

3 EDITORIALE

STUDI

---

- 15 Carlo Nanni  
<< Centesimus Annus >> e Formazione Professionale
- 35 Pasquale Ransenigo  
Transazione Sistema Formativo – Vita professionale
- 53 Paolo Cottino  
Corso di Tecnologia per Tecnici Cartari
- 61 Gilberto Balducci – Luigi Ciccarelli – Pietro Papoff  
I Tecnici del Territorio
- 73 Stefano Breccia – Piero Carducci – Francesco Miccinelli  
Analisi dell'offerta di formazione tecnica post-laurea

DOCUMENTI

---

- 93 Giovanni Paolo II  
La presenza della Scuola Cattolica in Italia

VITA CNOS

---

- 99 Guglielmo Malizia – Sandra Chistolini – Vittorio Pieroni – Umberto Tanoni  
La figura e/o funzione del Coordinatore Progettista: formatore, tecnico o politico ? (I<sup>a</sup> parte)

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

- 167 Rosario Salerno (a cura)

*Diventa ogni giorno più interessante seguire il dibattito culturale intorno al ruolo della formazione professionale.*

*Santo Quadri afferma: «La formazione professionale deve essere un fatto completo, una educazione dell'uomo — sia nella fase iniziale che permanente — Si parla di polivalenza a livello tecnico-produttivo; si deve parlare ancora di più di una polivalenza sociale, morale, culturale e spirituale della formazione professionale».*

*E ne dà la ragione, individuando in essa la sintesi creativa, non scomponibile, né separabile della istruzione, come procedure curricolari specifiche ed efficaci, con la educazione, come apertura a valori più generali di senso, e con la professionalità, quale tragitto complesso che porta ad orientarsi, a partire da sé, nel mondo del lavoro, delle professioni, delle sue imprevedibili opportunità e nelle sue incessanti innovazioni. Essa assume il carattere di risposta alla azione di Dio, che chiama ogni uomo a realizzare pienamente se stesso in una professione e a contribuire al miglioramento della società.*

*Altri vede nella formazione «un processo essenzialmente educativo e relazionale in grado di incorporare i nuovi saperi e le nuove tecnologie, finalizzandole alla crescita della persona», escludendo l'autosufficienza e fa-*

vorendo lo sviluppo dell'intercomunicazione fra formazione scolastica, professionale ed aziendale. «Ciò porta ad un disegno di regolazione di tipo promozionale, policentrico e relazionale, capace di corrispondere alla maturità dei soggetti sociali, garantendo allo stesso tempo l'effettività dei diritti formativi di tutte le categorie di cittadini, compresi i più sfavoriti. Si tratta di un disegno realizzato attraverso il coinvolgimento dei diversi soggetti sociali (imprese, associazionismo, mondi vitali), in modo tale da ridurre il grado di problematicità e di rischio, di disorientamento e di «dissipazione di senso» connesso alle numerose linee di discontinuità che si vanno creando nei percorsi di vita delle persone e in particolare dei giovani. In modo, nello stesso tempo, di corrispondere alle necessità — tipiche dei soggetti economici — di spendita della formazione come risorsa per lo sviluppo» (Dario Nicoli).

Si integra così la posizione di chi vede la formazione professionale soprattutto come investimento delle risorse umane al fine di migliorare sul piano individuale la produttività e il livello retributivo e su piano sociale la capacità di rispondere alle esigenze della innovazione e di mercato.

Si appiana la strada a riconoscere la formazione come diritto prima di tutto a costruire, da parte di ognuno, un proprio percorso, ad accumulare forza soggettiva e capacità di orientamento e di scelta.

Il mercato stesso del lavoro crea maggiori spazi alla affermazione globale del lavoratore, come faceva notare Vincenzo Cesareo fin dal 1985. Connotato da complessità e frammentazione, esso non appare più come un sistema di posti, ma come un insieme di opportunità, meglio di percorsi articolati, talvolta discontinui, dove l'incontro tra domanda e offerta avviene non più secondo modalità rigidamente determinate, ma in base a prestazioni lavorative caratterizzate da una gamma di elementi di scambio tra i lavoratori e datori di lavoro. Il sistema formativo, sia scolastico che professionale, dovrà rispondere a tale esigenza di personalizzazione dei percorsi formativi, acquistando in flessibilità e autonomia.

La scoperta della centralità del fatto formativo, mentre ne rende più sicura la unitarietà, referendosi alla centralità della persona, ne fa più complessa e problematica l'acquisizione. La formazione deve agire su diversi fronti: da una parte tenta di conciliare l'esigenza di maturità personale con quelle di fornire competenze specifiche adeguate a interagire con la complessità tecnico-organizzativa del mondo del lavoro, dall'altra prepara

*giovani e adulti a collocare la propria attività in un quadro più ampio e articolato, disponibili al cambiamento. Non si tratta tanto di aiutare il giovane a conquistarsi «un posto di lavoro», che una volta raggiunto possa assicurare posizioni di sicurezza e di resa, ma di abilitarlo a svolgere con competenza un ruolo che lo metta in relazione con la totalità dei compiti lavorativi presenti nell'azienda, lo faccia interagire con gli altri lavoratori dell'azienda stessa e lo renda soggetto cosciente del sistema produttivo e sociale, di cui fa parte. Lo stesso concetto di competenza è in evoluzione. Non è tanto la capacità di compiere una determinata attività, in modo tecnologicamente e operativamente valido e produttivo, quanto di possedere doti di cultura generale, di creatività e di innovazione, di lettura dei vari linguaggi, dall'informatico allo scientifico e al tecnologico, una continua adattabilità, doti di comunicazione e di autonomia. Emerge l'esigenza di abilità nuove, che sono sempre meno di tipo professionale, inteso nel suo significato classico, e di metaqualità che sono più legate alla affermazione della persona e al « saper essere », colmandosi le distanze tra il fatto educativo e quello formativo professionale.*

*Così il Progetto Formativo della Confederazione degli Enti di FP di ispirazione cristiana: «In questo contesto socio-culturale professionalità significa non solo praticare in modo competente un ruolo produttivo, ma inserirsi attivamente e con stile personale in esso. Diventano assolutamente necessarie capacità critiche, creatività intelligente, autonomia personale, assunzione di responsabilità, capacità collaborativa e gestione ponderata delle decisioni operative... Da un punto di vista personale, essa può essere vista come una risposta alla domanda di ricomposizione dell'intera esperienza di vita e non solo dell'attività produttiva dell'uomo-lavoratore».*

## **Educazione e professionalità**

*Il coniugare insieme questi due termini denota il tipo nuovo di formazione voluto attualmente dai processi innovativi. Per raggiungere le loro finalità essi non possono non svilupparsi in questa direzione; pena il cadere in forme più sofisticate di addestramento. A tale prospettiva si oppone una mentalità che voglia suddividere in tappe la vita, assegnare alla prima la educazione, alla seconda la formazione professionale, alla terza l'esercizio*

della professionalità e così via, e deputare all'una o all'altra agenzia formativa il compito di seguirle in modo specifico. Non ci si rende conto che educazione e professionalità di fatto continuamente si intrecciano nel corso della vita, pur assumendo attenzioni, contenuti e metodologie diverse secondo le età e le circostanze, ed attendono dalle agenzie formative un interscambio sistematico. Nella scuola deve entrare maggiormente la cultura del lavoro e della professionalità, anche se limitata ad una preparazione di base professionale; la formazione professionale deve aprirsi ad una forte consistenza culturale; l'azienda deve sviluppare la formazione sul lavoro e offrire momenti di rinnovamento culturale e formativo. L'ideale sarebbe quello di moltiplicare occasioni di vera e propria interazione tra le diverse agenzie formative, rispettandone il contributo specifico.

Questa visione, lungi dal rifiutare gli intendimenti efficientistici e produttivistici dell'organizzazione del lavoro, li rapporta con gli esiti complessivi della maturazione personale e li comprende in essa ai fini di perfezionamento della persona stessa. Ad un esame parcellizzato dei diversi fattori che contribuiscono al perfezionamento del lavoratore, si sostituisce un tentativo di sintesi e di gerarchizzazione dei fattori stessi in una prospettiva unitaria. Si superano interventi settoriali e unidirezionali per farsi attenti alla dimensione della globalità e dell'unitarietà personale, favorendo l'instaurarsi di modi e di stili che esprimono concretamente, sia a livello di cultura del lavoro che di pratica sociale, il primato della persona e dei valori ad essa connessi.

Ne esce arricchita la concezione stessa di formazione professionale, rapportata all'interno processo formativo, come fa notare il Progetto Formativo CONFAP che la vede: « momento organico dell'ininterrotto processo educativo, a cui concorrono le diverse agenzie, che fino dalla prima età e lungo l'intero corso dell'esistenza, a cominciare dalla famiglia, cercano di aiutare le persone a crescere nelle loro capacità di libertà e responsabilità, vivendo in pienezza la loro vita ».

Altri rapportano il fenomeno all'emergenza del fatto educativo stesso, che si connota per due aspetti di novità. « Da una parte i valori positivi dei segni dei tempi: rappresentano una vera crescita in umanità. Affermano la centralità dell'uomo, sottolineandone la soggettività, l'autocoscienza, la libertà, il protagonismo. Il giovane si presenta, da questo punto di vista, come il primo attore della sua crescita in quanto è persona cosciente e libe-

ra, e quindi capace non solo di assimilare e di ricevere, ma anche di creare e di modificare, formandosi delle proprie convinzioni e credenze». (Egidio Viganò). Dall'altra non mancano i disvalori, che incidono profondamente sul modo di pensare e di agire, specie dei giovani: «Purtroppo, a prima vista sembrerebbero più invadenti i disvalori. Il sofisticato sistema della comunicazione con la sua enfasi su ciò che è piacevole ed effimero più che su ciò che è importante e vero, rischia di stimolare al culto dell'apparenza, emarginando le frontiere dell'interiorità e dei veri ideali. Nella testa e nel cuore delle persone, soprattutto giovani, c'è il pericolo non immaginario che entri sempre più prepotentemente una venatura di materialismo e di edonismo per tanti messaggi indotti dai mass-media. I ritmi psicologici del tempo privilegiano l'accentuazione del presente, in contrasto o senza troppa memoria del passato e con impaziente fretta di futuro» (Egidio Viganò).

La convivenza con i giovani fa percepire che, mentre si rifiuta il modello culturale dell'uomo di ieri, sta maturando un nuovo modello di uomo, che va oltre il benessere, oltre una visione antropocentrica ed efficientista, oltre la libertà indiscriminata del singolo verso valori di una genuina personalità umana. In questa direzione si trova anche la revisione della professionalità intesa non solo come strumentazione per l'affermazione individuale e come fonte di guadagno, ma come potenziamento della persona, come modalità di vita, come vocazione, come forma di collaborazione per rispondere alle responsabilità personali e sociali di ognuno.

È un cammino che le nuove generazioni stanno facendo e che non manca di ambiguità, convivendo insieme nello sforzo di rinnovamento segni positivi e negativi.

Agli albori della società post-industriale si intravede la possibilità di recuperare per tutti la dimensione soggettiva, la sfera affettiva, la legittima aspirazione dei lavoratori a soddisfare, anche nel lavoro e attraverso il lavoro, i propri bisogni radicali.

Dall'assunzione di tale prospettiva di futuro nasce l'urgenza di utilizzare delle formazioni tecniche e metodologiche, formative adeguate sia nel momento della progettazione, come nel corso dell'attuazione e nelle fasi di valutazione e di verifica; si incrementano le dimensioni motivazionali ed affettive; si bada alla qualità umana delle relazioni interpersonali, dei com-

portamenti e del clima che si respira; si instaura la logica della partecipazione e della collaborazione; si costruisce una comunità formativa.

Sul piano della didattica si accelera il progressivo abbandono del modello scolastico — inteso nel suo senso deteriore — si favorisce il ricorso alla ingegneria ciclico-modulare e maggiormente si diffonde il sistema dell'alternanza.

Accanto alla attività formativa curriculare si aprono spazi ad attività extracurricolari di vario tipo (ricreative, sportive, culturali, religiose), che integrano il processo formativo; si entra in dialogo con le realtà del territorio.

