevatore del mercato del lavoro).

### **Bibliografia**

- Les adolescents à la croisée des chemins. Enseignement et formation*, Paris OCDE 1988.
- AIOSA R., M. LICHTNER (Edd.), *Formazione generale, qualificazione professionale, rientri scolastici*, Roma, CEDE, 1988.
- Annuario statistico italiano dell'istruzione*. Volume 37. Tomo I, Roma, ISTAT, 1986.
- BATTISTONI L., A. RUBERTO, *Percorsi giovanili di studio e di lavoro*, Milano, Angeli, 1989.
- BENADUSI L. (Ed.), *La non-decisione politica*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1989.
- BESOZZI E., *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*, Milano, Vita e Pensiero, 1983.
- BOCCA G., *Scuola-lavoro*, Brescia, La Scuola, 1984.
- BUSI F et alii, *A scuola fino a 16 anni?*, «A.Ge Notizie», (febbraio 1988), *Supplemento al n. 2*, pp. 3-34.
- CENSIS. CENTRO STUDI INVESTIMENTO SOCIALI, *Rapporto/198... sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 198...



- CESAREO V., *La società flessibile*, Milano, Angeli, 3 ed., 1987.
- IDEM, *Riforma della legge-quadro sulla formazione professionale: riflessioni ed ipotesi*, in « Osservatorio ISFOL », 6 (1987) 1 (1988), pp. 23-26.
- IDEM, *Società complessa e cultura di massa*, in « Aggiornamenti Sociali », 40 (1989), pp. 387-395.
- CESAREO V., M. REGUZZONI, *Tendenze d'istruzione nei paesi occidentali*, Milano, Angeli 1986.
- CHECCACCI C., *Un nodo da sciogliersi: l'elevazione dell'obbligo scolastico*, in « La Scuola e l'Uomo », 45 (1988), n. 4, pp. 97-99, 103.
- DI AGRESTI C., *Analisi comparata delle situazioni di altri paesi*, in « Professionalità », 9 (1989), n. 6, pp. 11-16.
- Distribuzioni e caratteristiche dei CFP in Italia. Annuario 1986*, in « Osservatorio ISFOL », (1987), pp. 11-405.
- Elevazione dell'istruzione obbligatoria*. Il convegno di studio promosso dalla CONFAP e dall'UCIIM, in « Professionalità », 9 (1989), n. 6, pp. 7-29.
- EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION. STANDING CONFERENCE, *Records of the Proceedings of the 13th Session*. Dublin, 10-12 May 1983, (Strasbourg), Council of Europe, (1983).
- FRABONI F., « Il completamento dell'obbligo », in: VERTECCHI B. (Ed.), *La scuola italiana verso il 2000*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1983, pp. 541-561.
- GARCIA GARRIDO J.L., « La struttura della scuola dell'obbligo in Europa alle soglie del secolo XXI », in: PUSCI L. (Ed.), *I giovani in Europa: qualità della scuola, qualità della vita*, Napoli, Tecnodid, 1988, pp. 39-52.
- GARELLI F., *La generazione della vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 1984.
- GIROD R., *Politiques de l'éducation*. L'illusoire et le possible, Paris, PUF, 1981.
- GUFERZONI T., *Biennio unitario e prolungamento dell'istruzione obbligatoria*. Le proposte in esame al Parlamento, in: « La Scuola e l'Uomo », 46 (1989), n. 5, pp. 122-124 e n. 6-7, pp. 157-159.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 198... sulla formazione professionale in Italia*, Milano, Angeli, 198....
- LAENG M., *Istruzione obbligatoria e formazione professionale*, in: « Professionalità », 9 (1989), n. 6, pp. 10-11.
- McMULLEN T., *Innovazione nell'insegnamento secondario*, Torino, Marietti, 1979.
- MALIZIA G., « Scuole e strategie educative », in: « BISSOLI C., Z. TRENTI (Edd.), *Insegnamento della religione e professionalità docente*, Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1988, pp. 47-81.
- IDEM, *La sperimentazione condotta entro la FP regionale*, in: « Professionalità », 9 (1989), n. 6, pp. 17-21.
- IDEM, *L'elevazione dell'obbligo*. Una prospettiva pedagogica, in « Notiziario di Pastorale Scolastica », (in corso di pubblicazione).
- MALIZIA G., S. CHISTOLINI (Edd.), *Drop-out non più*, Roma, LAS, 1985.
- MALIZIA G., V. PIERONI, *Lo stage nella formazione professionale*, in « Orientamenti Pedagogici », XXXII (1985), n. 4, pp. 1-53.
- MARTONE B., *Il progetto ministeriale di revisione dei programmi dei primi due anni della scuola secondaria superiore*, in « La Scuola e l'Uomo », 44 (1987), n. 6, pp. 164-166.
- MICCO D., P. REGGIO (Edd.), *Fuori dal gioco. Formazione e lavoro per i giovani « drop-out »*, Milano, Angeli, 1989.
- MILANESI G., *I giovani nella società complessa*, Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1989.
- NANNI L., *Area comune e cultura generale*, in: « Rassegna CNOS », 1 (1985), n. 2, pp. 9-33.
- Norme per l'innalzamento dell'obbligo scolastico e per il riordino dell'istruzione secondaria superiore. Disegno di legge n. 428 d'iniziativa dei senatori Chiaromonte, Alberici, Nocchi, Mesoraca, Argan e Callari Galli*. Comunicato alla Presidenza il 16 settembre 1987, in « Atti parlamentari. Senato della Repubblica. X Legislatura. Disegni di Legge e Relazioni. Documenti ».

- Norme sul prolungamento dell'obbligo scolastico. Disegno di Legge N. 1187 d'iniziativa dei senatori Manieri, Agnalli Arduino e Rigo.* Comunicato alla Presidenza il 7 luglio 1988, in «Atti parlamentari. Senato della Repubblica. X Legislatura. Disegni di Legge e Relazioni. Documenti».
- Les nouvelles technologies de l'information.* Paris, OCDE, 1986.
- Nuova disciplina dell'obbligo scolastico. Disegno di Legge N. 1226 d'iniziativa dei senatori Gualtieri, Coletta, Covi, Dipaola, Paricone, Valiani e Visentini.* Comunicato dalla Presidenza il 21 luglio 1988, in «Atti parlamentari. Senato della Repubblica. X Legislatura. Disegni di Legge e Relazioni. Documenti».
- PAZZAGLIA L. (ED.), *Uguaglianza, autonomia, riforme nella scuola*, Brescia, La Scuola, 1988.
- PELLEREFY M. (Ed.), *Formazione al ruolo professionale e cultura matematico-scientifica*, in «Rassegna CNOS», 1 (1985), pp. 33-53.
- PELLEREFY M. (Ed.), *Domanda di educazione e nuove tecnologie della comunicazione*, Roma, LAS, 1987.
- Prolungamento dell'istruzione obbligatoria. Disegno di Legge N. 829 di iniziativa dei senatori Manzini, Spitelletta, Bombiani, Salerno, Sartori, D'Amelto, Coviello, Lauria, Lombardi, Di Stefano, Pinto, Guagu, Demartina, Bassetti.* Comunicato alla Presidenza il 4 febbraio 1988, in «Atti parlamentari. Senato della Repubblica. X Legislatura. Disegni di Legge e Relazioni. Documenti».
- Programmi per i primi due anni della scuola secondaria superiore.* Documento di lavoro della Commissione Brocca, in «La Scuola e l'Uomo», 46 (1989), n. 6-7, pp. 162-189.
- Proposte di modifiche ai programmi della scuola secondaria superiore.* Parere del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, in «La Scuola e l'Uomo», 44 (1987), pp. 138-142.
- PUSCI L. (Ed.), *I giovani in Europa: qualità della scuola, qualità della vita*, Roma, Tecnodid, 1988.
- REGIONE DEL VENETO. GIUNTA REGIONALE. ASSESSORATO ISTRUZIONE E CULTURA, *Progetti e ricerche. Settore Grafico. Sperimentazione nella FP. Progetto*, Milano, 1985.
- REGUZZONI M., *Riforma della scuola e istruzione obbligatoria. Un confronto con i paesi occidentali*, in «Aggiornamenti Sociali», 37 (1986), n. 4, pp. 243-256.
- Relazione del Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale On.le Rino Formica all'incontro con gli Assessori Regionali alla Formazione*, 5.11.1987.
- REYNOLDS D., M. SULLIVAN, S. MURGATROYD, *The Comprehensive Experiment*, London, The Falmer Press, 1987.
- RIBOLZI L., *La scuola incompiuta*, Milano, Vita e Pensiero, 1984.
- RICHMOND W.K., *Il computer nell'educazione*, Roma, Armando, 1985.
- La riforma dei programmi dei primi due anni delle scuole secondarie superiori.* Le proposte del Comitato Ristretto della Commissione Ministeriale, in «La Scuola e l'Uomo», 45 (1988), n. 10, pp. 288-292.
- La risorsa scuola*, Milano, Edizioni del Sole 24 Ore, 1988.
- RIZZINI F., *L'elevamento dell'istruzione obbligatoria e la formazione professionale*, in «Docete», 44 (1989), n. 8, pp. 513-523.
- RUBERTO A., *Prolungamento dell'istruzione obbligatoria: alcuni dati di riferimento del problema.* Dattiloscritto, Roma, ISFOL, 1989.
- Schema di provvedimento concernente modifiche alla legge 21 dicembre 1978, n. 845-legge-quadro in materia di formazione professionale.* Dattiloscritto, Roma, Ministero del lavoro e della Previdenza Sociale, 1988.
- SCHWARTZ B., *L'informatica e l'educazione*, Roma, Armando, 1985.
- La sperimentazione delle Guide Curricolari*, Roma, CNOS, 1984.
- TAMBORINI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia.* Dattiloscritto, Roma, ISFOL, 28 giugno 1989.

- VERTECCHI B. (Ed.), *Una scuola per l'adolescenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.
- VOLPI C., *Elevazione dell'istruzione obbligatoria*, in «Rassegna CNOS», 5 (1989), n. 2, pp. 13-21.
- ZANNI N. (Ed.), *Fasce di professionalità. Ricerca-sperimentazione*, Roma, CNOS, 1985.
- ZUCCON G.C. (Ed.), *Seminario C.O.N.F.A.P. su «la formazione professionale tra presente e futuro»*. Numero tematico, in «Professionalità», 8 (1988), n. 9, pp. 3-40.

## Il Gruppo «Progetto» del CFP-CNOS/FAP di Verona-S. Zeno

Luigi Coffele - Rosario Salerno

### 0. Premessa

È da tempo, ma soprattutto in questi ultimi anni, che il S. Zeno di Verona all'attività formativa convenzionata affianca una serie di interventi innovativi in collaborazione con aziende: corsi di prima formazione di base con alternanza scuola-lavoro, corsi «drop-out», corsi post-qualifica, corsi post-diploma, corsi di riqualificazione per il personale e per gli insegnanti e corsi di riqualificazione aziendale.

Il presente articolo fa riferimento a quanto è stato attivato nel Settore Meccanico ed Elettromeccanico per gestire in maniera adeguata tale innovazione.

Dall'analisi della realtà aziendale veniva rilevato, infatti, una crescente presenza di strumenti finalizzati al controllo computerizzato della produzione (PC, PLC, CNC, ROBOT, etc...).

La presenza delle alte tecnologie informatiche nel mondo della produzione induce cambiamenti, che, ricadendo sull'azienda, impongono una strategia globale di rinnovamento direttamente rivolto alla realizzazione di una produzione integrata con sistemi automatici.