«Ognuno, a qualunque età ed in qualunque situazione di partenza partecipi ai processi formativi, si ritiene ed è trattato come soggetto della propria formazione; rispettato nella ricchezza della sua dignità personale; accolto nei suoi ritmi di apprendimento e di crescita; valorizzato secondo le sue potenzialità personali; stimolato ad entrare in dialogo costruttivo con i propri formatori e con l'insieme della comunità formativa» (Cfr. Progetto Formativo CONFAP).

Tutto questo comporterà una nuova configurazione dei CFP non tanto sul piano strutturale come «agenzie di formazione a cavallo tra la formazione iniziale e la formazione continua, in stretto raccordo con la domanda espressa dalle imprese e dal corpo sociale nell'area territoriale di riferimento», quanto sul piano formativo inteso globalmente. Quella proposta formativa voluta dalla legge 845/78 e snobbata dalla prassi burocratica diventa non solo la carta di identificazione dell'Ente di FP, quanto il quadro di riferimento per i progetti formativi elaborati dall'Ente stesso; diventa una proposta effettiva per gli operatori di FP e per soggetti in formazione e oggetto di confronto con altre realtà presenti sul territorio, in mutuo dialogo; deve saper coniugare educazione e professionalità.

### **Solidarietà sociale**

Il riferimento è d'obbligo agli Atti del Convegno nazionale per gli Operatori di FP: «Solidarietà sociale e Formazione Professionale» (Roma 30 novembre/1 dicembre 1990), che sono stati pubblicati in questi tempi e

al documento conclusivo dello stesso Convegno: « Società, Solidarietà, Formazione Professionale ».

Partendo dalla affermazione dei vescovi italiani a conclusione dell'analisi della situazione italiana: « Per la cultura e la vita sociale e politica del nostro Paese, in particolare, noi vediamo nella solidarietà un orizzonte di futuro, di rigenerazione e di crescita. In una prospettiva di solidarietà si può intravedere, infatti, la soluzione dei maggiori nodi problematici caratterizzanti la situazione italiana contemporanea », gli Enti di FP e in particolare gli Operatori di FP, ne hanno riconosciuto la fondatezza anche per i problemi della FP oggi in Italia.

Rifacendosi alla storia del movimento operaio e della formazione professionale, ne hanno individuato nella solidarietà un filone caratteristico e hanno concluso: « La storia attuale della formazione professionale propone un quadro complessivo di iniziative, attività e sensibilità ispirate alla solidarietà, che vanno ulteriormente potenziate: occorre promuovere un'epifania della solidarietà in tutte le forme, anche in quelle apparentemente più modeste ».

In questa prospettiva presentano alcuni principi di azione: i principi del pluralismo formativo, dell'autonomia della formazione, dell'educabilità, e quello della governabilità del sistema.

Il pluralismo culturale, che si fonda sullo sviluppo e sulla comparazione tra proposte formative, va applicato nell'operatività e non solo riconosciuto nelle dichiarazioni. Diventa condizione determinante perché possano crescere e diffondersi i valori fondamentali, che sono alla base di una formazione dinamica ed a misura d'uomo, maturati dalla collaborazione e nel confronto tra concezioni e modalità diverse di attuare la formazione.

L'autonomia della formazione si misura in base alla capacità di proporre scelte di valore, di progettare modelli nuovi di vita e di comportamento sociale e professionale, di offrire una visione del lavoro e del mondo non necessariamente coincidente con quella del sistema produttivo o di altri sistemi.

Sviluppare le risorse della persona, costruire e praticare percorsi di vita che sappiano intrecciare creatività e comunanza di utenti, maturare il bene della libertà per un suo esercizio al servizio del bene di tutti, sono alcuni dei criteri per una educazione che diventi linfa vitale della acquisizione di professionalità.

*« Il quarto principio di riforma consiste nel fare della formazione professionale un sistema integrato per finalità, risorse, metodologie con tutte quelle metodologie formative che perseguono l'obiettivo dell'inserimento sociale ed occupazionale attraverso la professionalizzazione ».*

### **Qualificazione di 1° livello**

*Un'altra conseguenza non piccola di tale visione è la piena valorizzazione della qualificazione di base di 1° livello, in contrasto con l'enfasi abituale sulla formazione di base di 2° livello e con la prassi delle Regioni.*

*Non ci può essere la formazione di 2° livello, se si elimina quella di un primo livello.*

*Nel parere comune sull'istruzione e la formazione del 26 gennaio 1990 della Commissione delle Comunità Europee — Dialogo Sociale, si afferma: « L'ampliamento dell'offerta di formazione iniziale, adeguata ai bisogni attuali e futuri delle imprese e al tempo stesso dei lavoratori e delle società in genere, e volta al conseguimento di diplomi riconosciuti, consente di migliorare notevolmente le prospettive d'impiego dei giovani e l'efficienza dei lavoratori e delle imprese, riducendo nel contempo il rischio della disoccupazione giovanile ». E prosegue: « Occorre promuovere le iniziative atte a consentire a tutti i giovani che terminano gli studi obbligatori a tempo pieno di accedere alla formazione iniziale effettivamente qualificante e riconosciuta negli appositi sistemi esistenti negli Stati membri ».*

*È comprensibile, però, la logica che sottostà alla scelta preferenziale da parte delle Regioni per la formazione professionale di 2° livello.*

*Sul piano amministrativo è molto più facile gestire la formazione di base di 2° livello, soprattutto se si astraie dal fatto educativo, demandato ad altre agenzie o presupposto. L'Ente erogatore di FP è facilitato dalla brevità della durata dei progetti e dalla proliferazione di proposte da parte di aziende specializzate; si limita a contrattare un servizio determinato, a verificarne l'efficienza e a pagarne l'importo. Con maggior facilità si possono raggiungere risultati, averne consensi, specie da parte del mondo produttivo, e ottenerne gratificazioni.*

*Con la formazione di 1° livello ci si trova di fronte alla responsabilità di un sistema formativo complesso, con relativi utenti e operatori, con*

*doveri di programmazione, di verifiche e di contribuzioni, come è tracciato nella legge nazionale quadro 854/78 e nelle leggi regionali. I risultati sono laboriosi, a lunga scadenza e non sempre gratificanti.*

*Eppure l'analisi della domanda formativa va in senso diverso da quello preferenziato dalle Regioni. Basta rifarsi al Rapporto ISFOL 1991.*

*Per quel che concerne il problema dell'abbandono scolastico si rileva come, su 100 studenti che si iscrivono alla prima elementare 89 terminano la scuola dell'obbligo (-11), 74 (-15) si iscrivono alla secondaria superiore, 51 (-23) completano quest'ultima, 32 si iscrivono all'università e solo 10 si laureano. In sostanza 68 studenti su 100 non raggiungono l'università: di questi 34 abbandonano la scuola o durante la scuola dell'obbligo o nel corso della scuola secondaria superiore ed altri 34 escono regolarmente una volta conseguito il titolo di scuola media inferiore o secondaria superiore. Tutta questa gente si immette nel mondo del lavoro — qualora riesca a trovare una occupazione — senza una preparazione specifica.*

*Né meno confortanti sono le statistiche riguardanti i contratti di formazione/lavoro. Nel periodo gennaio-febbraio 1990 furono 400.715 i lavoratori avviati, di questi 266.287 con il solo titolo di licenza media, 126.566 con il diploma, 7.862 con laurea. È a conoscenza di tutti quanta e quale formazione sia assicurata ad essi.*

*La classe di età 14-29 anni manifesta ancora un alto tasso di disoccupazione (69,3%), nonostante un decremento nel 1989-90; tale diminuzione è stata più evidente per la componente femminile.*

*Di fronte a fenomeni del genere nel 1990/91 le Regioni hanno programmato per la qualificazione di base di 1° livello 7830 corsi (217 agricoltura, 4213 industria, 3399 attività terziarie) destinati a 144.900 allievi, con un leggero incremento rispetto all'anno precedente. E tutte le altre migliaia di giovani?*

*Sono situazioni comuni a tanti altri Paesi europei; ma, mentre altrove si moltiplicano le iniziative, in Italia si discute a chi tocchi risolvere tali problemi e in quale istituzione. Si finisce con l'addossare alla Scuola la soluzione di problemi, di cui in gran parte è causa. Difatti, tra i motivi dell'abbandono scolastico predomina quello del rifiuto della istituzione scolastica. A molta distanza vengono i condizionamenti di tipo intellettuale, sociale ed economico.*

*Costatando la gratificazione che allievi e docenti di CFP dichiarano di*

aver avuto dal sistema formativo regionale e i risultati ottenuti, ci si chiede se non sia questa la strada per affrontare situazioni del genere.

Per questa prospettiva si è implicitamente pronunciato anche il campione di cinquemila ragazzi giunti al termine della scuola dell'obbligo in un'indagine appena conclusa dalla Regione Lombardia, di cui sono stati resi pubblici i risultati. Per i maschi al primo posto delle preferenze c'è il meccanico (9,5%); al secondo posto il calciatore (6,8%, un classico sogno da ragazzo); al terzo posto l'addetto al computer (6,1%); al quinto posto il militare aeronautico (5,1%); al sesto posto l'ingegnere (4,1%); al settimo posto l'elettricista (3,8%); all'ottavo posto l'imprenditore o il dirigente d'azienda (3,4%); al nono posto il cuoco o il pasticciere (2,7%); al decimo posto il negoziante (2,5%); all'undicesimo posto il perito (2,3%). Non molto dissimili sono le occupazioni più ambite dalle ragazze: parrucchiera (5,7%), la professoressa (5,4%), il medico (5,1%), l'infermiera (4,3%), la hostess (4,1%), la stilista (4,1%), la maestra (4%), la commessa o la cassiera (3,4%), la segretaria (3,4%), l'avvocato o il notaio (3,3%). Commenta il giornalista Michele Brambilla sul «Corriere della sera»: «Come si vede, una miscellanea di occupazioni diverse. Dove, però, è innegabile una sorprendente prevalenza di mestieri che, secondo il più comune modo di pensare, non danno lustro... Fra i lavori desiderati dai ragazzi lombardi sono ben pochi quelli che richiedono una laurea. E questo sembra una conferma a un altro sondaggio, condotto dal CENSIS quattro anni fa nel bresciano: il 78% dei ragazzi intervistati (dai 18 ai 21 anni) riteneva che gli studi servissero molto poco per il lavoro che intendevano svolgere».

Per la valorizzazione della formazione professionale di base di 1° livello si sono dichiarati ripetutamente gli organismi della Comunità Europea. Dopo l'intervento del 26 gennaio 1990, non meno importanti sono i pareri comuni sulla transizione dalla scuola alla vita adulta e professionale (6 novembre 1990) e quello sulle modalità atte a consentire l'accesso più largo possibile alla formazione (25 gennaio 1991).

«Le parti sociali auspicano vivamente che la formazione iniziale di base dia ai giovani una formazione sufficiente affinché possano acquisire qualifiche che consentano loro di raccogliere le sfide di cambiamento sempre più rapide e di inserirsi nella società».

Difatti, la formazione professionale di base corrisponde allo sviluppo di certi processi interni, di competenze pratiche e di specifici atteggiamenti

*di fondo, che rappresentano come il nucleo portante di ogni professionalità, anche se vogliono un continuo adeguamento per tutta la vita. Il fare coincidere tale processo con quello educativo, specifico dell'età adolescenziale, assicura maggiore consistenza formativa ed esiti professionali più adeguati alla personalità, anche se rende più complessa l'azione formativa stessa.*

## **In questo numero**

*L'EDITORIALE, seguendo l'evoluzione del concetto di formazione professionale, ne vede il profondo nesso con la educazione e con la solidarietà sociale ed evidenzia la significatività della qualificazione di base di 1° livello.*

*Il settore STUDI inizia con l'articolo di Carlo Nanni dell'UPS: « "Centesimus annus" e Formazione Professionale », in cui si sottolineano la collocazione che Giovanni Paolo II riserva alla FP e soprattutto le prospettive che ad essa si aprono secondo l'enciclica pontificia.*

*Si richiama, poi, l'attenzione dei lettori su due fatti fondamentali della formazione professionale: la transizione alla vita professionale e la formazione di 2° livello post-diploma e post-laurea.*

*Pasquale Ransenigo della Sede nazionale CNOS/FAP presenta alcune riflessioni che « tendono a sottolineare gli elementi essenziali del dibattito socio-culturale e del vissuto esperienziale dei giovani in transizione, cui dovrebbero corrispondere gli obiettivi di riforme istituzionali ipotizzate in relazione ai condizionamenti locali dell'attuale mercato del lavoro ».*

*Il direttore della Scuola Grafica del CFP « S. Zeno » di Verona Cottino Paolo, nell'ambito della formazione professionale post-diploma, offre le motivazioni del Corso di Tecnologia per Tecnici Cartari, il progetto e la strutturazione del corso stesso.*

*Rilevante il progetto biennale per la formazione di Tecnici del Territorio realizzato dal Centro ELIS e presentato dagli operatori Gilberto Balducci, Luigi Ciccarelli e Pietro Papoff.*

*Un'équipe formata da Stefano Breccia, da Piero Carducci della Scuola Superiore Romuli Reiss e da Francesco Miccinelli della STEF presentano l'analisi dell'ingegneria dell'informazione (telecomunicazioni, elettronica, informatica).*

*In DOCUMENTI viene pubblicato il discorso di Giovanni Paolo II, tenuto il 23 novembre 1991 a conclusione del Congresso nazionale: «La presenza della Scuola Cattolica in Italia» (Roma 20-23 novembre 1991).*

*In VITA CNOS viene presentata dall'équipe formata da Guglielmo Malizia, Sandra Chistolini, Vittorio Pieroni e Umberto Tanoni, che l'ha realizzata, la prima parte della ricerca: «La figura e/o funzione del Coordinatore progettista: formatore tecnico o politico?» affidata dal Ministero del Lavoro al CNOS/FAP e elaborata dal Laboratorio CNOS/FAP costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.*

*Seguono le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura di Rosario Salerno della Sede Nazionale CNOS/FAP.*

## « Centesimus annus » e Formazione Professionale

Carlo Nanni

L'enciclica « *Centesimus annus* » è stata ed è oggetto di particolare interesse sia in ambito ecclesiale che civile. Tuttavia l'attenzione è andata prevalentemente agli aspetti economico-politici o comunque ideologici. Per quanto ci consta solo il volume curato da M. TOSO, *Frontiere della nuova evangelizzazione: la « Centesimus annus ». Studi sull'enciclica sociale di Giovanni Paolo II*, Leumann (Torino), LDC, 1991, si è fatto premura di approfondire e prospettare le potenzialità educative insite nell'enciclica.

Riprendendo in parte quanto ho scritto in questo volume (pp. 187-200), e tenendo presente le stimolazioni contenute nello stesso volume alle pp. 243-254, vorrei sviluppare in particolare l'utilizzazione dell'enciclica nell'ambito della formazione professionale.

### **1. Il primato funzionale dell'educazione**

Rispetto a precedenti encicliche, la « *Centesimus annus* » (che d'ora in poi sigleremo con CA) dimostra indubbiamente una maggiore sensibilità pedagogica. L'aspetto formativo è rilevante sia quantitativamente sia qualitativamente.

Anzitutto quantitativamente. Basta una scorsa al testo per vedere come terminologia formativa sia piuttosto abbondante; e sempre collocata in punti nodali del discorso.

A parte il termine « dottrina » (soprattutto nella qualificazione e specificazione di « dottrina sociale della Chiesa » che ritorna continuamente), invitiamo — come esercizio analitico — ad annotare i termini « insegnamento », « formazione », « formazione professionale », « formazione culturale », « educazione » e rispettivi derivati. In tale esercizio va pure aggiunto il termine « culturale », che spesso viene utilizzato in senso pedagogico, come coltivazione dell'umanità personale e sociale e come via di promozione umana.

Ma più che il numero dei termini impiegati, una lettura fatta con un minimo di attenzione pedagogica fa emergere abbastanza chiaramente l'importanza che dal Papa viene attribuita all'impegno educativo in vista della soluzione della « questione sociale » (assunta nel suo significato più vasto, non solo di questione operaia o di questione socio-economica, ma anche di questione civile, politica, culturale e di futuro di civiltà).

In questo senso si potrebbe arrivare persino ad insinuare un certo qual « primato dell'educazione ». Cercherò di spiegarmi.

### *1.1. Le priorità ed i principi di fondo della dottrina sociale della Chiesa*

È affermazione comune che la dottrina sociale della Chiesa esprima alcune priorità e principi di fondo che guidano l'insieme delle posizioni assunte dal magistero papale sui problemi sociali:

- il primato delle persone sulle strutture;
- il primato del lavoro sulla produzione;
- il primato del bene comune sugli interessi particolaristici;
- il primato del culturale sull'economico;
- il primato della verità sulla libertà;
- il primato dell'etica e delle intenzioni sull'utile e sul comportamento materiale;
- il primato della religione e della fede sulle ideologie.

### *1.2. La priorità del « lavoro » sulle strutture profonde della persona umana*

Il primato dell'educazione si viene a prospettare quando ci si pone nel contesto del « che fare » di fronte ai problemi.

Per solito vengono invocate precise misure d'ordine economico e politico, ispirate a verità e giustizia, nell'orizzonte del bene comune e di quello

sopraeminente della persona. Infatti — come si afferma al termine del primo capitolo — «ciò che fa da trama e, in certo modo, da guida all'enciclica ed a tutta la dottrina sociale della Chiesa, è la corretta concezione «della persona umana del suo valore unico» (CA 11).

Nella prospettiva del primariamente ed integralmente umano, anche l'economico ed il politico vengono accostati a partire della dimensione etica e culturale ad essi inerenti.

È a questo livello che si pone il «primato dell'educazione». L'educazione, infatti, arriva ed agisce — per il bene e per il male — sulle strutture profonde della persona umana, dove sorge l'intenzione etica, dove si prende a concepire la prospettiva culturale e dove si pigliano gli inizi per qualsiasi tipo di azione umana, individuale, di gruppo, collettiva.

In questa linea, verso il termine del quinto capitolo, dopo aver trattato degli aspetti politici connessi con il modello economico della «libera impresa», si afferma decisamente che «tutta l'attività umana ha luogo all'interno di una cultura e interagisce con essa. Per un'adeguata formazione di tale cultura si richiede il coinvolgimento di tutto l'uomo, il quale esplica la sua creatività, la sua intelligenza, la sua conoscenza del mondo e degli uomini. Egli, inoltre, vi investe la sua capacità di autodomínio, di sacrificio personale, di solidarietà e di disponibilità per promuovere il bene comune. Per questo, il primo e il più importante lavoro si compie nel cuore «dell'uomo ed il modo in cui questi si impegna a costruire il proprio futuro dipende dalla concezione che ha di se stesso e del suo destino» (CA 51). Al centro viene così posta la cultura, così come ciascuno l'ha interiorizzata attraverso i processi dell'inculturazione primaria e secondaria e attraverso il permanente impegno della formazione personale (e magari così come il sistema sociale di formazione l'ha fatta interiorizzare attraverso i processi della trasmissione culturale ed i lunghi e sistematici itinerari della scolarizzazione pubblica e privata).

Il primato dell'educazione non è fine a se stesso. Esso dice piuttosto una priorità nell'ordine dell'azione, in vista del conseguimento di obiettivi che hanno valore di fine o che sono fondamento per qualsiasi ulteriore conquista umana.

Tuttavia la sua valenza si mostra nella sua insostituibilità e nella sua decisività rispetto a tutto il resto.

L'uomo senza una buona educazione rischia di perdersi e la prima alienazione può sorgere proprio da una educazione sbagliata o mancata. Lo ricorda il Papa, là dove, a proposito della necessità di una preoccupazione sociale e politica per una autentica «ecologia umana», afferma che «l'uomo ri-

ceve da Dio la sua essenziale dignità e con essa la capacità di trascendere ogni ordinamento della società verso la verità ed il bene. Egli, tuttavia, è anche condizionato dalla struttura sociale in cui vive, dall'educazione ricevuta e dall'ambiente» (CA 38).

## **2. La rilevanza della formazione professionale per una crescita economica integralmente umana**

L'accoglienza abbastanza favorevole e notevolmente ampia della CA presso le élites culturali, le centrali economiche e politiche e l'opinione pubblica in genere, è stata certamente favorita dal momento storico che stiamo attraversando: un momento storico segnato dalla fine del socialismo reale, dal tramonto delle ideologie, dalla accentuata complessità sociale, dal pluralismo caotico, dalla caduta delle evidenze etiche e dall'eclisse delle grandi narrazioni che davano un senso ed orientamento alla vita degli individui e dei gruppi sociali, mostrando chiare e quasi inoppugnabili indicazioni di marcia e cammini di civiltà. Non sono mancate critiche per la vigilata distanza che l'enciclica prende anche da certo capitalismo. E l'evidente «sbilanciamento» sulla verità dell'uomo, del suo valore, rispetto alla ricerca e all'impegno per un'efficace produttività, ha fatto parlare a qualcuno di posizioni troppo «moralistiche», se non proprio «arretrate».

### *2.1. L'accresciuta coscienza del «fattore uomo» nei problemi economico-sociali*

Ma l'enciclica corrisponde anche ad una coscienza diffusa che ricerca vie nuove e nuovi valori cui riferirsi. Come essa rileva, «il mondo odierno è sempre più consapevole che la soluzione dei gravi problemi nazionali ed internazionali non è soltanto questione di produzione economica o di organizzazione giuridica o sociale, ma richiede precisi valori etico-religiosi, nonché cambiamento di mentalità, di comportamento e di strutture» (CA 60).

Si è detto all'inizio come la dottrina sociale della Chiesa affermi decisamente il primato della persona sulle strutture. Non è senza significato che la prima enciclica sociale, la «*Rerum novarum*» (d'ora in poi la sigleremo RN) ponga a suo tema diretto la «questione operaia» e, difendendo l'uomo e la sua dignità personale, abbia anzitutto riaffermato — in un clima di «capitalismo selvaggio» e di incipiente socialismo — i diritti dei lavoratori.

La CA ricorda ancora come la RN abbia indicato «la via delle giuste riforme, che restituiscano al lavoro la sua dignità di libera attività dell'uo-

mo». Così allo scopo di «difendere il lavoratore contro l'incubo della disoccupazione», la dottrina sociale della Chiesa ha indicato con valore non solo politiche economiche o assicurative o iniziative giuridiche e legislative, ma ha stimolato anche ad intraprendere «politiche di riqualificazione professionale»; ha incoraggiato gli «sforzi per dare ai lavoratori cognizioni e attitudini sempre migliori e tali da rendere il loro lavoro più qualificato e produttivo»; e ha encomiato il ruolo del sindacato e delle associazioni professionali «non solo come strumenti di contrattazione, ma anche come «luoghi» di espressione della personalità dei lavoratori /che/ servono allo sviluppo di un'autentica cultura del lavoro ed aiutano i lavoratori a partecipare in modo pienamente umano alla vita dell'azienda» (CA 15 *passim*).

## 2.2. La rilevanza della formazione professionale oggi

La CA rileva inoltre che le riforme furono realizzate dagli Stati e dalle lotte del Movimento operaio, «ma furono anche il risultato di un libero processo di auto-organizzazione della società, con la messa a punto di strumenti efficaci di solidarietà, atti a sostenere una crescita economica più rispettosa dei valori della persona» (CA 16). E tra le multiformi attività segnalate a riguardo — in cui si mette in risalto «un notevole contributo dei cristiani» — si ricordano accanto alle cooperative di produzione, di consumo e di credito o alla sperimentazione di varie forme di partecipazione, la promozione dell'istruzione popolare e la formazione professionale (*Ivi*).

Ma l'importanza della formazione professionale, trova nella CA accenti assolutamente prioritari in relazione al principio della proprietà privata, quale oggi si deve intendere a seguito delle trasformazioni epocali della produzione e alla concezione della «risorsa-uomo», quale «fattore decisivo» della produzione rispetto allo stesso capitale (CA 32).

Come è noto, rifacendosi alla RN e alla dottrina sociale tradizionale della Chiesa, la CA ribadisce la fundamentalità del diritto di proprietà privata «per l'autonomia e lo sviluppo della persona» (CA 30). In questo orizzonte di senso ne rileva il «carattere naturale» ma insieme la «non assolutezza» in quanto l'uso dei beni, affidato alla libertà, è subordinato alla loro originaria destinazione comune» (*Ivi*).