Tale fatto comporta da un lato un processo di automazione che investe le attrezzature e, passando attraverso la stazione di lavoro, il centro di lavoro

e il reparto fino a coprire l'intera fabbrica, e dall'altro, soprattutto, la riqualificazione delle risorse umane cui l'azienda può far ricorso.

La realizzazione della «fabbrica con futuro» ha luogo solo se si verificano il coinvolgimento e la compartecipazione del personale dell'azienda in quelli che sono gli obiettivi finali della stessa, all'interno della complessità del sistema in evoluzione. Pertanto la professionalità del singolo è sollecitata a un progressivo mutamento in sintonia con la trasformazione dell'ambiente nel quale opera e richiede disponibilità alla flessibilità e alla frequente riconversione.

In questa ottica è stato ripensato, quindi, l'intervento di formazione professionale con cui gestire l'innovazione.

Esso, già nel suo primo livello, doveva essere in grado di portare gli allievi ad una adeguata conoscenza delle tecnologie di base necessarie per raggiungere una sufficiente autonomia e maturità ai fini di un efficace inserimento nell'azienda prima, e di una riconversione e riqualificazione poi.

Ciò si sarebbe potuto realizzare tanto più agevolmente, quanto più notevoli sarebbero stati il contatto con la realtà aziendale, l'applicazione di metodologie adeguate all'innovazione, il coinvolgimento di formatori disponibili all'adattamento e alla acquisizione di nuove esperienze, il rinnovamento delle attrezzature e la trasformazione del Centro di Formazione Professionale in struttura agile sia sotto l'aspetto umanistico che tecnologico.

Tale servizio, qualificato e qualificante per gli utenti, avrebbe costituito una ricaduta di preziose informazioni e conoscenze, non solo tecniche, sui corsi di prima formazione di base della attività convenzionata attorno ai quali ruota.

## **1. Il Gruppo «Progetto»**

Per sostenere lo sforzo progettuale ed organizzativo di tale attività è stato istituito all'interno del Centro un *Gruppo «Progetto»*.

Suoi scopi primari sono quelli di recepire i bisogni dal territorio in cui si opera, coniugandoli con le esigenze del CFP, ipotizzare e progettare le soluzioni, avviare e seguire i corsi, organizzandone puntualmente la documentazione e verificandone i risultati.

Il Gruppo «Progetto», al di là di qualsiasi visione efficientistica, si pone al servizio della attività di formazione professionale e di orientamento del Centro, per favorirne il processo di innovazione metodologica e strutturale e

per coinvolgere più pienamente quanti in esso operano, particolarmente, se formatori. L'attenzione alla persona e alle risorse umane dei soggetti utenti resta sempre il punto centrale attorno al quale ruota tutta l'attività del Gruppo e a tal fine all'interno dei vari progetti di intervento formativo sono inseriti moduli riguardanti sia i modelli organizzativi aziendali sia i comportamenti etici e le problematiche connesse con l'inserimento nel mondo del lavoro.

In questa sinergia di elementi umani e tecnologici, stimolata dalla proposta formativa salesiana, il Gruppo «Progetto» è uno strumento valido per venire incontro alle esigenze educative e formative dei giovani che si rivolgono al Centro.

## **2. L'azione di supporto del Gruppo «Progetto»**

### *2.1. Sul progetto di alternanza formazione-lavoro per la formazione di primo livello*

Nell'intento di trovare una giusta relazione tra le esigenze formative e quelle dell'inserimento nel lavoro degli allievi che hanno conseguito una qualifica professionale di indirizzo, e degli utenti dei corsi FSE, il Centro di Formazione Professionale «San Zeno» di Verona, in collaborazione con le associazioni degli imprenditori (Associazioni Industriali, Api, Artigiani) e dei lavoratori (CGIL, CISL, UIL), ha promosso una serie di iniziative miranti ad interfacciare, fornendo gli opportuni strumenti di professionalità, il mondo della formazione professionale con quello del lavoro.

A tale scopo il Gruppo «Progetto» ha previsto per questa iniziativa interventi destinati all'acquisizione degli elementi di base di quella che si definisce convenzionalmente «cultura del lavoro», alcuni incontri con imprenditori, tecnici ed esperti, come pure l'impiego di audiovisivi sulle diverse realtà del mondo del lavoro e la socializzazione delle varie esperienze fatte dai singoli.

Contemporaneamente ha fatto in modo che nel territorio e nei luoghi di lavoro fossero avviate ricerche sull'andamento produttivo e occupazionale e fossero promosse delle esperienze presso le aziende più significative.

Il Gruppo ha inteso innanzitutto coinvolgere le Aziende interessate al processo formativo, richiedendo ad esse la collaborazione nel definire i profili e gli obiettivi professionali dei corsi, il confronto nella formulazione dei contenuti, la facilitazione ad attuare alternanze tra Centro e Aziende e la verifica

dei risultati finali. Nello stesso tempo il Gruppo ha cercato di cointeressare il Centro e i suoi docenti alle necessità produttive delle Aziende del territorio Veronese. Infine si è operato affinché fosse trovato insieme, Centro e Aziende, il modo di conferire ai corsi una specificità che tenesse conto degli adeguamenti e degli sviluppi successivi.

La interazione formativa degli interventi del Centro e della esperienza integrativa presso le Aziende è risultata molto utile. Infatti, la presenza alternativa degli allievi nella situazione di produzione concorre alla loro formazione con alcuni elementi non altrimenti affrontabili all'interno del Centro, come il contatto personale con gli ambienti e i processi di produzione, la specifica cultura del lavoro e l'assunzione della responsabilità personale nell'esito finale del lavoro, la solidarietà nei rapporti interpersonali e la partecipazione attiva al ciclo produttivo, la concretezza, l'impegno, l'orario di lavoro e le scadenze di consegna, la fatica, etc...

In questa ottica il Gruppo di lavoro ha messo a disposizione del Centro un operatore con il compito di curare i collegamenti sistematici con le Aziende, coinvolgendo tutti nella integrazione e nella programmazione degli interventi e delle iniziative. Altro compito di questo operatore era quello di ricercare sul territorio contatti con nuove realtà produttive, di curare i rapporti tra il Centro e le Associazioni di categoria, i titolari delle Aziende e i tutori che seguono gli allievi, vagliando l'idoneità per l'alternanza e studiando il mercato circa le opportunità di occupazione.

All'interno del Centro, poi, egli avrebbe dovuto esercitare una funzione di stimolo su tutti i docenti, compresi quelli dell'area culturale, perché sfruttassero per la formazione degli allievi l'esperienza dell'alternanza, correggendo le relazioni, impostando opportune esercitazioni di sintesi e di verifica intermedia e finale e creando l'occasione per socializzare l'esperienza aziendale fatta da ciascuno e da tutti.

## *2.2. Sulle attività corsuali di formazione*

2.2.1. Nel 1988 e nel 1989 il Gruppo « Progetto » ha assistito il S. Zeno nella programmazione e nella realizzazione di alcuni corsi con il Fondo Sociale Europeo, rivolti alla integrazione della informazione e della comunicazione nelle aziende e nei suoi comparti attraverso l'informatica, in modo da soddisfare le esigenze, abilitando le risorse umane disponibili e rinforzando l'architettura comune (insieme di regole e definizioni per gestire hardware e software).

\* *Corsi EDP (Electronic data processing).*

Il progetto EDP prevedeva come figure professionali di sviluppo della formazione di base: esperto sistemista su mainframe, esperto di analisi e programmazione, esperto di reti e comunicazioni, esperto di office automation.

Suo obiettivo era quello di creare una professionalità, nuova nel suo genere, realmente spendibile nel mondo informatico per società di servizi di informatica e utilizzatrici dei prodotti informatici, le quali richiedono frequenti interventi manutentivi sugli stessi pacchetti produttivi.

Per raggiungere tale risultato l'iniziativa didattica è stata programmata in tre moduli.

Primo modulo: con contenuti interdisciplinari, strutturato sul trasferimento agli allievi delle nozioni inerenti la programmazione, i sistemi di calcolo, i sistemi di comunicazione, i sistemi operativi, i linguaggi base di programmazione e le metodologie di analisi strutturata dei problemi.

Secondo modulo: con attività operativa in sede e in stage. Gli allievi, suddivisi in gruppi di lavoro e di ricerca, guidati da esperti analisti programmatori provenienti dalle aziende stesse, applicano le conoscenze teoriche acquisite nella fase precedente con l'elaborazione di programmi su problematiche proposte dalle varie aziende collaboratrici del progetto.

Terzo modulo: con ripresa della attività sui più evoluti linguaggi di quarta generazione e data base relazionale DB2 in ambiente MVS e SQL/DS, in ambiente interattivo con relative applicazioni ed esercitazioni.

\* *Corsi per addetti al Factory Automation (Automazione Industriale).*

Questi corsi, strutturati in fasi che alternano momenti teorici a periodi di stage, volevano essere una risposta all'esigenza manifestata dal mercato del lavoro che richiede l'inserzione nell'organico delle aziende di personale giovane dotato di specifiche professionalità, non altrimenti reperibile.

L'obiettivo dei corsi era quello della preparazione di giovani diplomati al ruolo di « tecnici di processo », installatori, manutentori e conduttori di sistemi automatici per il controllo dei processi produttivi industriali.

L'accurata analisi dei contenuti richiesti dall'innovazione tecnologica, la metodologia didattica adottata — sempre in equilibrio tra necessario supporto teorico e prassi aziendale —, l'utilizzo coordinato di docenze individuate tra gli « addetti ai lavori », necessari vettori di conoscenza pragmatica, hanno reso i corsi decisamente attuali sia per le ditte produttrici sia per le ditte utilizzatrici di impianti di sistemi automatici del territorio veronese.



2.2.2. Ancora nel 1989 il Gruppo «Progetto» è intervenuto sulla preparazione e sulla conduzione di un certo numero di corsi di riqualificazione professionale e di aggiornamento, nel campo della elettronica e della informatica, destinati a docenti, ad operatori di Centri di Formazione Professionale, a tecnici di Ditte del Triveneto e a professionisti vari.

Tali corsi sono stati svolti con la collaborazione di Aziende sia per la parte progettuale, sia per la parte esecutiva, soprattutto per quanto si riferiva alla automazione industriale, ai sistemi CAD e PLC.

2.2.3. A partire dall'anno formativo 1989, promossa dal Gruppo «Progetto», è iniziata una forma di collaborazione tra il «San Zeno» e le società Autodesk AG, casa produttrice di software per la progettazione CAD, AutoCAD, e con la Scuola SIEMENS-Automazione per la programmazione PLC.

Le due Società hanno messo a disposizione i loro prodotti nella versione più aggiornata e tutta la documentazione didattica relativa.

È stato quindi possibile concordare la concretizzazione di una serie di corsi di formazione, di cui hanno potuto beneficiare anche i formatori del «San Zeno», ricavandone notevoli vantaggi professionali personali e il coinvolgimento in attività di formazione a tutti i livelli.

La documentazione, frutto di tali attività, ha pure consentito la realizzazione di moduli interni ai curricoli della formazione di primo livello con esiti per certi versi superiore a quello suscitati dalle stesse apparecchiature.

Coordinati dagli esperti del Gruppo di Progetto, i corsi sono affidati ad insegnanti della Siemens e della Autodesk e rivolti a persone già occupate o a tecnici che richiedono interventi di riqualificazione in materia.

La loro durata e la struttura didattica rispettano i livelli curricolari fissati dalle stesse Aziende, che forniscono i sussidi didattici. Le attrezzature a disposizione sono le seguenti: Attrezzature CAD: (PS/2 IBM mod. 50 e 50z con grafica VGA colori; WYSE AT 286 con grafica VGA colori; Mouse; Tavolette grafiche CALCOMP e OLIVETTI; Stampanti grafiche 136 colonne; Plotter Graphtec e Calcomp A3); e alcuni PLC 115U con CPU 943; Prommer; PC WYSE AT 286.

Alla fine dei corsi, agli allievi viene rilasciato un attestato di frequenza Siemens ed Autodesk ed un riconoscimento dell'Istituto.

2.2.4. Per il triennio 1990-1992, promossa dalla Delegazione CNOS-FAP della Regione Veneto e con la collaborazione della Sede Nazionale

CNOS-FAP, è stata attivata dal Gruppo «Progetto» la verifica e la ridefinizione degli obiettivi e delle metodologie formative per il rinnovamento qualitativo, richiesto dalle mutate condizioni produttive, delle tecnologie legate alla preparazione e all'adeguamento di alcune qualifiche e dei rispettivi profili professionali nel settore meccanico ed elettromeccanico.

Pertanto in tempi brevi è stato elaborato un progetto di rilevamento guidato nelle situazioni di lavoro presenti nel territorio per definire gli obiettivi e i contenuti di nuovi percorsi formativi, coordinati da Enti di Formazione Professionale ed Aziende, per la integrazione dei curricula formativi di base, opportunamente implementati, al fine di consentire ai giovani in uscita dai corsi di formazione di base dei due settori di far fronte alle accresciute richieste di diversa professionalità.

Particolarmente sono state ridefinite ed adeguate le figure professionali del manutentore/montatore di sistemi automatizzati di produzione, del conduttore e programmatore di sistemi avanzati di produzione, dell'operatore in saldocarpenaria leggera con sistemi avanzati di produzione, dell'installatore/manutentore di sistemi di comando e controllo ed attuazione a tecnologia elettronica.

2.2.5. Sempre per il triennio 1990-1992, il Gruppo «Progetto» ha avuto affidato la elaborazione di un Piano di intervento con il Fondo Sociale Europeo a favore di giovani inoccupati, non qualificati e soprattutto non motivati alla offerta di lavoro per motivi di ordine socio-economico o per mancanza di adeguata preparazione professionale.

Risulta, infatti, da indagini condotte ultimamente a Verona che il 15% dei giovani di età compresa tra i 14 e i 24 anni vivono un forte disagio originato da mancanza di occupazione o da una occupazione subita più che scelta.

Per questo motivo il Gruppo «Progetto» ha previsto delle iniziative corsuali di formazione professionale orientate soprattutto a motivare alla ripresa della scuola o della preparazione al lavoro quanti presentassero delle difficoltà di inserimento nella attività lavorativa (*PROGETTO DROP-OUT*).

Accanto a questi interventi formativi ne sono stati programmati anche degli altri finalizzati alla preparazione di giovani diplomati al ruolo di «tecnici di automazione» (*PROGETTO A.M.S.: Advanced Manufacturing Systems*) e alla pianificazione e controllo dei processi di lavorazione (*PROGETTO MP-CS: Manufacturing Planing Control Systems*), per consentire a tanti

altri utenti di conseguire degli status professionali emergenti ed ormai necessari nella innovazione dei processi produttivi.

### **3. Iniziative promosse dal Gruppo «Progetto»**

#### *3.1. Il data bank informativo*

A partire dal 1989 è stato avviato dal Gruppo «Progetto» un DATA-BANK INFORMATIVO, ancora in fase di sviluppo, la cui finalità fondamentale è quella di poter disporre in tempo reale dei nominativi degli allievi, dei corsisti, degli exallievi, degli esperti e collaboratori esterni nonché delle aziende per rispondere, subito e nel modo migliore, alle esigenze personali di riqualificazione ed aggiornamento e alle richieste occupazionali di chiunque si rivolga all'Istituto «San Zeno» per opportune informazioni.

#### *3.2. Il centro di documentazione*

Il Gruppo «Progetto» ha curato l'organizzazione di tutte le attività sopracitate preoccupandosi di documentare ogni iniziativa e di raccogliere tutto il materiale di supporto cartaceo, mediovisual e software usato per la realizzazione dei corsi.

Tale preziosa e indispensabile documentazione, messa già a disposizione dei corsi di prima formazione di base, dovrebbe diventare un riferimento costante per l'inserimento delle nuove tecnologie e tecniche didattiche nell'ambito della formazione a tutti i livelli.

### **Conclusione**

L'attività del Gruppo «Progetto» può dimostrare come, all'interno di un Centro di Formazione Professionale, possa essere promossa e coordinata l'azione di innovazione da più parti auspicata, utilizzando competenze e professionalità presenti nel Centro stesso ed accettando ed integrando l'apporto ormai insostituibile delle aziende, per realizzare l'avvicinamento, spesso problematico, dei giovani alla realtà lavorativa con un adeguato bagaglio didattico qualificato e favorirne un più facile inserimento occupazionale.

# I ragazzi della Formazione Professionale dei Centri CNOS/FAP in Puglia

Vito Orlando

## 0. Premessa

### **La ricerca: motivazioni, modalità, significato**

Prima di parlare dei risultati della ricerca tra gli alunni dei Centri CNOS/FAP della Puglia, credo che sia utile fare un cenno alle motivazioni e modalità di realizzazione della stessa.

La spinta decisiva all'attuazione della ricerca è venuta dalla ricorrenza del centenario della morte di San Giovanni Bosco.

La fedeltà a Don Bosco, riaffermata e consolidata dalle stesse celebrazioni centenarie, ha stimolato i salesiani a non venir meno a uno dei loro compiti primari: la formazione dei giovani lavoratori perché possano inserirsi con piena dignità e responsabilità nella società.

Oggi non è agevole svolgere questo compito in Puglia, sia per le situazioni nuove a livello istituzionale che per l'effettiva difficoltà di progettare un adeguato cammino formativo, capace di coniugare formazione e acquisizione di abilità professionali, a volte per reattività degli stessi giovani. Oltre alle difficoltà istituzionali, si richiede capacità di attenzione ai giovani e conoscenza delle loro attese e disponibilità di base, degli orientamenti di vita e dei bisogni immediatamente avvertiti, delle esperienze e delle scelte che attraversano il loro quotidiano.

Vi è quindi una duplice motivazione che converge nell'unica finalità dei

Centri CNOS/FAP: essere oggi in grado di offrire un servizio adeguato ai giovani in fedeltà allo spirito di Don Bosco.

Riflettendo su queste esigenze con i direttori delle diverse sedi CNOS/FAP, abbiamo deciso di realizzare un sondaggio tra tutti gli alunni dell'anno formativo 1987-'88. Insieme abbiamo scelto di estendere l'attenzione all'esperienza complessiva della vita degli alunni, per cogliere meglio gli orientamenti e le attese, le motivazioni e le disponibilità. Per poter verificare il tutto abbiamo approntato un questionario da sottoporre a ciascun alunno nei singoli Centri. Una prima bozza è stata presentata anche ai docenti che hanno offerto preziose indicazioni per la sua stesura definitiva.

Alla fine lo strumento di analisi è risultato strutturato intorno alle seguenti aree tematiche:

- provenienza, appartenenza sociale e scelta del corso professionale;
- esperienza lavorativa e atteggiamenti nei confronti del lavoro;
- esperienze di vita e influssi formativi: realtà familiare e amicale, uso del tempo libero, bisogno e influssi formativi;
- orientamenti, scelte di vita e aspirazioni ideali;
- valutazioni e prassi religiose;

#### 0.1 - *Significato e portata dei risultati*

La ricerca ha interessato tutti gli alunni dei quattro Centri CNOS/FAP della Regione Puglia: Bari, Cerignola, Manduria e Lecce. Gli alunni che hanno compilato il questionario sono stati 496.

Il numero e la dislocazione sul territorio regionale dei centri CNOS/FAP ci spinge a ritenere significativa la nostra ricerca per le non poche migliaia di giovani che si trovano nella stessa condizione. Anche come valore oggettivo delle informazioni che la ricerca ha fornito siamo propensi a ritenerle di rilevante utilità. Ovviamente questo non significa che i risultati siano comunque estendibili a tutti i giovani della Regione; sono però certamente molto significativi per i giovani di tutti i Centri professionali.

#### 0.2 - *La situazione degli exalunni 1976-1985*

Abbiamo anche voluto fare una verifica della situazione degli exalunni del decennio 1976-1985.

Il motivo fondamentale che ha indotto ad una verifica della situazione degli exalunni è il seguente: alla luce delle profonde trasformazioni del mer-

cato del lavoro abbiamo voluto verificare le possibilità di inserimento che vi sono attualmente per le qualifiche che i Centri CNOS/FAP offrono.

Il problema quindi coinvolge l'attualità e la spendibilità del percorso formativo offerto e in ultima istanza la validità attuale dello stesso Centro. Le offerte formative devono necessariamente adeguarsi alle esigenze del mercato del lavoro, se non si vuole accrescere illusione e frustrazione nei giovani. In prospettiva, quindi, il confronto dell'offerta formativa con l'attuale domanda di formazione del mercato del lavoro impone una verifica della stessa offerta ed eventualmente una ridefinizione della sua specificità.

### 0.3 - *L'articolazione del presente contributo*

Per dare un'idea complessiva dell'impostazione della ricerca e dei suoi risultati, ritengo utile anzitutto precisare le coordinate interpretative che hanno guidato il nostro lavoro (uno sguardo alla condizione giovanile con particolare riferimento ai giovani della formazione professionale); in questo quadro, diventa inoltre essenziale l'identificazione dei giovani della formazione professionale, delle loro motivazioni e attese che aiutano a comprendere meglio la scelta fatta (per valutare concezioni piuttosto diffuse circa la situazione di ripiego che segnerebbe la loro specifica situazione); è anche importante, tuttavia, cercare di cogliere come si rapporta tutto questo con la loro realtà esistenziale complessiva (esperienze, atteggiamenti, orientamenti, bisogni, ecc.). In questo modo potranno essere meglio comprese le indicazioni di intervento educativo-formativo e formativo-professionale.

## **1. Condizione giovanile: omogeneità e differenziazioni**

Pensando ai giovani facilmente viene in mente una equivalenza che risulta falsa nella realtà: giovani=studenti.

I giovani non sono tutti studenti. Molti, infatti, non vanno al di là della scuola dell'obbligo (che per un buon numero non è neanche un traguardo finale) e un numero rilevante non completa il corso di scuole superiori intrapreso.

Un'altra equivalenza che non può dirsi del tutto scontata è quella che identifica e assimila tutti i giovani alla «condizione giovanile»: non è pensabile una assoluta omogeneità nell'«essere giovani», non tutti godono allo stesso modo dei vantaggi che la stessa condizione consente nella società di oggi.

Quali problematiche conseguenze provoca questa doppia assimilazione?

Nel primo caso non si porta adeguata attenzione ai giovani apprendisti, operai, ecc. e agli aspetti molto problematici del lavoro e della disoccupazione che li investe.

L'equivalenza giovane=studente, infatti, ha portato i più a evidenziare la problematicità della disoccupazione intellettuale di questi ultimi anni, quasi che i giovani disoccupati fossero tutti diplomati o laureati.