Ma rispetto alla proprietà della terra si mette in conto che «nel nostro tempo diventa sempre più rilevante il ruolo del lavoro umano» (CA 31). E d'altra parte esso diventa «tanto più fecondo e produttivo quanto più l'uomo è capace di conoscere le potenzialità produttive della terra e di leggere in profondo i bisogni dell'altro uomo, per il quale il lavoro è fatto» (CA 31).

Così accanto alla proprietà della terra si afferma che oggi « riveste un'importanza non inferiore » « la proprietà della conoscenza, della tecnica e del sapere. Su questo tipo di proprietà si fonda la ricchezza delle Nazioni industrializzate molto più che su quella delle risorse naturali » (CA 32). Parimenti « diventa sempre più evidente e determinante il ruolo del lavoro umano disciplinato e creativo e — quale parte essenziale di tale lavoro — delle capacità di iniziativa e di imprenditorialità » (Ivi).

### 2.3. *La prospettiva di una formazione professionale qualitativamente elevata.*

Si intravede qui una vasta opera di formazione professionale, che non è riducibile al puro addestramento al lavoro e alla professione o all'assunzione di ruoli e mansioni; viene ad evidenza l'esigenza di una solida istruzione e di una vasta opera propriamente educativa che arrivi alla formazione di strutture consolidate di personalità. Il Papa arriva a recuperare una vera e propria pedagogia delle virtù del lavoro, intese come stili personali di vivere ed agire nell'attività produttiva.

E tutto ciò perché « è la sua intelligenza che fa scoprire le potenzialità produttive della terra e le multiformi modalità con cui i bisogni umani possono essere soddisfatti. È il suo disciplinato lavoro, in solidale collaborazione, che consente la creazione di comunità di lavoro sempre più ampie ed affidabili per operare la trasformazione dell'ambiente naturale e dello stesso ambiente umano » (CA 32). E si aggiunge subito dopo che « in questo processo sono coinvolte importanti virtù come la diligenza, la laboriosità, la prudenza nell'assumere ragionevoli rischi, l'affidabilità e la fedeltà nei rapporti interpersonali, la fermezza nell'esecuzione di decisioni difficili e dolorose, ma necessarie per il lavoro comune dell'azienda e per far fronte agli eventuali rovesci di fortuna » (Ivi).

Viene inoltre prospettata una politica di « un continuo sforzo di riqualificazione e di aggiornamento » (CA 32) delle conoscenze già acquisite e delle professionalità già consolidate, perché « coloro che non riescono a tenersi al passo con i tempi possono essere facilmente emarginati » (Ivi). Soprattutto certe categorie: gli anziani, i giovani, le donne, le popolazioni del Terzo Mondo, e, in genere, i soggetti più deboli, il cosiddetto « Quarto Mondo » variamente presente anche nei paesi sviluppati, dove vanno emergendo accanto alle antiche nuove forme di povertà e sacche di miseria (Ivi).

In proposito si ribadisce che tutto ciò, « prima ancora della logica dello scambio degli equivalenti e delle forme di giustizia, che le sono proprie », è « un qualcosa che è dovuto all'uomo perché uomo, in forza della sua emi-

nente dignità» (CA 34). Risponda a riguardo una specificazione del discorso relativo ai diritti umani e al loro fondamento antropologico. Ma è interessante notare come accanto alla soddisfazione dei fondamentali bisogni umani venga affermato il diritto «ad acquisire le conoscenze, ad entrare nel circuito delle interconnessioni, a sviluppare le attitudini /personali/ per valorizzare al meglio capacità e risorse» (Ivi).

### 3. L'educazione civica nella formazione professionale

Oltre che indicare la rilevanza e le caratteristiche per una formazione professionale adeguata al momento storico, l'enciclica può offrire anche preziosi elementi per gli aspetti educativi intrinseci alla formazione professionale. Nel curriculum di chi si forma all'esercizio di un ruolo professionale non può essere trascurata la cura per la propria personalità nella sua globalità e nella sua contestualità. Lo esige l'intrinseco rapporto che sussiste tra ruolo e vita personale; e rientra in quella prospettiva di attenzione al «fattore uomo» e alla «total quality» che gli interessati ad una produzione efficiente e valida vanno evidenziando in questi ultimi tempi.

Sotto questo riguardo l'enciclica mi pare interessante da due punti di vista specifici: l'attenzione formativa al rapporto tra produzione e consumo, e quella tra lavoro e capacità democratica. Sullo sfondo traspare l'accoglienza dei «nuovi valori» tipici del nostro tempo: l'impegno per la vita e per la qualità umana di essa, la preoccupazione per l'ecologia, la buona convivenza e la partecipazione sociale, un modello di sviluppo a misura d'uomo.

#### 3.1. Educazione e formazione del lavoratore-consumatore

Analizzando l'economia delle società avanzate, il Papa ricorda che «nella società industriale è stato superato lo sfruttamento almeno nelle forme analizzate e descritte da Carlo Marx. Non è stata superata, invece l'alienazione nelle varie forme di sfruttamento, quando gli uomini si strumentalizzano vicendevolmente e, nel soddisfacimento sempre più raffinato dei loro bisogni particolari e secondari, diventando sordi a quelli principali ed autentici» (CA 41). Occorrerà ricordare che i problemi sono molto più gravi per le popolazioni dei paesi sottosviluppati o per le sacche di sottosviluppo e di miseria esistenti all'interno dei paesi del sovrasviluppo. I problemi della fame, dell'alimentazione, della salute sono ancora tra i più vasti e più gravi nel mondo.

Ma nei paesi ad economia avanzata, la legittima «domanda di un'esi-

stenza qualitativamente più soddisfacente e più ricca», può scadere in «abitudini di consumo e in stili di vita oggettivamente illeciti e spesso dannosi per la salute fisica e spirituale» (CA 36). In tal modo «l'uomo si preoccupa solo o prevalentemente dell'avere e del godimento» (CA 41).

Per superare questo tipo di problema e di minaccia intrinseca allo sviluppo socio-economico secondo il modello capitalistico o come meglio si dice — secondo il modello dell'«economia libera» (cfr CA 42)<sup>1</sup>, si avanza la necessità e l'urgenza di una incisiva opera educativa. Di essa l'enciclica offre alcune indicazioni riguardanti il tipo di intervento educativo, i primi e diretti destinatari di esso, ed anche la prospettiva antropologica e gli obiettivi o finalità cui l'azione educativa dovrebbe tendere.

Il Papa infatti afferma che è «necessaria e urgente una grande opera educativa e culturale», la quale comprenda:

— «l'educazione dei consumatori ad un uso responsabile del loro potere di scelta»;

— «la formazione di un alto senso di responsabilità nei produttori e, soprattutto, nei professionisti della comunicazione di massa, oltre che il necessario intervento delle pubbliche Autorità».

Essa dovrebbe «lasciarsi guidare da un'immagine integrale dell'uomo, che rispetti tutte le dimensioni del suo essere e subordini quelle materiali e istintive a quelle interiore e spirituali».

Ad evitare che ci orienti «all'avere e non all'essere» e che si voglia «avere di più e non essere di più, consumando l'esistenza in un godimento fine a se stesso», è necessario, a parere dell'enciclica, «adoperarsi per costruire stili di vita nei quali la ricerca del vero, del bello e del buono e la comunione con gli altri uomini per la crescita comune siano gli elementi che de-

<sup>1</sup> Il Papa afferma perentoriamente che «il sistema economico non possiede al suo interno criteri che consentano di distinguere correttamente le forme nuove e più elevate di soddisfacimento dei bisogni umani dai nuovi bisogni indotti, che ostacolano la formazione di una matura personalità» (CA 36). E più oltre ricorda che «un ostacolo a tale crescita può venire dalla manipolazione operata da quei mezzi della comunicazione di massa che impongono, con la forza di una ben orchestrata insistenza, mode e movimenti di opinione, senza che sia possibile sottoporre a una disamina critica le premesse su cui essi si fondano» (CA 41).

Si aprirebbe qui tutto il problema della necessità di una imprescindibile attenzione critica ed etica, che il sistema produttivo e il sistema della comunicazione di massa dovrebbero, al proprio interno, porsi e praticare. L'enciclica sembra ratificare l'opinione di una intrinseca incapacità per tale attenzione. Qui non ci si soffermerà a discutere la questione; e neppure ci si dilungherà a mostrare se in pratica sia sempre assente tale preoccupazione o se istanze umanitarie, etiche e veritative siano presenti — almeno in qualche misura e da parte di alcuni se non da parte di tutti — nell'economia e nel mondo delle comunicazioni di massa.

termino le scelte dei consumi, dei risparmi e degli investimenti» (CA 36 *passim*).

Questa opera educativa e culturale, che si richiama al vero, al bello, al buono, alla priorità dell'interiorità e della spiritualità dovrebbe aiutare a risolvere anche le gravi questioni di cui nel seguito si parla: la droga, la pornografia e le altre forme di consumismo (cfr CA 36), la questione ecologica (cfr CA 37), la salvaguardia di una autentica «ecologia umana» (cfr CA 38), soprattutto nel lavoro (*Ivi*) e nella vita familiare, con le connesse questioni dell'aborto o del controllo delle nascite (cfr CA 39), la difesa dei beni collettivi «che, tra l'altro, costituiscono la cornice al cui interno soltanto è possibile per ciascuno conseguire legittimamente i suoi fini individuali» (CA 40).

### 3.2. *La formazione ai valori per la partecipazione democratica*

Il discorso sui beni collettivi e sul conseguimento legittimo dei fini individuali, disciude un altro campo in cui diventa prioritaria l'educazione: quello delle condizioni legali e politiche dell'attività produttiva e quella del modello di sviluppo cui essa va riferita. Di esse si tratta nel capitolo quinto dell'enciclica.

Si è detto che il Papa, molto bilanciato nel giudizio sul modello economico capitalistico, si dimostra molto più favorevolmente disposto verso la democrazia politica.

Se ne riparerà in seguito più approfonditamente. Qui basti rilevare che secondo l'enciclica, senza la «sovranità della legge» sulla volontà arbitraria degli uomini e senza la «verità trascendente» dell'uomo «soggetto» inviolabile di diritti, non si dà autentica democrazia. Più in particolare l'enciclica fa notare che «oggi si tende ad affermare che l'agnosticismo ed il relativismo scettico sono la filosofia e l'atteggiamento fondamentale rispondenti alle forme politiche democratiche, e che quanti son convinti di conoscere la verità ed aderiscono con fermezza ad essa non sono affidabili dal punto di vista democratico, perché non accettano che la verità sia determinata dalla maggioranza o sia variabile a seconda dei diversi equilibri politici. A questo proposito, bisogna osservare che, se non esiste nessuna verità ultima la quale guida ed orienta l'azione politica, allora le idee e le convinzioni possono essere facilmente strumentalizzate per fini di potere. Una democrazia senza valori si converte facilmente in un totalitarismo aperto oppure subdolo come dimostra la storia» (*Ivi*)

Per contro «non essendo ideologica, la fede cristiana non presume di

imprigionare in un rigido schema la cangiante realtà socio-politica e riconosce che la vita dell'uomo si realizza nella storia in condizioni diverse e non perfette» (Ivi). In questo senso la Chiesa, «riaffermando costantemente la trascendente dignità della persona, ha come suo metodo il rispetto della libertà» (Ivi). Tuttavia si fa notare che «la libertà è pienamente valorizzata soltanto dall'accettazione della verità: in un mondo senza verità la libertà perde la sua consistenza, e l'uomo è esposto alla violenza delle passioni ed a condizionamenti aperti od occulti» (Ivi).

### 3.3. *L'educazione alla convivenza democratica*

Ma oltre le condizioni di possibilità, l'enciclica indica anche le condizioni di praticabilità di un'autentica democrazia. Tra esse si viene a porre anzitutto l'azione educativa. Si afferma, infatti, che la democrazia «esige che si verifichino le condizioni necessarie per la promozione sia delle singole persone mediante l'educazione e la formazione ai veri ideali, sia della «soggettività» della società mediante la creazione di strutture di partecipazione e di corresponsabilità» (CA 46): come dire che senza educazione delle persone, senza formazione ai valori, senza strutture di partecipazione e di corresponsabilità non ci potrà essere autentica democrazia.