I giovani che non continuano il percorso scolastico dopo la scuola dell'obbligo si avviano al lavoro scegliendo la via dell'apprendistato, della formazione professionale e, più recentemente, quella dei contratti di formazione/lavoro.

Tutti questi giovani sono accomunati da alcune caratteristiche di fondo: per lo più di estrazione popolare, spesso con esperienze scolastiche problematiche, entrano nel mondo del lavoro per lo più in modo irregolare. Essere giovani lavoratori senza una specializzazione adeguata significa, quasi sempre, trovarsi in una situazione precaria: lavorare saltuariamente o moltissimo, essere mal remunerati, svolgere lavoro nero o sommerso.

Il fenomeno della disoccupazione tocca soprattutto questi giovani, anche se fa più notizia la disoccupazione di un giovane laureato o diplomato.

I profondi cambiamenti del mercato del lavoro li trova impreparati, la scarsa qualificazione li rende soggetti particolarmente deboli sul mercato del lavoro. Questo accentua la condizione di precarietà lavorativa e prolunga l'attesa di un lavoro regolare e adeguatamente retribuito.

Questi giovani, con una certa celerità, escono dalla «condizione giovanile» e vivono un immediato riferimento alla «condizione adulta»; ricercano una immediata possibilità economica per soddisfare i bisogni indotti dai mass media.

Alla luce di queste situazioni concrete, possiamo cominciare a interrogarci sulle ragioni che portano dei giovani a scegliere la formazione professionale in alternativa al proseguimento degli studi nelle scuole superiori.

Ciò che accomuna questi giovani è soprattutto la precarietà economica della famiglia e la carenza di stimoli culturali nella stessa. Per queste ragioni, la maggior parte dei giovani accentua le motivazioni strumentali della scelta e giunge con difficoltà a maturare l'esigenza di un vero bisogno formativo personale. Diventa pertanto irrinunciabile l'esigenza di accrescere la sensibilità e l'attenzione ai problemi della vita personale e collettiva; appare anche necessaria l'educazione centrata su obiettivi di umanizzazione per offrire una lettu-

ra diversa dello stesso lavoro e l'apertura a orizzonti che aiutino a scoprire la vita nei suoi significati e a volerla in pienezza.

Come armonizzare questa esigenza formativa con l'acquisizione di qualifiche professionali serie esigite dal mercato del lavoro? In che modo offrire a questi giovani la possibilità reale di uscire dalla precarietà ed effettiva emarginazione sociale che vivono attualmente?

Per trovare prospettive serie di risposta a questi problemi, bisogna approfondire l'identità e le caratteristiche specifiche dei ragazzi che scelgono la formazione professionale.

## **2. Identità personale e sociale degli alunni dei Centri di Formazione Professionale**

Chi sono i ragazzi che scelgono un percorso di formazione professionale? Quali le loro attese e in che modo è possibile rispondere alle esigenze complessive della loro vita?

Gli alunni dei Centri di formazione professionale sono, per lo più identificati come ragazzi esclusi dalla scuola, di età piuttosto elevata e con scarse progettualità individuali e familiari.

Per verificare questo modo di pensare, vogliamo individuare le caratteristiche strutturali e familiari.

Le prospettive fondamentali che potrebbero orientare la scelta della formazione professionale possono essere precisate nel modo seguente: potrebbe trattarsi di una scelta di ripiego per l'incapacità a intraprendere altri percorsi formativi e scolastici, o di una scelta prioritaria a partire da una inclinazione naturale verso aspetti più tipicamente manuali e tecnici.

Ovviamente il prevalere dell'una o dell'altra non è indifferente, anche se comunque il dato di fatto (un numero rilevante di giovani che sceglie la formazione professionale), richiama la responsabilità di chi deve creare le condizioni per la piena soddisfazione del diritto alla formazione e alla cultura.

### *2.1 Identità personale e origine familiare*

Più di un terzo degli alunni dei centri CNOS/FAP della Puglia ha al massimo 15 anni e il 57,3% ne ha 16-17. Il 92% complessivamente ha quindi al massimo 17 anni e solo il 7,7% ha dai 18 in su.

Questo primo dato induce a pensare che non si tratta di una scelta di ripiego dopo il fallimento di altre vie intraprese. Ciò è confermato dal fatto



che il 66% ha scelto di frequentare un corso professionale subito dopo la terza media. Anche quelli che sono arrivati in ritardo, dopo un anno o due dal termine della scuola dell'obbligo (24%), lo hanno fatto per prepararsi meglio a svolgere un lavoro. Soltanto il 6% è arrivato al corso professionale interrompendo la scuola superiore.

Per poter precisare l'identità dei ragazzi che scelgono la formazione professionale, occorre analizzare l'appartenenza familiare e sociale.

Si tratta di ragazzi appartenenti ai ceti sociali inferiori e che, terminata la scuola dell'obbligo, scelgono un percorso alternativo al proseguimento degli studi, preferendo attrezzarsi per entrare più in fretta nel mercato del lavoro. Il capitale culturale e sociale delle famiglie non è tale da spingerli a un impegno culturale diverso, mancando ogni riferimento in tal senso nell'ambito familiare.

Il capitale sociale complessivo delle famiglie le colloca ai livelli inferiori della scala sociale.

### **3. La scelta della Formazione Professionale**

Abbiamo accennato alle due prospettive possibili per interpretare la scelta della formazione professionale. Esse sono tuttavia prospettive teoriche. Quali sono le reali motivazioni della scelta? Perché hanno scelto la formazione professionale e che cosa li ha spinti a questo?

Le motivazioni indicate dai ragazzi sono molteplici e le possiamo raggruppare nel modo seguente: disagio e/o insuccesso scolastico (32%); attesa di lavoro e bisogno di fare qualcosa (14,7%); voglia di conseguire una qualifica migliore (57,7%), per trovare più facilmente lavoro e poter guadagnare di più (18,5%); il 12% degli alunni, inoltre, afferma esplicitamente che ha scelto di frequentare un corso professionale, perché si trova nella necessità di aiutare la famiglia che si trova in condizioni precarie.

I più grandi hanno sperimentato la difficoltà di trovare un lavoro e sono i più convinti della necessità di una migliore qualificazione; costoro non si fanno neanche tante illusioni circa la possibilità di poter guadagnare di più con la qualifica conseguita.

In queste prime motivazioni della scelta appare con una certa evidenza il collegamento tra le logiche motivazionali e la provenienza sociale degli alunni.

Tenendo conto soprattutto dell'estrazione sociale della famiglia, rileviamo

che la scelta del corso di formazione professionale è motivata dall'insuccesso scolastico e dal desiderio di guadagno per i giovani che appartengono ai ceti inferiori; migliorando un po' la situazione familiare si sottolinea più significativamente la necessità della qualificazione.

TAV. N. 1: *Distribuzione degli alunni secondo il Centro che frequentano e il motivo d'iscrizione al FP*

MOTIVO	CENTRO				TOT
	BARI	LECCE	CERIGNOLA	MANDURIA	
Non risposto	6 4,0	2 1,0	1 1,7	1 1,1	10 2,0
Non piaceva il tipo di scuola tradizionale	28 18,5	32 16,7	10 16,9	20 21,3	90 18,1
Fallimento alla scuola media	22 14,6	30 15,6	3 5,1	14 14,9	69 13,9
Lavorare per aiuto alla famiglia	25 16,6	15 7,8	12 20,3	8 8,5	60 12,1
Disoccupato, ho pensato di studiare	28 18,5	18 9,4	11 18,6	17 18,1	74 14,9
Aiuta a trovare un lavoro	88 58,3	122 63,5	31 52,5	60 63,8	301 60,7
Potrò guadagnare di più	22 14,6	41 21,4	12 20,3	17 16,0	92 19,2
Il corso è breve	33 21,9	35 18,2	12 20,3	15 16,0	95 19,2
Il corso gratuito	11 7,3	26 13,5	6 10,2	13 13,8	56 11,3
Una migliore qualifica	88 58,3	103 53,6	43 72,9	53 56,4	287 57,9
TOTALI	151 30,4	192 38,7	9 11,9	94 19,0	496 100,0

### 3.1 *Le attese dalla frequenza del corso di formazione professionale*

Le motivazioni presentate precisano certo anche le attese.

L'analisi delle attese, tuttavia, proietta maggiormente in prospettiva di futuro le stesse motivazioni e ne amplifica gli orizzonti di interpretazione.

La maggior parte degli alunni (60,7%) vuole prepararsi per poter avere un buon posto nella società: la qualifica professionale ripete le aspettative proprie di un titolo di studio, cioè la promozione sociale.

Poco più di un terzo (34%) pensa, per ora, solo a conseguire una buo-

na qualifica, ma quattro intervistati su dieci non si accontentano di una buona qualifica, vogliono accrescere anche la propria conoscenza e il 35% vuole valorizzare questa occasione per maturare e formarsi una personalità.

A seconda del livello culturale della famiglia, le attese appaiono più orientate alla formazione personale (livelli un po' più elevati) o all'inserimento sociale (livelli inferiori). Gli stimoli che il giovane riceve nella famiglia e gli orizzonti che le stesse incentivazioni familiari aprono nella vita personale sono gli aspetti che meglio aiutano a interpretare le attese.

TAV. N.2: *Distribuzione degli alunni secondo il Centro e le attese della sua frequenza*

ATTESE	CENTRO				TOT
	BARI	LECCE	CERIGNOLA	MANDURIA	
Non risposto	3 2,0	3 0,5	2 3,4	1 1,1	70 1,4
Una qualifica seria e professionale	95 62,9	131 68,2	34 57,6	58 61,7	318 64,1
Maturazione dell'uomo e del cittadino	75 49,7	61 31,8	21 35,6	31 33,0	188 25,2
Buona base culturale	32 21,2	43 22,4	19 32,2	31 33,0	125 25,2
Formazione religiosa-cristiana	8 5,3	7 3,6	5 8,5	8 8,5	28 5,6
Inserimento nella società	60 39,7	92 47,9	25 42,4	40 42,6	217 43,8
Altro	3 2,0	2 1,0	2 3,4	0 0,0	7 1,4
TOTALI	151 30,4	192 38,7	59 11,9	94 19,0	496 100,0

### 3.2 *La scelta del Centro CNOS/FAP*

L'analisi delle motivazioni della frequenza del Centro CNOS/FAP ci aiuteranno a capire meglio che cosa soprattutto sia decisivo nella scelta di frequentarlo.

Le motivazioni sono alquanto diversificate e variano a seconda dei contesti territoriali e della specificità dei singoli Centri.

Poco meno dei due terzi ha scelto il Centro CNOS/FAP per i corsi che vi si svolgono; non pochi evidenziano motivazioni che hanno a che fare con l'organizzazione (33,7%) e con il modello formativo che si segue (26%).

Nella scelta influiscono molto anche gli amici: il fatto che essi si siano

trovati bene (13,5%) e che abbiano trovato lavoro (15,9%) spinge a preferire il Centro Salesiano, augurandosi ovviamente che si possano condividere entrambe le situazioni.

Insieme a queste motivazioni ve ne sono altre relative ad aspetti più immediati e concreti. Riferendoci, tuttavia, a quelle che meglio sottolineano qualcosa di specifico (qualità dei corsi, dell'organizzazione e del modello formativo), bisogna rilevare che la qualità dei corsi viene anche meglio riconosciuta con il crescere dell'età, mentre le altre motivazioni sono inversamente proporzionate all'età.

### 3.2.1 *Attese dalla frequenza del Centro CNOS/FAP?*

Queste motivazioni e l'esperienza diretta che si sta facendo quali attese fanno maturare? Che cosa ci si aspetta dalla frequenza di un Centro CNOS/FAP?

Il 64% punta decisamente su una qualifica professionale seria o attende un concreto aiuto per inserirsi nella società (43,8%).

Quattro alunni su dieci, circa, si augurano di poter vivere una esperienza che li aiuti a maturare come uomini e come cittadini e uno su quattro pensa di potersi dotare di una buona base culturale.

Soltanto un piccolo gruppo esprime attese circa la formazione cristiana (5,4%).

L'attesa formativo-culturale appare alquanto significativa e richiama direttamente il bisogno di conoscenza e di formazione personale esaminato precedentemente. In qualche modo, queste attese si ricollegano al bisogno formativo e di crescita culturale che emerge in genere tra i giovani di oggi e stanno a indicare il maturare di nuove esigenze tra gli stessi ragazzi che si orientano verso un percorso più di tipo operativo e professionale.

È importante rilevare che le attese e gli orizzonti che esse aprono coinvolgono l'intera gamma delle esigenze esistenziali attuali.

Due esigenze di fondo e una prospettiva sembrano caratterizzare in modo specifico l'esperienza e la scelta del corso professionale e del Centro CNOS/FAP.

L'esigenza di qualificazione professionale e di formazione si intrecciano e per molti si integrano. Forse proprio questa loro integrazione porta a vedere il Centro CNOS/FAP come capace di soddisfarle entrambi.

La prospettiva, che resta problematica e appare in tutta la sua incertezza, è l'inserimento nella società: non si vuole un posto qualunque, ma qualcosa che appaia significativo e gratificante, anche a livello economico.

Da questi primi dati si possono ricavare elementi significativi: alcune motivazioni della scelta della formazione professionale e gli obiettivi della stessa accentuano aspetti ed esigenze pragmatiche immediate (guadagno, inserimento sociale); queste possono essere determinate immediatamente dalla precaria situazione familiare, ma denotano anche una forte carenza di progettualità e di cultura. La condizione di giovane, caratterizzata, per lo più, da lunga attesa formativa e da prevalenti prospettive espressive, viene fortemente provocata dalla precarietà familiare che spinge a trovare soluzioni nelle quali incidono gli ideali prospettati dalla civiltà dei consumi.

#### **4. Esperienze e orientamenti di vita**

Le analisi precedenti ci hanno consentito di operare alcune verifiche fondamentali in riferimento alle attese nei confronti della scelta della formazione professionale. Bisogna ora completare l'analisi degli elementi che possono meglio farci comprendere sia la scelta che le attese. L'analisi delle esperienze e degli orientamenti di vita, infatti, aiuta a cogliere la situazione di partenza e le disponibilità di base che sono di fondamentale importanza per un intervento educativo globale.

##### *4.1 Esperienza di lavoro e atteggiamenti nei confronti del lavoro*

Due giovani su tre hanno vissuto esperienze lavorative prima di iscriversi al corso di formazione professionale e poco meno di un terzo svolge un'attività lavorativa anche durante il corso.

Il lavoro svolto prima del corso rientra nell'attività lavorativa familiare (29,8%); uno su cinque ha fatto invece esperienza di apprendistato; una percentuale equivalente ha svolto un lavoro dipendente in vari settori produttivi; mentre il 10% si è accontentato di quello che occasionalmente gli veniva offerto.

Anche il lavoro che si svolge durante il corso presenta le stesse caratteristiche: collaborazione familiare (8,6%), lavori artigianali (9,8%) collaborazione nel commercio (7,6%), ecc.

Globalmente, l'esperienza lavorativa è segnata da assoluta precarietà, trattandosi, per lo più, di spezzoni di attività o di aggregati di attività ufficiali e informali.

#### 4.1.1 *Attese e atteggiamenti nei confronti del lavoro*

L'esperienza e la situazione lavorativa attuale possono segnare certamente le attese dei giovani nei confronti del lavoro. Bisogna tuttavia riconoscere che l'esperienza formativa potrebbe apportare significativi correttivi a queste stesse attese.

Vogliamo accennare brevemente agli atteggiamenti e orientamenti circa il significato e le modalità del lavoro per fare luce su un aspetto che risulta sempre più problematico: nelle ricerche recenti si parla facilmente di « pluralizzazione » dei significati del lavoro tra i giovani perché si intrecciano atteggiamenti diversi: da quelli maggiormente strumentali e/o garantisti ad atteggiamenti particolarmente espressivi.

I nostri intervistati si orientano preferibilmente verso un lavoro che dia soddisfazione (47,4%) o che consenta una buona paga (42%). Questi due orientamenti esprimono certamente un bisogno di gratificazione esistenziale: il lavoro come luogo della soddisfazione e realizzazione personale, e l'esigenza di una buona disponibilità economica: il lavoro legato soprattutto al guadagno.

In questi due orientamenti si intrecciano, anche senza escludersi, un atteggiamento di tipo strumentale ed uno espressivo. Non manca tra i nostri intervistati l'atteggiamento più tipicamente garantista: la ricerca di un posto sicuro viene vista come una garanzia dal 28,4%; una percentuale lievemente superiore (29,4%) vorrebbe un lavoro che consenta un avanzamento nella società attraverso la possibilità di fare carriera.

Un giovane su quattro guarda al lavoro come via per valorizzarsi rispondendo ai bisogni degli altri e della società.

Come appare dalle opinioni espresse, risulta presente anche tra gli alunni dei Centri CNOS/FAP una significativa diversificazione delle attese nei confronti del lavoro: si guarda ad esso come a fonte di guadagno e modalità di fare carriera; lo si vorrebbe interessante e utile, ma anche sicuro e poco faticoso.

#### 4.2 *Tempo libero e consumi*

Espressività e acquisività, intraprendenza e garantismo sembrano segnare l'atteggiamento e l'attesa nei confronti del lavoro. Evasione e privatismo caratterizzano l'uso del tempo libero; utilità e parsimonia appaiono prevalenti nella prassi del consumo.

Queste caratterizzazioni di aspetti e di atteggiamenti importanti della vita fanno meglio comprendere la situazione concreta degli alunni. L'apparte-

nenza sociale li spinge ad assumere atteggiamenti che li collocano piuttosto nel mondo degli adulti; questo però non taglia i reali legami con i coetanei, di cui sembrano vivere tensioni e attese e a cui sono comunque accomunati in una serie di segni che esprimono il prevalere dell'effimero e del consumo tipico dei giovani di oggi.

Se da una parte risulta evidente la carenza di una vera ideologia del consumo, è anche alquanto carente una cultura del tempo libero che sembra apportare benefici significativi alla stessa esperienza evasiva che lo caratterizza.

Il tempo libero e la stessa propensione al consumo sono i segni più immediati che esprimono la condizione giovanile nella società moderna.

I benefici della modernità sono piuttosto negati a quanti a motivo della loro condizione di marginalità, sono costretti ad avviarsi al lavoro per soddisfare le proprie necessità. Il tempo libero resta quindi piuttosto estraneo all'orizzonte quotidiano e al progetto di vita di quanti ne possono disporre in modo relativo e secondo modelli evasivi.

TAV. N. 3: Distribuzione secondo l'età e l'uso del tempo libero

USO DEL TEMPO LIBERO	ETÀ			TOT
	14-15	16-17	18-+	
Non risposto	3 1,7	2 0,7	1 2,6	6 1,2
Vado in giro con gli amici	113 65,7	197 69,4	19 5,0	329 66,3
Vedo la televisione ascolto la radio	39 22,7	48 16,9	4 10,5	91 18,3
Ascolto musica suono	29 16,9	54 19,0	13 34,2	96 19,4
Sto con la ragazza	45 26,2	102 35,9	15 39,5	162 32,7
Pratico lo sport vado in palestra	55 32,0	86 30,3	13 34,2	154 31,0
Leggo libri riviste, giornali	6 3,5	2 0,7	1 2,6	9 1,8
Vado in parrocchia all'oratorio	8 4,7	20 7,0	5 13,2	33 6,7
Partecipo a gruppi associazioni	5 2,9	6 2,1	0 0,0	11 2,8
Altro	5 2,9	9 3,2	0 0,0	14 2,8
TOTALI	172 34,7	284 57,3	38 7,7	496 100,0

### 4.3 *Esperienza familiare e amicale*

La vita quotidiana dei nostri ragazzi è segnata soprattutto dall'esperienza familiare e amicale. Da una parte esse tracciano l'orizzonte della vita concreta e danno ad essa i riferimenti più significativi e anche più gratificanti; dall'altra appaiono come l'ambito specifico dal quale la vita viene aperta a prospettive di maturazione e nel quale trova stimoli, aiuti e spazi concreti di libertà.

Per le funzioni diverse che le due esperienze svolgono, esse risultano tra loro integrate e comunque coesenziali al percorso formativo dei giovani.

Non sembra tuttavia che gli intervistati abbiano chiara coscienza di questi aspetti; la funzione formativa appare racchiusa nell'esperienza in quanto tale, più che ricercata per il suo specifico.

In questo senso inclina a pensare anche il fatto dello scarso riconoscimento del valore ideale sia della famiglia che dell'amicizia. È però verosimile che questo possa dipendere soprattutto dalla scarsa capacità di teorizzazione o di semplice riflessione sulle esperienze, per poter essere coscientemente riconosciute e vissute nel loro valore ideale.

### 4.4 *Orientamenti di vita*

Gli orientamenti culturali/ideali possono essere sintetizzati in alcune prospettive di fondo:

a) *L'orizzonte privato* risulta complessivamente vincente negli orientamenti. Vi sono però modi diversi di caratterizzarsi.

Vi è un modo che accentua l'aspetto individualistico ed assume piuttosto le caratteristiche di affermazione, di consumo e di evasione.

Vi è anche la tendenza al riscatto della soggettività personale in una prospettiva progettuale.

I due aspetti non sono del tutto isolabili e possono essere compresenti. Il secondo esprime una forte accentuazione personalistica e autorealizzativa che si esprime nel voler fare qualcosa di significativo, in un clima di indipendenza e di libertà personale che porta ad essere contenti di sé.

Come aspirazione questo orientamento è molto diffuso ed apprezzato. Anche se non sono molti quelli che sono giunti a progettare la realizzazione personale e a raggiungere una significativa indipendenza, l'aspirazione denota attenzione e disponibilità in questa prospettiva.



b) *L'apertura amicale e la disponibilità relazionale* sono fortemente sentite. Si avverte l'esigenza di valorizzare la propria vita anche nell'impegno di solidarietà; per un gruppo non insignificante questo bisogno si traduce in disponibilità ad aiutare i bisognosi e a lottare contro le ingiustizie.

c) *La famiglia* resta tra gli orientamenti di valore più significativi e più estesi per i nostri intervistati. Il legame familiare, oltre all'orizzonte familiare, si avverte anche nel bisogno ancora sentito e forse non pienamente soddisfatto di essere amati dai genitori.

d) *L'orizzonte religioso* è piuttosto assente; questa assenza, tuttavia, costituisce una sorta di nostalgia, espressa nel bisogno, forse non molto esplicito, di credere in Dio e soprattutto nell'ammirazione per coloro che riescono a vivere con coerenza la loro fede religiosa.

La non rilevanza dell'orizzonte religioso sembra essere determinata soprattutto da carenze educative e dal venir meno delle motivazioni e dei fondamenti della cultura socio-ambientale che lo garantiva.