Dall'insieme è dato intravedere anche qui un'articolata azione educativa che si rivolge anzitutto alla personalità profonda per educarne le capacità di libertà, di verità, di partecipazione e di corresponsabilità; che si nutre di valori che diano senso alla convivenza sociale secondo stili democratici; che sostiene la formazione di uno spirito critico e coraggioso, che sappia andare oltre i valori di moda e riesca ad essere «fedele», nella mutazione dei tempi, alla «trascendente verità della dignità umana»; e che — come si dice nel finale del capitolo quinto — si fonda nella prospettiva di una cultura di pace, di solidarietà e di sviluppo.

## 4. **Una prospettiva culturale sul lavoro**

Oltre che mettere in luce la significatività umana e sociale della formazione professionale ed indicare piste educative ineludibili nel curriculum formativo del cittadino lavoratore, sempre persona da promuovere nella sua globalità ed integralità, la CA può risultare utile per arrivare ad una prospettiva culturale sul lavoro e la professionalità, contenuto e forma della formazione professionale.

A questo scopo vorrei riproporre una lettura, per così dire « trasversale » dell'enciclica stessa.

#### 4.1. *Il lavoro nella società civile*

Come risulta dalla stampa quotidiana, le centrali sindacali hanno messo in risalto il ruolo assegnato nella CA al lavoro, cioè all'aspetto umano della produzione. Non poteva essere altrimenti in un'enciclica che intendeva innanzitutto celebrare il centesimo anniversario di un testo, come è quello della RN, dedicato fondamentalmente alla « questione operaia ». Ma nella CA il lavoro umano è fin dall'inizio posto in un vasto quadro di riferimento che — come si afferma al n. 11 — ha come « trama » di fondo « la corretta concezione dell'uomo e del suo valore unico ».

4.1.1. Per arrivare a questo inquadramento concettuale e valoriale, si possono assumere — a mio parere — i criteri che il Papa dice di aver usato per « rileggere » l'enciclica RN di Leone XIII. Di essi si parla nell'*Introduzione*.

Il primo criterio è « guardare indietro » « per scoprire nuovamente la ricchezza dei principi fondamentali » (CA 3). Nel caso del lavoro umano e della professionalità credo che ciò costituisca un invito a rileggere la vicenda umana storica per cogliere in essa i significati antropologici, sociali, politici del lavorare e del produrre.

Il secondo criterio è « guardare intorno » alle « cose nuove » che « ci circondano ed in cui ci troviamo, per così dire immersi » (CA 3), per cogliere i cambiamenti, le innovazioni, i « trends » dei processi storici in atto.

Il terzo criterio è « guardare al futuro », per rendersi conto delle « incognite e promesse che fanno appello alla nostra immaginazione e creatività, stimolando anche la vostra responsabilità » (CA 3).

I tre criteri a loro volta disegnano un approccio comprensivo alla realtà del lavoro e delle professioni insieme storico, sociologico e prospettico.

4.1.2. Tale approccio è già in qualche modo applicato nel capitolo primo. Riportandosi al tempo della RN, la « questione operaia » viene inquadrata in una *società civile*, in cui si viene a delineare

- a) una nuova concezione della società e dello Stato;
  - b) l'economia si muove tra capitalismo selvaggio e lavoro salariato;
  - c) e la teoria politico-economica si polarizza tra liberismo e socialismo.
- In questo contesto il Papa nota come la RN abbia focalizzato la sua ri-

sposta attorno al centro valoriale della dignità del lavoratore e della dignità del lavoro (CA 6), difendendole attraverso la individuazione dei diritti connessi con il lavoro e la condizione di lavoratore. Nell'enciclica sono evidenziati i seguenti diritti:

- 1) il diritto alla proprietà privata (CA 6);
- 2) il diritto al creare associazioni professionali (CA 7);
- 3) il diritto ad un lavoro dignitoso con la limitazione delle ore di lavoro, la legittimità del riposo, la diversità di trattamento per i fanciulli e per le donne (CA 7);
- 4) il diritto al giusto salario (CA 8);
- 5) il diritto al libero adempimento dei doveri religiosi, germe del principio alla libertà religiosa (CA 9).

Sarà appena da notare come l'ancoraggio prioritario del lavoro alla società civile e la sua fundamentalità rispetto ad ogni altro discorso non siano, ancora oggi, da passare in secondo piano ai fini di una seria riflessione sulla « questione sociale ». La società civile, o se si vuole la comunità, sono i soggetti e i referenti ultimi dell'economia, della politica, della cultura.

Come pure non è chi non veda la « modernità » e l'attualità del discorso dei diritti, in un'epoca, come la nostra, che se ha abbassato i toni della conflittualità, ha enormemente accresciuto quelli del mutamento, della funzionalità produttiva, del pragmatismo valoriale, della confusione sociale.

#### 4.2. *Il lavoro nelle ideologie*

Nella nostra rilettura della CA in chiave di cultura del lavoro e della professionalità, il capitolo secondo ci permette di approfondire le ideologie che hanno cercato di dar figura e forza teorica a tale cultura, ma che sono anche alla base del disagio e del disorientamento attuale:

- 1) il socialismo;
- 2) il liberalismo.

4.2.1. Del socialismo come ideologia, sulla base della RN, si individua anzitutto la « natura » nella soppressione della proprietà privata, che snatura le funzioni dello Stato e scompagina tutto l'ordine sociale e che come sistema economico e di Stato dà luogo al « socialismo reale » (CA 12).

Il suo errore fondamentale è di carattere antropologico. Il singolo uomo è considerato « come un semplice elemento ed una molecola dell'organismo sociale, di modo che il bene dell'individuo viene del tutto subordinato al funzionamento del meccanismo economico-sociale, mentre si ritiene, d'altro canto,

che quel medesimo bene possa essere realizzato prescindendo dalla sua autonoma scelta, dalla sua unica ed esclusiva assunzione di responsabilità davanti al bene o al male. L'uomo così è ridotto ad una serie di relazioni sociali, e scompare il concetto di persona come soggetto autonomo di decisione morale, il quale costruisce mediante tale decisione l'ordine sociale (CA 13).

Tale errore antropologico — secondo la CA — è riferito all'ateismo del socialismo. La negazione di Dio priva la persona del suo fondamento. Nella risposta all'appello di Dio, l'uomo diventa consapevole della sua trascendente dignità.

A sua volta l'ateismo è strettamente connesso con il razionalismo illuministico, che concepisce la realtà umana e sociale in modo meccanicistico, negando la trascendenza umana rispetto al mondo delle cose ed il bisogno di salvezza intrinseco alla ineguatezza storica dell'azione umana.

4.2.2. Peraltro l'enciclica denuncia anche l'errata concezione della indiscriminata libertà umana su cui si fonda il liberismo. La libertà è sottratta al suo intrinseco riferimento alla verità ed al rispetto dei diritti degli altri uomini.

«Contenuto della libertà diventa allora l'amore di sé fino al disprezzo di Dio e del prossimo, amore che conduce all'affermazione illimitata del proprio interesse e non si lascia limitare da alcun obbligo di giustizia».

In sostanza anche qui è possibile intravedere un errore antropologico e «teologico», che dà luogo a comportamenti socialmente e moralmente disumani.

Infatti, questa assolutizzazione della libertà può essere vista all'opera, certo in vario grado, nelle forme storiche del liberismo economico e del liberalismo politico di questo nostro secolo, con i guasti che tutti conosciamo e tuttora sperimentiamo.

### 4.3. *Il lavoro nei modelli storici socio-economici*

Nei capitoli terzo e quarto si possono avere indicazioni per riflettere sul lavoro e la professionalità nei modelli socio-economici del nostro tempo:

- 1) il socialismo reale;
- 2) il capitalismo.

4.3.1. Alla luce dei fatti del 1989, che hanno dato inizio a forti rivolgimenti socio-politici nei paesi socialisti dell'Est europeo, la CA individua con lucidità i fattori della caduta dei regimi oppressivi di quei paesi e del «socia-

limo reale», il modello socio-economico, secondo cui veniva impostata la produzione e secondo cui venivano regolati i rapporti sociali:

1) come «fattore decisivo», che «ha avviato i cambiamenti», viene posta «la violazione dei diritti del lavoro» (CA 23);

2) come secondo fattore è indicata «l'inefficienza del sistema economico» (non solo tecnica, ma anche quale «conseguenza della violenza dei diritti umani all'iniziativa, alla proprietà ed alla libertà nel settore dell'economia») (CA 24);

3) altro fattore è stata la mancata attenzione alla dimensione culturale e nazionale (considerando unilateralmente l'uomo solo dai punti di vista economico o in base all'appartenenza di classe) (CA 24);

4) secondo la CA, «la vera causa delle novità, però, è il vuoto spirituale provocato dall'ateismo, il quale ha lasciato prive di orientamento le giovani generazioni e i non rari casi le ha indotte, nell'insopportabile ricerca dell'identità e del senso della vita, a riscoprire le radici religiose della cultura delle loro Nazioni e la stessa persona di Cristo, come risposta esistenziale adeguata al desiderio di bene, di verità e di vita che è nel cuore di ogni uomo» (CA 24);

5) un quinto fattore indicato è la riduzione o addirittura la soppressione dell'esercizio delle libertà civili (CA 25);

6) un sesto fattore è intravisto nella violenta soppressione dell'interesse individuale e l'invadenza di un pesante sistema di controllo burocratico, che inaridisce le fonti dell'iniziativa e della creatività (CA 25).

4.3.2. Ma il giudizio globale non è molto tenero neppure per il modello capitalistico.

Le carenze umane e sociali di esso sono evidenti a tutti. Il dominio delle cose sugli uomini e degli uomini su altri uomini è spesso ad esso combinato. «Anzi — si afferma — per i poveri alla mancanza di beni materiali si è aggiunta quella del sapere, che impedisce loro di uscire dallo stato umiliante di subordinazione» (CA 33), nei paesi del Terzo Mondo ma anche in quel «Quarto Mondo» costituito dalle sacche di sottosviluppo, di povertà, emarginazione, presenti in vario modo nei paesi sviluppati o del sovrasviluppo.

Per questo ogni valutazione positiva a riguardo è accompagnata nell'enciclica da molte distinzioni.

Il libero mercato sembra essere «lo strumento più efficace per collocare le risorse e rispondere efficacemente ai bisogni» /.../ «ma esistono numerosi

bisogni umani che non hanno accesso al mercato». /.../ Ed è « stretto dovere di giustizia » soddisfare i bisogni umani fondamentali e permettere a tutti, individui e Nazioni, di acquisire gli strumenti necessari per valorizzare al meglio le proprie capacità e risorse o partecipare al circolo delle interconnessioni del mercato (cfr. CA 34, *passim*).

Allo stesso modo si riconosce « la giusta funzione del profitto ». Tuttavia « scopo dell'impresa » /.../ « non è semplicemente la produzione del profitto, bensì l'esistenza stessa dell'impresa come comunità di uomini che, in diverso modo, perseguono il soddisfacimento dei loro fondamentali bisogni e costituiscono un particolare gruppo al servizio dell'intera società » (CA 35). In tal senso « il profitto è un regolatore della vita dell'azienda, ma non è l'unico; ad esso va aggiunta la considerazione di altri fattori umani e morali che, a lungo periodo, sono egualmente essenziali per la vita dell'impresa » (CA 35).

Per tali motivi si arriva ad un giudizio globale piuttosto bilanciato, qualora, dopo la fine del « socialismo reale », si volesse considerare sistema vincente e proponibile a tutti il capitalismo. « Se con « capitalismo » si indica un sistema economico che riconosce il ruolo fondamentale e positivo dell'impresa, del mercato, della proprietà privata e della conseguente responsabilità per i mezzi di produzione, della libera creatività umana nel settore dell'economia, la risposta è certamente positiva, anche se forse sarebbe più appropriato parlare di « economia d'impresa », o di « economia di mercato », o semplicemente di « economia libera ». Ma se con « capitalismo » si intende un sistema in cui la libertà nel settore dell'economia non è inquadrata in un solido contesto giuridico che la metta al servizio della libertà umana integrale e la consideri come una particolare dimensione di questa libertà, il cui centro è etico e religioso, allora la risposta è decisamente negativa » (CA 42).