TAV. N. 4: *Ciò che si vorrebbe realizzare più di tutto nella vita*

	1.º	2.º	3.º	somma
* Avere successo, denaro, ecc.	30,4	0,0	0,6	31,0
* Avere una vita comoda e tranquilla	31,9	14,9	0,2	46,0
* Essere contento di me stesso	17,7	15,3	6,0	39,0
* Avere una famiglia serena e felice	16,5	41,5	17,1	75,1
* Contribuire alla pace nel mondo	1,4	8,5	2,6	12,1
* Lottare contro le ingiustizie	0,8	6,9	7,5	14,3
* Aiutare chi ha bisogno	0,2	5,4	11,3	16,9
* Avere una fede religiosa profonda	0,0	4,0	10,7	14,7
* Avere amici veri	0,2	0,6	37,9	38,7

## 5. Prospettive di intervento

In che modo la situazione degli alunni a livello di orientamenti, disponibilità, attese, ecc. provoca gli operatori della formazione professionale (in particolare i Salesiani) e tutta l'azione formativa dei Centri CNOS/FAP della Puglia?

La provocazione più grande riguarda la capacità operativa e la scelta di prospettive di intervento che garantiscono una adeguata risposta ai bisogni e alle esigenze dei giovani che scelgono la formazione professionale.

Per rispondere a disponibilità e attese, l'intervento deve saper coniugare due esigenze fondamentali nella prospettiva della formazione integrale: la qualificazione professionale e la formazione professionale.

Questa prospettiva di intervento può apparire ovvia, ma non è scontata e immediata, soprattutto se viene colta nelle sue vere esigenze. Bisogna infatti rendersi conto da dove si parte e che cosa essa veramente comporta.

Le disponibilità e le attese dei ragazzi appaiono frammentate e senza un fondamento progettuale-culturale. La povertà culturale e la mancanza di progetto personale (strettamente legate all'estrazione socio-familiare) possono essere i veri motivi della stessa scelta della formazione professionale e soprattutto la ragione del prevalere di orientamenti dagli orizzonti ristretti e di esperienze di corto respiro. La stessa attesa formativa personale risulta poco aperta al sociale, perché scarsamente animata da valori e da capacità di movimento nel sociale.

### 5.1 *Quale impegno formativo?*

Si deve anzitutto evitare l'accentuazione dell'aspetto più strettamente formativo-educativo a scapito dell'attenzione alla formazione professionale. Voler acquisire una migliore preparazione è il motivo predominante che sta alla base della scelta di questo iter formativo e del Centro CNOS/FAP; questa è anche l'attesa più significativa.

Che cosa spinge ad acquisire competenze e qualifiche professionali?

Lavoro, guadagno, successo sono elementi che acquistano un ruolo rilevante nell'orizzonte di vita degli alunni e non è assente il bisogno di fare qualcosa di importante nella vita.

L'impegno nella formazione professionale non va unicamente identificato con le conseguenze che questa può apportare a livello di successo e di denaro. Non solo il voler fare qualcosa di importante richiama altre prospettive, ma la stessa valutazione dell'esperienza di una qualifica professionale seria supera notevolmente la percentuale che evidenzia prioritariamente la possibilità del guadagno.

La formazione personale e quella professionale si aprono all'orizzonte più vasto della società. È in questo orizzonte che possiamo precisare meglio alcuni aspetti formativi e atteggiamenti di vita.

Il sociale è il contesto nel quale trovare una propria collocazione e insieme un palcoscenico su cui esplicitare il proprio protagonismo.

Questi aspetti, il primo molto più del secondo, sono presenti nelle attese dei giovani e orientano in qualche modo l'esperienza attuale.

Il sociale come compito e protagonismo non trova molta sensibilità tra i giovani intervistati. Più prevale nella vita un atteggiamento di comodo e più si accentuano vantaggi immediati e si tende a sminuire tutto quanto richiede impegno, accontentandosi di soddisfare i propri bisogni: si è un po' nella logica del «massimo beneficio» con il «minimo costo».

Formazione personale, professionalità, socialità ... tutte dimensioni irrinunciabili di un progetto formativo attento alla formazione integrale della persona.

Bisogni, atteggiamenti, attese analizzate esprimono una reale disponibilità dei giovani a un'offerta formativa che sappia armonizzarsi con i loro orientamenti, arricchendoli di valori di fondo e impegnandosi a non lasciare nulla di intentato per salvaguardare esigenze di cultura e di professionalità, di responsabilità e di solidarietà, che esprimono una chiara identità dell'uomo del lavoro.

## 5.2 Quali offerte professionali?

La presentazione dei dati della ricerca ha fatto emergere situazioni, attese, disponibilità, prospettive di intervento. Abbiamo accentuato la dimensione formativo-culturale; non abbiamo invece sufficientemente sottolineato la formazione a livello professionale.

L'offerta di formazione professionale deve necessariamente prendere in considerazione le qualifiche e la loro spendibilità sul mercato del lavoro. Questa è la prospettiva più immediatamente operativa, quella su cui si gioca il futuro dei ragazzi e degli stessi Centri; quella che meglio consente di valutare il rapporto con il territorio e il servizio che in esso si è chiamati a svolgere.

La gravità di questo aspetto emerge dalla situazione lavorativa degli alunni degli anni passati.

Qual è la situazione lavorativa degli exalumni dei Centri CNOS/FAP della Regione? In che misura sono investiti dai problemi dell'attesa della occupazione, della totale disoccupazione, della precarietà della situazione lavorativa? In quale rapporto stanno le qualifiche conseguite con i problemi occupazionali?

Di tutti gli exalumni che hanno risposto il 70% svolge un'attività lavora-

tiva, mentre il 30% è attualmente disoccupato. Il dato immediatamente significativo circa la situazione lavorativa, che può apparire anche scontato, è il seguente: i disoccupati crescono quanto più recente è l'anno in cui hanno conseguito la qualifica. Questo può significare almeno due cose: crescono le difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro, oppure vi è minore possibilità di assorbimento per il tipo di qualifica che si offre. Ovviamente le due motivazioni non sono necessariamente alternative, possono anche rafforzarsi reciprocamente.

Dei giovani occupati poco meno di uno su quattro lavora in campi affini alla qualifica conseguita.

I giovani che hanno conseguito una qualifica in elettromeccanica sembrano incontrare più facilità di assorbimento nel mercato del lavoro; per quanto riguarda le qualifiche conseguite nel settore meccanico il loro assorbimento sembra piuttosto relativo al livello stesso della qualifica: crescono gli occupati che hanno un livello di qualifica più elevato (per esempio i disegnatori meccanici).

Una percentuale significativa di exalunni ha risolto il problema del lavoro riuscendo a conquistare un impiego pubblico (18,6%), anche se diverso dalle qualifiche conseguite: la sicurezza del «posto» la vince ancora nei confronti dell'incerta possibilità di operare con intraprendenza e valorizzando le capacità acquisite.

Una quota rilevante (10,7%) di exalunni lavora invece nel commercio, nel turismo o nei trasporti.

Molti (14,4%) hanno risolto il problema occupazionale scegliendo il settore artigianale o valorizzando le opportunità che lo stesso settore agricolo offre (forse continuando l'occupazione paterna).

Il lavoro che si svolge non ha nulla a che fare con la qualifica conseguita quanto più ci si allontana dal termine del corso professionale: è ipotizzabile che si è dovuta valorizzare l'opportunità di lavorare, qualunque fosse l'offerta. Bisogna però sottolineare che non sempre un lavoro non corrispondente alla qualifica è da considerare come un lavoro di ripiego: molti di questi, infatti, hanno cominciato ad esercitarlo subito dopo il conseguimento della qualifica. È anche vero, tuttavia, che alcuni hanno cominciato a lavorare nei settori ove sono inseriti attualmente dopo più di due anni e per questi la soluzione può essere stata dettata da necessità.

Le condizioni di lavoro degli exalunni solo in parte esprimono un superamento del rischio di marginalità, a cui esponeva la condizione precedente al conseguimento della qualifica professionale. Le situazioni di lavoro degli

TAV. N. 5: *Attesa del lavoro secondo i livelli di qualifica*

ATTESA		QUALIFICHE						TOT
		elettrot.	elettrom.	elettronic.	meccan.	mecc.spec.	disegn.	
Non risposto	2	12	4	2	7	8	1	36
	22,2	11,9	4,1	3,7	6,6	5,8	3,6	6,7
Subito, pochi mesi	1	23	35	19	27	34	13	152
	11,1	22,8	35,7	35,2	25,5	24,6	46,4	28,5
Dopo un anno circa	0	9	10	3	12	1 < 1	4	49
	0,0	8,9	10,2	5,6	11,3	8,0	14,3	9,2
Dopo due anni o poco meno	1	6	10	7	5	11	1	41
	11,1	5,9	10,2	13,0	4,7	8,0	3,6	7,7
Dopo più di 2 anni	1	15	24	3	27	33	5	106
	11,1	14,9	24,5	5,6	25,5	23,9	17,9	20,2
Non ho ancora trovato lavoro	4	32	12	18	25	37	4	132
	44,4	31,7	12,2	33,3	23,6	26,8	14,3	24,7
Altro	0	4	3	2	3	4	0	16
	0,0	4,0	3,7	3,7	2,8	2,9	0,0	3,0
TOTALI	9	101	98	54	106	138	28	534
	1,7	18,9	18,4	10,1	19,9	25,8	5,2	100,0

TAV. N. 6: *Lavoro attuale a livello di qualifica*

LIVELLI	QUALIFICHE						TOT	
	elettrot.	elettrom.	elettronic.	meccan.	mecc.spec.	disegn.		
Non risposto	6 66,7	36 33,6	12 12,2	13 24,1	25 23,6	41 29,7	4 14,3	137 25,7
Assunto per la qualifica che avevo	1 11,1	18 17,8	11 11,2	6 11,1	18 17,0	27 19,6	6 21,4	87 16,3
Il lavoro che faccio non corrisponde alla mia qualifica	2 22,2	25 24,8	49 50,0	17 31,5	50 47,2	62 44,9	14 50,0	219 41,0
Lavoro in proprio utilizzando la qualifica	0 0,0	7 6,2	3 3,1	5 9,3	3 2,8	1 0,7	0 0,0	19 3,6
Sfrutto la qualifica solo in parte	0 0,0	10 9,9	20 20,4	10 18,5	7 6,6	6 4,3	4 14,3	57 10,7
Altro	0 0,0	5 5,0	3 3,1	3 5,6	3 2,8	1 0,7	0 0,0	15 2,8
TOTALI	9 1,7	101 18,9	98 18,4	54 10,1	106 19,9	138 25,8	28 5,2	534 100,0

exalunni manifestano chiaramente la poca spendibilità della qualifica conseguita nel mercato del lavoro del territorio.

Questo dato mette in evidenza due aspetti importanti:

- la necessaria apertura al territorio e l'attenzione al mercato del lavoro, per verificare la possibilità di valorizzare le competenze acquisite;
- l'urgente necessità dell'innovazione o almeno dell'integrazione delle qualifiche attualmente perseguite per facilitare l'inserimento nel mercato del lavoro.

Sarebbe illusorio e frustrante un progetto, che, perseguendo obiettivi formativo-culturali, non fosse attento alla possibilità di valorizzare le competenze e le abilitazioni acquisite. Pensare un po' al dopo è condizione indispensabile per rendere più efficace la stessa offerta educativa.

# SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

*Rosario Salerno (a cura)*

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (a cura del), *Nuovi modelli nella formazione post-diploma*, in « Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione » (50), ott.-nov. 1989, Le Monnier, Roma 1989, pp. 198.

La promozione di una Europa di « alta qualità » nel campo della istruzione e della formazione sollecita la valorizzazione delle competenze, della creatività e del dinamismo personale mediante un processo di apprendimento che dura tutto il corso della vita dell'individuo.

Di conseguenza il rapporto fra istruzione, formazione e lavoro si carica di maggiori significati, richiede strategie integrate di intervento e sollecita l'ideazione, la sperimentazione e la generalizzazione di nuovi modelli di relazioni tra istituzioni pubbliche e private, che vedono la Scuola, gli Enti Locali, le Imprese impegnate nella definizione e nel perseguimento di obiettivi comuni.

In vista della formazione di quadri intermedi vanno sviluppati quindi i processi di innovazione e di integrazione con la realtà esterna attraverso la generalizzazione di modelli organizzativi e gestionali sperimentati con esiti positivi in modo da affrontare le aree della formazione iniziale, dell'orientamento professionale, l'inserimento nel mondo del lavoro e le esperienze lavorative con la collaborazione di tutti i soggetti istituzionali competenti e così disegnare nuovi percorsi continui e coerenti.

Tali tematiche costituiscono il contesto del presente fascicolo, curato dalla Direzione Generale dell'Istruzione Tecnica e presentato dal Ministero della Pubblica Istruzione.

Esso raccoglie due importanti documenti: la ricerca di campo svolta dal Centro NOESIS per incarico del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale con il con-



tributo del Ministero della Pubblica Istruzione e il Progetto TRIALOGO per la sperimentazione di un nuovo modello di integrazione delle risorse formative nei corsi post-diploma.

I due documenti sono integrati inoltre da alcune riflessioni sulle prospettive future nella formazione dei quadri intermedi: i rapporti fra formazione e lavoro, le caratteristiche del prossimo mercato europeo delle competenze e delle professioni intermedie, l'integrazione delle risorse formative.

La ricerca, oggetto del primo documento, inquadrata nella più vasta problematica dei cosiddetti « cicli brevi » di formazione post-secondaria, universitaria e non, nel settore pubblico e in quello privato, esplora innanzitutto lo spazio occupato in questo campo dalle iniziative di corsi post-diploma, attuate presso Istituti Tecnici Statali di Istruzione Tecnica.

Secondo la rilevazione operata nel febbraio 1988 dalla Direzione Generale dell'Istruzione Tecnica presso tutti gli Istituti Tecnici, il numero di Istituti impegnati in iniziative del genere erano 141.

Di essi l'indagine riportata nel presente fascicolo ne ha preso in considerazione 122 (l'87%) e, attraverso una analisi non solo di tipo quantitativo ma anche qualitativo, traccia una mappa della logistica, della organizzazione, delle strutture, della tipologia dei docenti e degli studenti, dei promotori delle suddette iniziative come pure dei rapporti con Aziende ed Enti, dell'inserimento lavorativo, dell'utilità dei corsi post-diploma ai fini dell'assunzione.

Pur con la evidentissima sperequazione di presenza fra Nord (61,5%) e Sud (14,7%) del Paese — imputabile, a parere dei ricercatori, all'influenza del contesto socio-economico, ma soprattutto alla diversità di stimoli e prospettive radicate nella diversa « cultura dell'Impresa » — risulta dalla ricerca che le iniziative di tale genere sono andate crescendo di numero, nonostante l'assai incerto quadro normativo, di cui si auspica una tempestiva ed efficace definizione per una politica di promozione a livello regionale, che consenta alle iniziative più valide, quali alcune di quelle descritte nella ricerca, di costituire un punto di riferimento, se non un modello.

Il secondo documento, contenuto nel presente fascicolo, illustra le linee generali, gli obiettivi e l'articolazione del Progetto-pilota TRIALOGO (1985), promosso dalla Regione Lombardia, in collaborazione con il Ministero della P.I.

Tale Progetto ha coinvolto numerosi soggetti, Scuole Secondarie Superiori, Centri di Formazione Professionale, Partì Sociali, il Provveditorato agli studi e l'Amministrazione Provinciale di Milano, numerosi Comuni, Aziende, Studi Professionali, esperti ed Agenzie di Formazione.

Partendo dalla considerazione della sostanziale « staticità » dell'assetto del sistema formativo nel nostro Paese e della permanente difficoltà di avviare interventi riformatori in direzione della Scuola Secondaria, il Progetto mira a sperimentare, in un ambito circoscritto e verificabile — la Regione Lombardia — la strada di una integrazione fra Scuola Superiore, Formazione Professionale e mondo del lavoro. Enti pubblici, nazionali e locali, Aziende, Istituti di ricerca, Università, ecc... percorrono le rispettive strade spesso senza incrociarsi, offrendo una immagine « dissociata » del nostro sistema formativo. Da ciò l'esigenza di una razionalizzazione e di una

maggior «produttività» della spesa pubblica e una più incisiva capacità di governo del rapporto tra «pubblico» e «privato».

Gli obiettivi del Progetto TRIALOGO risultano quindi così formalizzati: mettere a punto interventi di formazione professionale post-diploma; verificare la rispondenza dei curricula della Scuola Secondaria Superiore rispetto ai bisogni e alle trasformazioni dell'attuale assetto produttivo e dei servizi; costruire un possibile modello organizzativo e gestionale di intervento formativo che coinvolga le risorse disponibili su un determinato territorio e ne consenta l'integrazione.

L'articolazione del Progetto si è sviluppata in più fasi (ott. 1986-dic. 1988): indagine sui bisogni occupazionali dei territori presi in considerazione, delimitazione delle aree professionali, scelta e analisi delle figure su cui centrare la formazione, analisi dei prerequisiti degli allievi coinvolti nel progetto e progettazione dei corsi, programmazione e attivazione dei corsi di formazione professionale, valutazione e verifica finale.

Il Progetto ha interessato vari settori produttivi collegati a cinque indirizzi di Scuola Secondaria (chimico-biologico, economico-aziendale, elettronico-informatico ed elettrotecnico-controlli automatici, indirizzo grafico, indirizzo sociale) e si è tradotto nella realizzazione di altrettanti Corsi post-diploma. I cinque corsi realizzati hanno avuto una durata media di 1000 ore per 35 ore la settimana per 30 settimane: ad essi hanno partecipato 100 allievi.

Il presente fascicolo riporta una interessante documentazione delle griglie e degli strumenti adoperati nelle varie fasi dell'attuazione del Progetto, come pure una descrizione della struttura e della organizzazione dei corsi attuati.

Nonostante i suoi punti critici (diversa «natura» istituzionale dei soggetti partecipanti...), il Progetto si propone come un modello che può potenzialmente garantire qualsiasi tipologia di interventi, dai corsi post-diploma ai progetti di riqualificazione, all'aggiornamento; e ciò all'interno di più soggetti, di cui rispettare la diversità di apporto, ma sempre nell'ottica di una reale integrazione di risorse per un più efficace utilizzo delle stesse e per un sistema formativo realmente in grado di dare risposte qualificate ad esigenze complesse ed articolate.

CENSIS, *Per un Servizio Nazionale di Valutazione: esperienze straniere e proposte per l'Italia* (Rapporto di sintesi), Roma dicembre 1989, pp. 79.

Si tratta della sintesi di un più ampio Rapporto che il CENSIS (Centro Studi Investimenti Sociali), in collaborazione con il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione), ha predisposto per la fattibilità di un Servizio Nazionale di Valutazione.

Presentato alla Conferenza Nazionale sulla Scuola (30/1-3/2/1990), raccoglie in una prima parte prevalentemente l'analisi della documentazione estera in materia di Sistemi di Valutazione, e fornisce un quadro dei modelli organizzativi dei vari Paesi, evidenziandone le problematiche emergenti e cercando di individuare i principali interlocutori e le più importanti esperienze. La crisi del sistema o dei sistemi scolastici preoccupa già da tempo esperti e politici degli Stati più avanzati.

Sembra quasi che la Scuola, nonostante il moltiplicarsi a livello quantitativo de-

gli interventi formativi, come istituzione preposta alla preparazione delle nuove generazioni per continuare l'opera delle generazioni precedenti in una determinata società, abbia perduto la capacità di adempiere il suo mandato.

L'espansione della scolarizzazione oltre i 15-16 anni e la crescente richiesta di elevati livelli di cultura di base impone quindi una misurazione della «qualità» degli interventi formativi, onde poter rivedere opportunamente le politiche educative. Il Rapporto presenta le iniziative messe in atto a tale scopo negli Stati Uniti, nel Regno Unito, in Francia, in Svezia, in Olanda e in Australia.

In questi paesi sono già stati avviati progetti e programmi e sono stati istituiti organismi miranti alla valutazione sistematica e coordinata degli interventi educativi e della qualità della istruzione, con procedure differenziate secondo i rispettivi ordinamenti scolastici.

Il presente Rapporto CENSIS, mettendo in risalto come il problema della valutazione della istruzione e di tutto il sistema educativo sia una preoccupazione a carattere internazionale, riporta le linee fondamentali di un Progetto sugli Indicatori Internazionali dell'Insegnamento predisposto dall'OCSE-CERI, a livello mondiale, e al quale partecipa anche una delegazione italiana.

Articolato in quattro differenti modelli concettuali di fondo per la strutturazione delle metodologie di valutazione, il Progetto individua gli elementi basilari per la costruzione dei suddetti Indicatori nella analisi del contesto, delle risorse, dei processi e dei prodotti del sistema scolastico e delimita cinque aree fondamentali su cui elaborarli: la scolarità, i risultati conseguiti dagli studenti, gli Istituti scolastici, i costi e le risorse, gli atteggiamenti e le aspettative.

Attraverso un monitoraggio sistematico e costante delle iniziative scolastiche e con la responsabilizzazione di tutti gli operatori della Scuola potranno essere offerti al legislatore elementi utili per un intervento articolato ed efficace.

La conclusione della prima fase di questo Progetto è stata presentata a Vienna nel settembre 1989.

Il Rapporto delinea, infine, una ipotesi per l'introduzione anche in Italia di un Servizio Nazionale di Valutazione (S.N.V.), mettendo in evidenza soprattutto la necessità di un approccio alle riunioni, ai collegamenti, alla natura istituzionale, all'assetto organizzativo e agli utenti dell'intero sistema scolastico, utilizzando strumenti di ricerca di natura diversa (sociologica, pedagogica, psicologica, organizzativa ed economica).

I tempi sembrano ormai più che maturi per la creazione di detto servizio di studio, di osservazione e di verifica dei processi e dei prodotti che escono dalla Scuola italiana (Convegno IRRSAE-Emilia/Romagna, ottobre 1988).

CEDE, *Ricerca sulle nuove tecnologie nei processi formativi* (Rapporto in itinere), Frascati settembre 1989, pp. 70.

Il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) ha presentato alla Conferenza Nazionale sulla Scuola (30/1-3/2/1990) un sintetico Rapporto su alcune iniziative svolte o in fase di svolgimento, dalle quali risulta che nella Scuola circola un notevole inte-

resse per l'innovazione tecnologica, soprattutto quella effettuata attraverso la diffusione dell'informatica.