#### 4.4 Il lavoro nei sistemi politici e nei modelli di sviluppo

Il quinto capitolo aiuta ad inquadrare e a rapportare il lavoro e la professionalità nell'ambito del politico e dei modelli sociali di sviluppo.

4.4.1. Il capitolo si apre ricordando con « una sana teoria dello Stato è necessaria per assicurare il normale sviluppo delle attività umane » (CA 44).

L'enciclica mette come basilare punto di tale teoria « il principio dello Stato di diritto, nel quale è sovrana la legge, e non la volontà arbitraria degli uomini » (CA 44). La sua negazione dai moderni « totalitarismi » alla cui radice, secondo l'enciclica sta « la negazione della trascendente dignità della

persona umana, immagine visibile del Dio invisibile e, proprio per questo, per sua natura stessa, soggetto di diritti che nessuno può violare: né l'individuo, né il gruppo, né la classe, né la Nazione o lo Stato» (*Ivi*). Ma «non può farlo nemmeno la maggioranza di un corpo sociale, ponendosi contro la minoranza, emarginandola, opprimendola, sfruttandola o tentando di annientarla» (*Ivi*).

Al che al posto del diritto mettono la «forza per potere». Il Papa fa esplicito riferimento al «moderno totalitarismo» ed in particolare al «marxismo leninismo»; ma l'accento allo strapotere della «maggioranza» non fa escludere a priori forme di totalitarismo democratico.

Si afferma infatti che «la Chiesa apprezza il sistema della democrazia in quanto assicura la partecipazione dei cittadini alle scelte politiche e garantisce ai governati sia di eleggere e controllare i propri governanti, sia di sostituirli in modo pacifico, ove ciò risulti opportuno» (CA 46).

Ma un'«autentica democrazia», a parere del Papa, «è possibile solo in uno Stato di diritto e sulla base di una retta concezione della persona umana» (CA 46).

Così pure — come sopra si è evidenziato — senza l'affermazione della trascendenza della verità e dei valori, difficilmente secondo il Papa si evita che la democrazia scada in totalitarismo, nella strumentalizzazione delle masse, nelle manipolazione del consenso sociale.

4.4.2. Sembrerebbe per certi versi che il Papa si ponga nell'attuale dibattito sul modello democratico e sui suoi attuali limiti storici, soprattutto a fronte delle contropinte che vengono dalla teoria dei diritti umani e dal concetto di «nuova cittadinanza» come pure dalla critica del concetto di «laicità» o di «Stato del benessere»<sup>2</sup>. Ma nel suo nucleo il tono del discor-

<sup>2</sup> Si può leggere in questa chiave quanto viene detto ai nn. 47-48 e 49. Si ricorda che il fondamento della democrazia si trova nel riconoscimento dei diritti umani (tra essi si citano il diritto alla vita, il diritto a crescere «sotto il cuore della madre», il diritto alla maturazione della propria intelligenza e libertà nella ricerca e nella conoscenza della verità, il diritto a partecipare al lavoro sociale, il diritto a fondare una famiglia e ad accogliere ed educare i figli, il diritto alla libertà religiosa). Si parla dello «scandalo dell'aborto» e dello «smarrimento del senso del bene comune», della deviazione del costume politico. Si ribadisce l'autonomia dello stato democratico, il ruolo dello Stato rispetto all'economia sociale, nel cui contesto si pone a regolazione dell'intervento statale il principio di supplenza e quello di sussidiarietà. Se si evidenzia la crisi dello stato assistenziale, tuttavia si ricorda la necessità dell'intervento a favore dei profughi, degli immigrati, degli anziani, dei malati e delle altre forme vecchie e nuove di povertà. In questo quadro si fa particolare menzione del fenomeno del volontariato, dell'impegno sociale di solidarietà e di carità che le famiglie e le altre «società intermedie», se sostenute, possono assolvere, realizzando quella vasta «soggettività sociale» di cui le persone, i gruppi e le istituzioni comunitarie sono radicalmente e giuridicamente capaci e detentori.

so dell'enciclica resta al suo livello proprio, cioè ideale-religioso. In questa linea l'enciclica chiarisce che la Chiesa non «chiude gli occhi davanti al pericolo del fanatismo, o fondamentalismo, di quanti, in nome di un'ideologia che si pretende scientifica o religiosa, ritengono di poter imporre agli altri uomini la loro concezione della verità e del bene» (CA 46).

Per contro «non essendo ideologica, la fede cristiana non presume di imprigionare in un rigido schema la cangiante realtà socio-politica e riconosce che la vita dell'uomo si realizza nella storia in condizioni diverse e non perfette» (Ivi). In questo senso la Chiesa, «riaffermando costantemente la trascendente dignità della persona, ha come suo metodo il rispetto della libertà» (Ivi). Tuttavia si fa notare che «la libertà è pienamente valorizzata soltanto dall'accettazione della verità: in un mondo senza verità la libertà perde la sua consistenza, e l'uomo è esposto alla violenza delle passioni ed a condizionamenti aperti od occulti» (Ivi).

4.4.3. Ma sul finire del capitolo, il discorso sulla democrazia si apre a quello della cultura e dei modelli si sviluppo. Sull'onda di emozioni suscitare dalla «Guerra del Golfo», il Papa ripete il suo grido «Mai più la guerra!». Ma insieme si ricorda che «alle radici della guerra ci sono in genere reali e gravi ragioni: ingiustizie subite, frustrazioni di legittime aspirazioni, miseria e sfruttamento di moltitudini umane disperate, le quali non vedono la reale possibilità di migliorare le loro condizioni con le vie della pace» (CA 52).

In tal senso, se nell'enciclica «*Sollicitudo rei socialis*» si era detto che il «nuovo nome» della pace è la «solidarietà», qui si afferma decisamente che «l'altro nome della pace è lo sviluppo (Ivi).

A questo scopo, secondo il Papa, occorre:

1) «una concertazione mondiale dello sviluppo» e di equità economica internazionale;

2) «importanti cambiamenti negli stili di vita consolidati» ad evitare sprechi di risorse ambientali e umane per permettere a tutti di averne in misura sufficiente;

3) la valorizzazione dei nuovi beni materiali e spirituali, frutti del lavoro e della cultura dei popoli oggi emarginati»;

4) e prima ancora «un grande sforzo di reciproca comprensione, di conoscenza e di sensibilizzazione delle coscienze», cioè di un'«adeguata cultura che fa crescere la fiducia nelle potenzialità del povero e, quindi, nella sua ca-

pacità di migliorare la propria condizione mediante il lavoro, o di dare un positivo contributo al benessere economico» (*Ivi, passim*).

In tal senso il lavoro umano viene immesso nell'immenso sforzo umano per una cultura della pace e come elemento di un modello di civiltà umana secondo essa.

## 5. Conclusione: Il contributo cristiano

L'ancoraggio ad una cultura della pace dà alla «questione operaia» e all'intera «questione sociale» un'ampia e significativa prospettiva d'insieme per le prese di decisione e per l'impegno operativo concreto.

Tuttavia forse è mancato l'ardimento di un annuncio cristiano «radicale» sull'una e l'altra questione.

Sul finire della «*Sollicitudo res socialis*» (= SRS) l'impegno sociale era collegato con il Regno di Dio, che è già presente nel mondo, per cui «nulla, anche se imperfetto e provvisorio, di tutto ciò che si può e si deve realizzare mediante lo sforzo solidale di tutti e la grazia divina in un certo momento della storia, per rendere 'più umana' la vita degli uomini, sarà perduto né sarà stato vano» (SRS 48) «*Gaudium et Spes*» al n. 39.

Così nella «*Laborem Exercens*» (= LE) l'intero capitolo quinto, che intendeva proporre «elementi per una spiritualità del lavoro», ricordava come esso assurgesse a nuovi significati se, nella linea della Rivelazione biblico-cristiana, veniva colto quale partecipazione all'opera del Creatore «sotto la forma di lavoro e di riposo (LE 25); o se veniva riconsiderato alla luce del mistero della Croce e della Risurrezione di Cristo» (LE 27); e se veniva collegato non solo con il progresso umano, ma anche con lo «sviluppo del Regno di Dio, al quale siamo tutti chiamati con la potenza dello Spirito Santo e con la parola del Vangelo» (LE 27).

Qui questa dimensione «escatologica» del messaggio cristiano non appare. L'accento è posto piuttosto sulla partecipazione ecclesiale alla vicenda umana nella linea del mistero dell'incarnazione del Cristo, Verbo di Dio.

In questo orizzonte di senso acquista tuttavia un forte spessore anche l'impegno di formazione culturale che i cristiani come singoli e la comunità ecclesiale portano avanti a vantaggio dell'uomo e del paese in cui vengono a trovarsi. E si può intravedere anche nell'opera della formazione professionale fatta da cristiani una cospicua forma in cui viene a realizzare quella «fe-

deltà a far propria la via dell'uomo», che, secondo il Papa, costituisce «la prima via» per tutta la Chiesa (CA 62)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Trattando del rapporto tra democrazia, libertà e verità l'enciclica tratteggia un interessante identikit del cristiano. Lo si descrive come uno che «vive la libertà e la serve proponendo continuamente /.../ la verità che ha conosciuto». Nel dialogo con gli altri uomini egli attende ad ogni frammento di verità che incontri nell'esperienza di vita e nella cultura dei singoli e delle Nazioni, non rinuncerà ad affermare tutto ciò che gli hanno fatto conoscere la sua fede ed il corretto esercizio della ragione». (CA 46).

E parlando della Chiesa in generale il Papa afferma che «oggi più che mai la Chiesa è cosciente che il suo messaggio sociale troverà credibilità nella testimonianza delle opere» (CA 57). Più oltre si asserisce che «l'amore per l'uomo e, in primo luogo, per il povero, nel quale la Chiesa vede Cristo, si fa concreto nella promozione della giustizia (CA 58). Infine, identificandosi con la Chiesa intera, il Papa (come spesso fa nel corso dell'enciclica) ricorda che il suo contributo «per la conservazione della pace nel mondo e per la costruzione di una società degna dell'uomo» si affianca a quello delle altre Chiese cristiane e delle grandi religioni del mondo, e si pone in uno spirito di dialogo e di collaborazione con «tutti gli uomini di buona volontà» e, in particolare, con «le persone ed i gruppi che hanno una specifica responsabilità nel campo politico, economico e sociale, a livello sia nazionale che internazionale» (CA 60 *passim*).

E termina assicurando che «anche nel terzo Millennio la Chiesa sarà fedele nel far propria la via dell'uomo, consapevole che non procede da sola, ma con Cristo, suo Signore. È lui che ha fatto propria la via dell'uomo e lo guida anche quando questi non se ne rende conto» (CA 62).

Vorrei notare per inciso la forza innovativa di quest'ultima espressione: non si tratta di un semplice aiutare l'uomo o di soccorrerlo da parte della Chiesa. Mi pare invece che si venga a configurare l'immagine di una Chiesa che riveste le forme dell'umanità, che fa suoi i cammini lungo i quali l'uomo si pone nel corso della sua vicenda: in altre parole, una Chiesa che prende sul serio il mistero dell'incarnazione del Signore.

A parere dello scrivente, queste stimolazioni dell'enciclica invitano a prospettare piste appropriate anche per l'educazione dei cristiani in quanto tali. Infatti, sia come singoli sia come comunità ecclesiale, tutti abbiamo da far crescere e da coltivare il seme della grazia divina, imparando a saper coniugare libertà, verità, dialogo; a saper testimoniare nelle opere la verità e la carità cristiana; a saper promuovere la giustizia; a saper collaborare con le altre religioni cristiane e non cristiane e con tutti gli uomini di buona volontà per la difesa dell'uomo, seguendo Cristo e il mistero della sua incarnazione, «fino alla morte e alla morte di croce».



# Transizione sistema formativo vita professionale

Pasquale Ransenigo

## **Premessa**

Tra i temi emergenti, che riguardano il complesso mondo dei giovani, risultano di particolare rilevanza quelli concernenti le modificazioni di status-ruoli sociali e di vissuto esperienziale che i soggetti sperimentano quando, nella fase sempre più estesa della propria giovinezza, cercano di entrare nella vita professionale e nel mondo del lavoro.

Anche la Commissione «Dialogo Sociale» delle Comunità Europee ha rivolto recentemente l'attenzione a questi temi esprimendo, con proprio documento del 26 gennaio 1990, un «parere comune sulla transizione dalla scuola alla vita adulta e professionale» (vedi Quaderno n. 2, *Presenza CONFAP*, n. 3/91, pg. 19 e ss.).

Nell'attuale contesto italiano, fortemente condizionato dall'incidenza della disoccupazione/inoccupazione giovanile, sembra emergere una rinnovata preoccupazione sulle ricadute che si possono verificare dalle scelte istituzionali di riforma della scuola secondaria superiore, del sistema regionale di formazione professionale, delle iniziative di orientamento, delle politiche attive a favore dei giovani... in relazione alla frammentazione dei contesti locali del mercato del lavoro.

Le riflessioni che seguono tendono a sottolineare gli elementi essenziali

del dibattito socio-culturale e del vissuto esperienziale dei giovani in transizione, cui dovrebbero corrispondere gli obiettivi di riforme istituzionali ipotizzate in relazione ai condizionamenti locali dell'attuale mercato del lavoro.

## 1 - Il Dibattito Socio-Culturale sulla Transizione

La letteratura recente sulla transizione è concorde nel rilevare come l'uscita dal sistema scolastico-formativo per coloro che si presentano sul mercato del lavoro coincide, in tutte le società industrializzate, con l'inizio di una fase di durata variabile di percorsi segnati da segmenti di esperienze diverse e non lineari.

Tale fase segna, anche, il passaggio dalla condizione protetta e dipendente di adolescente, senza responsabilità e senza autonomia economica, allo stato di giovane che, da solo e privo di sicurezze, deve conquistarsi una posizione nel sistema sociale sempre più complesso ed articolato.

Inoltre, è questo il periodo delle opzioni fondamentali educative e professionali per costruire un proprio progetto di vita aperto alle diverse dimensioni, nel quale si inserisce anche l'acquisizione di capacità professionali di base, variamente valutate dai giovani, secondo criteri oggettivi e soggettivi.

Ma a questa fase di transizione è collegato, pure, il manifestarsi di situazioni di giovani particolarmente svantaggiati culturalmente, socialmente, economicamente: ragazze, figli di proletari, emigranti, disadattati, drop-outs...

Tali categorie di giovani, nella crisi strutturale dell'occupazione delle società industrializzate, vivono esperienze personali diversificate per condizionamenti oggettivi e soggettivi, a cui si sommano spesso i ritardi e i limiti degli interventi istituzionali che dovrebbero discriminare positivamente le categorie svantaggiate.

«L'analisi di questo fenomeno e dei suoi meccanismi costitutivi, rende obsoleti tutti i tentativi di generalizzazione e di omogeneizzazione teorica di caratteristiche astratte di comportamenti di soggetti storici estremamente differenziati, quali i giovani» (A. Cavalli, *la gioventù: condizione o processo?*, in «Rassegna italiana di sociologia», n. 4, 1980, pg. 16).

«In particolare, la collocazione di classe dei giovani varia in relazione a quella della famiglia di origine, alla propria centralità o marginalità rispetto al mercato, al livello di istruzione, ecc...; nè, d'altra parte, è più ipotizzabile individuare una omogeneità culturale giovanile, poiché le esperienze di socializzazione e di acculturazione di questo gruppo sono assai diverse per qualità e

quantità in base al sesso, al proprio ambito culturale e territoriale di appartenenza » (ivi, C. De Francesco, *La condizione giovanile, realtà univoca o molteplici*, n. 4, 1980, pg. 22).

Le osservazioni mirate su gruppi specifici del mondo giovanile risultano pertinenti soprattutto quando si voglia approfondire culturalmente e socialmente la reale situazione dei giovani in transizione alla vita professionale e al mercato del lavoro.

Inoltre, una fotografia statica di tali situazioni rileva sì le caratteristiche di status (quali quelle di studente, di studente-lavoratore, di lavoratore-studente, di disoccupato, di occupato, di inattivo...); ma al di là di una descrizione quantitativa del fenomeno non permette l'analisi delle effettive dinamiche interne ed esterne, dei meccanismi e delle modalità di transizione, cui dovrebbero rapportarsi specifiche riforme istituzionali e norme, che regolano i rapporti interni del mercato occupazionale.

Muovendo da tale esigenza, non pochi studiosi del fenomeno e dei problemi della transizione si orientano attualmente verso analisi più specifiche delle relative dinamiche:

- la condizione rispetto al lavoro, comprendendovi anche la gamma delle condizioni miste;
- il tipo di mercato ufficiale, informale e locale;
- la presenza di stabilità e la garanzia contrattuale;
- la qualità dell'impegno occupazionale.

In particolare, su tale impianto metodologico, si sono realizzate ricerche longitudinali e retrospettive, che dal 1982 vengono condotte in modo sistematico in Italia dall'ISFOL, in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione e che hanno come oggetto la Entrata dei giovani nella Vita Attiva (ricerche indicate con sigla «EVA»).

Lo scenario rilevato evidenzia una realtà frammentata, discontinua, carica di esperienze, di iniziative, di interessi che i giovani tendono a sperimentare in modo autonomo, nel tentativo di dominare la vita quotidiana e di progettare un proprio futuro.

Le conoscenze specifiche di tale fenomeno e le rilevazioni aggiornate delle dinamiche locali del mercato del lavoro concorrono a costituire un reale e necessario quadro di riferimento per valutare anche i vari interventi che vengono ipotizzati o posti in essere, anche nel nostro paese, per i giovani in transizione.

## 2 - Il Vissuto dei Giovani in Transizione

Prima di porre l'attenzione sui risultati raggiunti dalle citate ricerche ed analisi sul vissuto dei giovani nella fase di transizione, a livello italiano, sembra opportuno accennare sinteticamente ad alcune delle principali conclusioni di indagini francesi sullo stesso tema, soprattutto per la tipologia che tali ricerche pongono ad interpretazione delle diverse ricadute che la fase di transizione esercita su due gruppi specifici di giovani.

Per operare il confronto, utilizzo uno studio elaborato dal Prof. Giancarlo Milanese e pubblicato in un numero monografico della rivista « Rassegna CNOS » sul tema della « transizione » (vedi G. Milanese, *Il vissuto giovanile nella transizione difficile*, « Rassegna CNOS », anno 2, n. 2, maggio 1986).

Le analisi francesi prendono in considerazione due modelli estremi di precarietà giovanile.

Un primo modello è rappresentato dalla condizione dei giovani di estrazione prevalentemente proletaria, che si presentano sul mercato del lavoro con il solo titolo di studio della scolarità dell'obbligo.

Nel passato, questo tipo di soggetti era abituato solitamente ad immaginare l'inserimento nella vita adulta come un atto caratterizzato dall'istantaneità e dalla contemporaneità delle dimensioni che lo compongono (inserimento nel mondo del lavoro, matrimonio, autonomia della famiglia di origine).

Nella società industrializzata l'istantaneità è messa in causa dalle difficoltà obiettive, già sopra ricordate, mentre la contemporaneità è mantenuta, a condizione che si subordini ogni dimensione a quella determinante dall'inserimento occupazionale.

Questi cambiamenti provocano in soggetti dotati di scarsa scolarità una situazione di « differimento » subito, non programmato, dall'inserimento nella vita adulta, che non è accompagnato solitamente da fenomeni tipici di alienazione e disagio.

Il periodo di attesa è vissuto perlopiù come prolungamento della fase di sviluppo precedente: vi è l'attesa del momento del decollo istantaneo.

Le cose cambiano solo quando, verso i 19-20 anni, si avvicina per i maschi il momento del servizio militare e per le femmine quello del matrimonio: tutto dipende dalla impraticabilità, prima e dopo l'età critica,

del principio della istantaneità e contemporaneità dell'inserimento occupazionale.

Il secondo modello è tipico dei giovani che escono dal sistema scolastico attorno ai 19-20 anni con un titolo di livello secondario generico, privo cioè di una specifica professionalità o con professionalità limitata e non spendibile direttamente.

Il periodo di attesa del pieno inserimento occupazionale è vissuto da questi giovani o come precarietà professionale, gestita in modo prevalentemente attivo, o come « navigazione a vista » in cui l'occasionalità e la precarietà del lavoro sono esperienze « normali » e in cui giocano atteggiamenti diversi verso il lavoro: quasi una istituzionalizzazione della precarietà.

Se, da un lato, ciò sdrammatizza il problema occupazionale, dall'altro instaura un processo di fissazione (quando non di regressione), che può rivelarsi negativo per il pieno e responsabile inserimento nella vita adulta.

In un certo senso, la precarietà occupazionale è vissuta da questo secondo gruppo con nuovi modelli culturali, resi possibili dal gap esistente tra eccedenza di opportunità teorico-ipotetiche e ristrettezza delle opportunità reali.

Il mancato inserimento occupazionale sembrerebbe perdere, almeno per questi soggetti, parte della problematicità che indubbiamente possiede.

Opportunamente, nello studio citato, ci si domanda se la realtà italiana della transizione alla vita professionale possa essere letta e valutata con analogo sdrammatizzazione.

Primariamente, sembra che la riduzione a due gruppi di osservazione e di indagine non possa coprire le diversificazioni della situazione italiana dei giovani in transizione.

In secondo luogo, a livello italiano, le ricerche mostrano una ben più ampia fascia di giovani, per i quali il problema dell'entrata nella vita adulta dipende più che mai dal superamento di situazioni di precariato occupazionale.

Con ciò non si vuole dedurre che la conquista di un posto di lavoro non precario crei automaticamente l'autonomia del giovane.

Si vogliono piuttosto valutare i pericoli di generalizzazione di situazioni che, per il nostro paese, si presentano fortemente connotate da status più articolati e socialmente meno protetti da adeguati interventi istituzionali e normativi.

Le ricerche italiane, infatti, rilevano la presenza di situazioni diversificate e personalizzate, in cui non sono estranei i modelli culturali che i giovani

hanno interiorizzato durante il positivo o negativo percorso scolastico-formativo.

Nè si possono ritenere ininfluenti gli interventi normativi o legislativi a supporto o ad aggravamento delle particolari situazioni di giovani svantaggiati, che si affacciano sul mercato del lavoro.

Sembra opportuno soffermare l'attenzione su queste peculiarità, tutte italiane.

Rispetto alla complessità delle situazioni dei giovani italiani, la sesta indagine EVA, con rilevazioni condotte su un campione nazionale di 6.000 giovani di 14-19 anni seguiti nella fase di transizione dal 1982 al 1986, evidenzia un percorso articolato e dinamico, indicato dal seguente prospetto riassuntivo.

Modalità	Situazione al mese di giugno		
	1982	1985	1986
Studenti	53,1	36,9	40,3
Occupati: Stabili	8,6	32,7	26,5
Precari	3,9	5,7	4,9
Saltuari	4,0	2,6	2,5
Alla ricerca della 1ª occupazione	17,9	12,0	15,3
Disoccupati	0,1	4,3	4,1
Inattivi di cui:			
Nessuna attività	6,9	0,7	0,7
Casalinghe	1,9	3,3	2,8
Militari di leva	2,0	0,9	2,2
Hanno: Viaggiato	0,2	—	—
Studiato privatamente	0,7	0,1	0,1
Attività non retribuita	0,8	0,3	0,1
Non indicato	0,1	0,2	0,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0
<i>Totale valore assoluto</i>	5996	5996	5996

Fonte: ISFOL, *Percorsi giovanili di studi e lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1989, pp. 46.

Rispetto ai modelli interiorizzati, la ricerca del lavoro e l'esperienza del lavoro sono vissuti giovanili che dipendono nel loro significato complessivo dalla «cultura» del lavoro.

L'indagine EVA, a cui abbiamo fatto riferimento sopra, conferma i risultati di varie ricerche precedenti rilevando come il sistema scolastico, in tutte le sue articolazioni, tende a sovradimensionare le aspettative di inserimento, successo e soddisfazione professionale dei giovani e che, all'uscita da

tale sistema, vi è un aggiustamento degli atteggiamenti, dovuto in gran parte alle strozzature del mercato del lavoro, con cui i giovani prendono contatto.