Elaborato in tempi rapidissimi e solo parzialmente completo, esso non ha la pretesa di trarre ancora conclusioni in merito, anche se il quadro appare abbastanza vivace e ricco e lo scambio fra i vari interventi si presenta abbastanza fecondo, almeno sul piano quantitativo.

Il Rapporto si apre con la presentazione della attuale situazione generale dell'Informatica nella Scuola.

Essa si è diffusa da molti anni in tutti i paesi avanzati lungo diverse e complesse linee che vanno dall'Informatica come oggetto di insegnamento, all'impiego del calcolatore come strumento didattico e come insegnante.

Questi aspetti si sono alternati o affiancati a cominciare dalla metà degli anni '60, e la loro presenza nel campo scolastico ha sollevato non pochi problemi di natura pedagogica e didattica, soprattutto quando alla fine degli anni '70 si è giunti alla diffusione del Personal Computer, con il conseguente moltiplicarsi di programmi applicativi di uso generale e la progressiva standardizzazione del Software.

In questa fase, in molti paesi sono nate politiche di vasto respiro per l'introduzione dell'Informatica e dei calcolatori nella Scuola, fatto questo che ha portato a una certa «alfabetizzazione informatica» di diversificato livello, anche se nei confronti dei processi di apprendimento non ha risolto carenze strutturali e culturali di base.

In Italia l'introduzione della Informatica nella Scuola è passata attraverso varie fasi: una prima (fine anni '60-prima metà anni '70) caratterizzata dalla nascita di indirizzi specialistici di Informatica nella Secondaria Superiore (Periti Elettronici Programmatori e Ragionieri Programmatori) e da diversi progetti di ricerca sulla istruzione assistita dal calcolatore; una seconda (metà degli anni '70-inizio anni '80) caratterizzata dal diffondersi del Personal Computer. Infine la promozione e l'attuazione di un Piano Nazionale per l'Informatica (1985-90), annunciato al Convegno sulle Nuove Tecnologie nell'Istruzione (Bologna 1984): di esso il presente Rapporto richiama le linee essenziali con alcune considerazioni sui problemi e sugli effetti che lo accompagnano, particolarmente in merito all'aspetto organizzativo e a quello più specificamente metodologico, culturale ed educativo.

Il capitolo secondo del Rapporto riferisce della più ampia sperimentazione in materia effettuata nelle scuole italiane, a livello elementare, medio e secondario superiore, denominata IRIS (Iniziativa e Ricerche sull'Informatica nella Scuola) ed attuata dal CEDE.

La ricerca (1983-1986), realizzata attraverso questionari di rilevamento rivolti a scuole, insegnanti e singole classi, mirava da un lato a produrre un insieme di materiali ed itinerari didattici sufficientemente vasti ed organici atti ad introdurre l'informatica nelle scuole, dall'altro a rilevare nelle scuole, sottoposte a sperimentazione, gli effetti dell'introduzione dell'informatica sui curricoli scolastici, sul lavoro degli insegnanti, sulle conoscenze, abilità ed atteggiamenti degli studenti.

Ne risulta una interessante documentazione dalla quale si può dedurre che le scuole (soprattutto le scuole medie) dimostrano notevole disponibilità all'innovazione metodologica proposta.

Questo fermento innovativo viene confermato dai dati, anche se parziali, di un'altra indagine internazionale, la COMPED (Computers in Education), condotta dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), di cui il CEDE è il partner nazionale italiano. Il Rapporto, anticipando i dati disponibili riguardanti l'Italia, fornisce un quadro, aggiornato al 1989, sulla diffusione e la presenza dell'Informatica nelle scuole del nostro paese, in particolare in merito all'uso del calcolatore nella didattica (72% delle scuole superiori, 57% delle medie, 22% delle elementari) e presenta alcune delle linee che saranno approfondite nelle successive fasi della ricerca ancora in corso.

CISEM, *Il Rapporto Scuola-Lavoro nelle esperienze italiane ed europee degli anni '70/'80* (Rapporto di sintesi), Milano 1989, pp. 41.

Il Rapporto, curato dal CISEM (Centro Innovazione e Sperimentazione Educativa-Milano) in occasione della Conferenza Nazionale sulla Scuola (Roma 30'1-3/2/1990), presenta in maniera sintetica le esperienze di raccordo Scuola-Lavoro, che sono andate sviluppandosi in Italia dalla seconda metà degli anni '70 ad oggi.

Dopo una premessa sul taglio scelto per l'esame delle suddette esperienze (non tanto quello « teorico » o strutturale, quanto quello progettuale che tiene conto delle forme e delle tipologie, degli ambiti e dei soggetti che si ritrovano nel rapporto Scuola-Lavoro), il testo mette in evidenza due aspetti di natura generale in cui tali esperienze vanno inquadrare: la forte propensione al proseguimento negli studi post-obbligatori e i processi di scolarizzazione femminile.

Delle iniziative sorte nell'ambito Scuola-Lavoro viene tracciata la genesi e la evoluzione, caratterizzandole come « Movimento Scuola-Lavoro ». Tale « Movimento » è periodizzabile in una fase iniziale di natura semi-spontanea, nella fase dei Progetti-Pilota della CEE e nella fase istituzionale contrassegnata dalla crescente attivazione degli Enti Locali, delle Associazioni Imprenditoriali e dello stesso Ministero della Pubblica Istruzione.

Segue una presentazione delle strategie dei Soggetti coinvolti (Scuole, Ministero della Pubblica Istruzione, CEE, Enti Locali, mondo dell'Impresa), tutte orientate ad adeguare il settore dell'istruzione tecnica e professionale alle mutate esigenze del mondo produttivo, in vista dell'introduzione nella normativa italiana dell'elevamento dell'obbligo scolastico fino a 16 anni e del raccordo fra sistema di istruzione e sistema di formazione professionale.

La complessità multiforme delle iniziative di raccordo Scuola-Lavoro viene quindi classificata per tipologia formativa.

Dal punto di vista degli ambiti di intervento sono considerati tali Convegni, iniziative di comunicazione, di formazione, di coordinamento e di orientamento, attività di alternanza ed erogazione di servizi e di incentivi.

Dal punto di vista dei soggetti agenti si fa riferimento alla « sperimentazione assistita » del Ministero della P.I.; agli interventi di raccordo Scuola-Lavoro e di orientamento come pure all'attenzione ai giovani svantaggiati con scarso rendimento scolastico e alla formazione dei docenti dei Progetti-Pilota della CEE; agli interventi tran-

sitori, di supporto, di collaborazione e di servizio attivati dagli Enti Locali; ai programmi di diffusione di una cultura e di una immagine adeguata del mondo della Impresa, ai corsi di aggiornamento e di formazione manageriale e professionale, all'orientamento scolastico e professionale, ai consorzi e alle convenzioni con l'Università, all'alternanza Scuola-Lavoro e all'innovazione didattica ad opera della Confindustria.

Il rapporto Scuola-Lavoro è un campo peculiare che non si colloca interamente all'interno dei confini istituzionali della Scuola, ma si pone all'incrocio dei confini di almeno tra grandi sottosistemi: quello scolastico-formativo, quello delle politiche del lavoro e dello sviluppo locale e quello delle Imprese.

Affidando, rispettivamente, al primo il primato educativo e formativo, al secondo il primato delle politiche di sviluppo e al terzo quello «produttivo» e sfruttando i fattori di successo e di moltiplicazione delle iniziative come si sono rivelate alcune strutture preesistenti e sensibili al problema (CISEM di Milano), alcuni Enti Locali che godono di notevole autonomia e di adeguata disponibilità finanziaria (Province di Trento e di Bolzano, Regione autonoma Valle D'Aosta), interventi decisi della Impresa (Assolombarda, Associazione Industriali di Rimini) e le strategie di coordinamento di alcuni Distretti Scolastici (Carpi, Prato, Vicenza, Legnano, Biella, ecc...) tale rapporto verrebbe decisamente facilitato.

Non solo, ma esso sarebbe migliorato, se, al di là dell'attuale frammentazione delle esperienze, del loro non coordinamento e della dissipazione di quanto spesso faticosamente accumulato, si puntasse sul protagonismo dei soggetti scolastici e sociali, sulla integrazione degli stessi e delle risorse, sull'incremento degli strumenti di supporto e soprattutto su una cultura legislativa che sappia mantenere efficacemente distinte le funzioni di programmazione da quelle di attuazione degli interventi e che sia attenta al rapporto fra «centro» e «periferia», senza per nulla abdicare alle sue insostituibili funzioni di indirizzo e di strumento indispensabile per il mutamento.

CISEM, *L'Orientamento tra valenza formativa e servizio informativo: linee di trasformazione ed esperienze italiane ed europee* (Rapporto di sintesi), Milano 1989, pp. 29.

Presentato in occasione della Conferenza Nazionale sulla Scuola (Roma 30/1-3/2/1990) e curato dal Centro Innovazioni e Sperimentazione Educativa di Milano (CISEM), il dossier inquadra la problematica dell'Orientamento nel contesto dell'attuale scenario istituzionale, economico e sociale con i relativi mutamenti che attraversano largamente l'istruzione: i processi di scolarizzazione (tendenza alla «piena scolarità», ingresso massiccio delle ragazze nella Scuola, dispersione scolastica) e le trasformazioni tecnologiche, produttive, scientifiche e organizzative del mondo del lavoro con il conseguente variare dell'assetto delle professioni.

Il Rapporto passa quindi a descrivere, nelle linee generali, le principali teorie dell'Orientamento.

In particolare mette in evidenza da un lato la crisi di alcuni modelli tradizionali, come quelli basati sulla psicodiagnostica e dall'altro la fertilità di alcune teorie co-

me quelle di Super e di Erikson, che, integrando insieme i problemi dell'Orientamento con quelli dell'identità in strutture generatrici di significati, possono costituire riferimenti teorici utili per la gestione dell'Orientamento nella attuale fase storico-culturale fortemente connotata da cambiamenti radicali e da crisi di valori.

L'Orientamento, perciò, più che un aiuto e un supporto ai momenti difficili degli studenti o un sistema di informazioni sulle opportunità di studio e di lavoro o un insieme di particolari procedure per la misurazione delle attitudini diventa un processo, che si configura ora come didattica orientativa, ora come vero e proprio programma di educazione professionale (career education). Segue un sintetico esame delle strutture dei servizi orientativi nei Paesi della CEE (le «missions locales» della Francia, le «strategie curricolari alternative» del distretto di Manchester) e in Italia, dando rilievo alle indicazioni che possono essere tratte da alcuni casi «emblematici»: la definizione di una figura di orientatore rinnovata, che da consulente a servizio del singolo cliente diventi parte integrante di una «rete» più complessa e più sofisticata di interventi, e la progressiva partnership assegnata ai soggetti utenti del servizio, ritenuti sempre più agenti attivi, piuttosto che ricettori passivi, del processo di Orientamento.

Il Rapporto conclude rilevando che l'Orientamento emerge come base per una strategia educativa adeguata ai problemi della complessità sociale e produttiva e richiede una revisione profonda del sistema formativo.

Tutto questo a livello di scuola media comporta la introduzione dell'Orientamento come funzione trasversale, articolata in una tassonomia di competenze e di abilità, e sostenuta da un piano nazionale di formazione degli Insegnanti, finalizzato alla acquisizione di «metodologie per un curricolo orientativo».

A livello di Scuola Secondaria Superiore presuppone una ristrutturazione del suo ordinamento, soprattutto operando il tanto auspicato elevamento dell'obbligo e puntando su un biennio «di tutti e per ciascuno», che lasci spazio a percorsi formativi flessibili.