A questo proposito, rileva la medesima indagine, «l'attività cui aspira in assoluto la maggioranza degli studenti è quella della libera professione; tale orientamento non presenta grosse variazioni nel tempo, per cui si può affermare di trovarsi di fronte ad attese piuttosto diffuse e radicate».

«Si può aggiungere, sempre sulla scorta delle conclusioni EVA, che un'altra quota non trascurabile di giovani studenti aspira ad entrare nella categoria dei dirigenti, dei quadri tecnici ed amministrativi del settore pubblico o privato; al contrario, le attività di tipo manuale raccolgono una quota molto esigua di indicazioni» (ivi, pp. 274 *ess.*)

Oltre alla denuncia indiretta di un mancato servizio adeguato ed istituzionalizzato di orientamento, la medesima indagine conferma il processo selettivo, alquanto complesso, che è in atto nella scuola italiana.

«Un processo che si sviluppa a più stadi, potendosi distinguere una selezione in ingresso, una selezione in itinere, una selezione in uscita. Tale processo non è soltanto meritocratico ma, come è noto, vi gioca un ruolo determinante l'ambiente sociale e culturale di appartenenza; esso non va inteso solo in termini di espulsione o preclusione da determinati livelli o indirizzi scolastici, ma anche in termini di rispondenza ai canoni valutativi del sistema scolastico».

Quanto a quest'ultimo aspetto, si può sottolineare che i diplomati (e cioè coloro che hanno proseguito e portato a termine gli studi dopo la licenza media) risultano aver avuto, agli esami di licenza media, valutazioni più elevate rispetto ai qualificati dai Centri di Formazione Professionale (e cioè rispetto a coloro che hanno proseguito l'iter formativo, ma non nel sistema scolastico); rispetto poi a coloro che hanno lasciato gli studi dopo la licenza media le distanze aumentano ancor più, non solo per i diplomati, ma anche per i qualificati dai Centri di Formazione Professionale.

Ma, come è noto, la provenienza sociale — ed in particolare il tipo e l'efficacia dei legami e dei rapporti interpersonali della famiglia di appartenenza — costituisce fattore di selezione anche ai fini dell'inserimento lavorativo; in altri termini, conclude l'indagine rispetto a questo problema, là dove la famiglia può contare su una adeguata rete di rapporti, l'occupazione dei propri figli viene generalmente raggiunta.

Ad accentuare tale processo discriminatorio, infine, si è aggiunto il fenomeno nuovo: una certa tendenza ad effettuare le scelte formative in funzione (o in vista) di un dato progetto o obiettivo professionale.

Complementariamente, nota sempre la ricerca EVA, sembra ridursi il ricorso alla scuola come « scelta residua » di fronte a difficoltà di un più immediato inserimento nel lavoro.

Quanto in tale processo giochi un generale miglioramento delle condizioni economiche familiari, o un certo alleggerimento della crisi economica ed occupazionale... è ancora difficile discernere in base ai dati disponibili; fatto stà che il processo stesso è operante ed è sotto questo aspetto che si profila un orientamento degno di essere preso in considerazione.

La possibilità e la capacità di formulare tali progetti di studio e di attività professionale è per lo più legata a fattori di appartenenza sociale, aggravando ulteriormente la situazione di svantaggio delle fasce più deboli.

La selezione di natura sociale sembra ormai sempre più passare attraverso il livello di specializzazione e di « raffinatezza » dei propri progetti formativi e lavorativi.

Sulla scorta dell'analisi condotta sull'indagine citata, si può constatare che, rispetto alla modellistica dicotomica francese, la situazione italiana evidenzia la presenza di due circuiti differenziati, legati alla selezione sociale: il circuito del « precariato » (per lo più subito) e il circuito della « progettualità » (più realizzabile da una ristretta fascia giovanile).

### **3 - Mercato del lavoro locale e transizione**

Il terzo elemento individuato, utile a configurare un realistico quadro di riferimento per affrontare le diversificate situazioni di transizione dei giovani alla vita professionale, è costituito dalla conoscenza effettiva dell'andamento delle dinamiche riguardanti il mercato del lavoro locale.

Nell'economia delle presenti riflessioni, sembra utile far riferimento ad alcuni elementi indicati in una interessante rassegna su « approccio locale al mercato del lavoro », presentata da E. Zucchetti in « Professionalità », (n. 2, marzo-aprile 1991, pg. 23 e ss.).

Limitando i nostri riferimenti a tale rassegna sul rapporto tra mercato locale del lavoro e situazioni dei giovani in transizione alla vita professionale, si ha un'ulteriore e documentata conferma empirica di un ampliamento dell'area concettuale della occupazione e della disoccupazione, che interessa soprattutto i giovani, determinando un continuum tra occupazione, disoccupazione e inattività.

Emergono figure sociali che si collocano a cavallo delle tre aree, con una sovrapposizione di ruoli anche nello stesso soggetto.

Tra occupazione e disoccupazione stanno coloro che, in attesa di un lavoro stabile e a tempo pieno, svolgono lavori saltuari o precari; tra occupazione e inattività si collocano studenti che svolgono lavori discontinui e part-time; tra disoccupazione e inattività si possono identificare anche gli studenti che cercano poco attivamente lavoro e chi lo cerca ma ne accetta solo di un certo tipo, rifiutando ogni altra opportunità.

Si trova verificata, nella rassegna citata, l'ipotesi di una disoccupazione giovanile che si specifica non tanto come 'stato' tendenzialmente rigido e uniforme, quanto piuttosto come un insieme di percorsi differenziati verso il lavoro.

Ma il contributo specifico che le ricerche empiriche sul mercato locale del lavoro offrono al nostro tema risulta significativo su tre elementi peculiari.

In primo luogo si riconferma, anche a livello locale, il ruolo interattivo, dotato di autonomia e di capacità progettuale che la famiglia attuale assume nei confronti dei propri membri giovani, fino a diventare elemento ammortizzatore del problema della disoccupazione, struttura di contenimento delle tensioni, di redistribuzione del reddito e di accompagnamento nell'inserimento della vita attiva.

In secondo luogo, tali ricerche indicano come l'esigenza della 'qualità totale' e dei nuovi principi produttivi orienti ad una valorizzazione delle diverse risorse umane, anche a livello operaio e con mansioni tradizionali.

Da ultimo, si osserva come le trasformazioni strutturali in atto configurano una realtà lavorativa ricca di opportunità per le fasce giovanili, ma complessa e caratterizzata di incertezza, di difficoltà e di tentativi ripetuti.

Opportunità e difficoltà costituiscono aspetti inediti, che segnalano come il mercato del lavoro sia giunto, alla fine degli anni ottanta, ad un punto di svolta pur registrando il permanere di forti differenze tra Nord e Sud del Paese, con un indice di disoccupazione del 20,6% al Sud, rispetto al 6,9% del Nord.

«C'è ragione di ritenere, si afferma nella rassegna citata, che gli anni novanta saranno caratterizzati da un restringimento della forbice della domanda e dell'offerta di lavoro giovanile (il tasso di disoccupazione giovanile passa dal 27,8% del 1987 al 27,4% del 1988).

Alla netta diminuzione prevista per la popolazione giovanile si sommerà una domanda di lavoro crescente e principalmente rivolta ai giovani, per le caratteristiche che il nuovo lavoro richiede».

Ma, occorre sottolinearlo, di tali opportunità difficilmente potranno fruire i giovanissimi a bassa o nulla qualificazione, che incontreranno rischi di marginalità sociale, con un'estraneità di fatto alle agenzie di socializzazione secondaria (sistema scolastico e mondo del lavoro) e con l'inserimento in un contesto di socializzazione debole, centrata sul consumo e sul gruppo dei pari.

Quest'ultima annotazione induce alla responsabilità delle scelte che la società pone in essere, su cui è utile fermare ancora la nostra attenzione.

#### **4 - Misure Comunitarie e Nazionali per la Transizione**

Sia a livello europeo, che a livello nazionale, si possono individuare due linee generali di interventi e di misure di sostegno: una, rivolta a ricercare occasioni positive di transizione dai processi formativi al lavoro e viceversa; l'altra, orientata ad assicurare prevalentemente l'inserimento occupazionale dei giovani.

4.1 - Nei paesi della CEE prevale generalmente l'orientamento istituzionale ad individuare obiettivi e strumenti rivolti a fare interagire positivamente i processi scolastici con le risorse potenziali di formazione collegate ai luoghi di lavoro.

All'interno di tale strategia generale, si possono distinguere due modelli organizzativi diversi: uno è basato sul ruolo predominante dell'impresa, mentre le istituzioni pubbliche svolgono compiti di vigilanza e di tutela dei diritti dei soggetti; l'altro privilegia la responsabilità primaria delle istituzioni pubbliche, che si servono delle potenzialità formative presenti nei luoghi di lavoro.

A questi modelli europei fanno riferimento due programmi di « progetti pilota » sulla transizione, articolati in due serie di 30 progetti ciascuna, che sono stati attivati presso gli Stati Membri dal 1978 al 1986.

Non rientra negli scopi della presente relazione un esame approfondito dei 60 progetti in tutti i loro aspetti; è utile, però, richiamare gli orientamenti generali che conseguono dalla loro applicazione e che avrebbero dovuto segnare un impegno istituzionale in tale direzione anche per il nostro paese.

a) il sistema formativo dovrebbe elaborare una gamma « ampia e diversificata » di proposte per rispondere alla domanda formativa di « tutti » i giovani, anche se non svantaggiati;

b) un secondo principio è che i programmi formativi dovrebbero essere

finalizzati a soddisfare « i bisogni reali » dei giovani e a fornire loro le abilità necessarie per la vita;

c) un terzo orientamento riguarda la strutturazione « flessibile » dell'offerta formativa, così da seguire l'evoluzione della domanda sociale;

d) un ultimo principio sottolinea la necessità di impiegare « tutte » le risorse disponibili nella società, dentro e fuori la scuola (cfr. G. Malizia, « Rassegna CNOS », anno 2, n. 2, pp. 31, 32).

Di fronte a questi orientamenti strategici, è solo da rilevare come essi, da una parte, siano motivati dalle situazioni che abbiamo illustrato circa il vissuto giovanile della transizione; dall'altra parte, almeno per quanto riguarda il caso italiano, si deve lamentare come essi abbiano trovato un impatto istituzionale fortemente vischioso e rigido da non permettere la diffusione programmata di tali strategie, come si avrà modo di evidenziare nell'analisi dei singoli strumenti adottati.

Tuttavia, pur nella disomogeneità tra i Paesi Membri, è possibile individuare una tipologia di esperienze che sono riconducibili, direttamente o indirettamente, a scelte istituzionali ormai generalizzate nei vari contesti europei, anche se con diverse accentuazioni in ordine alle esigenze dei giovani nel mutevole assetto del mercato del lavoro.

Indubbiamente, l'apprendistato costituisce l'istituto più antico e consolidato di transizione alla vita professionale.

L'apprendistato è un contratto a materia mista, attraverso il quale il datore di lavoro assicura all'apprendista un'esperienza di lavoro e, nel contempo, una formazione adeguata per acquisire una qualifica professionale specifica.

L'evoluzione dell'apprendistato è stata caratterizzata da una notevole espansione quantitativa durante gli anni '50 e '60 e da una ampia trasformazione qualitativa dopo gli anni '70, in risposta all'innovazione tecnologica e alle trasformazioni sociali e culturali intervenute in tutta l'Europa occidentale.

Basti ricordare che Danimarca, Irlanda e Repubblica Federale Tedesca hanno rafforzato la dimensione qualitativa di tale istituto introducendo recentemente un primo anno di formazione professionale di base per grandi aree professionali.

Ciò risulta particolarmente emblematico per la Repubblica Federale Tedesca che, come è noto, ha da sempre istituzionalizzato uno specifico percorso di apprendistato da realizzarsi nel cosiddetto « sistema duale ».

Un secondo strumento di transizione, sempre a livello europeo, è costituito dall'area delle formazioni a tempo parziale per giovani occupati, privi di preparazione riconosciuta, i quali fruiscono di specifici congedi formativi.

È importante sottolineare come questo strumento diversifichi i propri destinatari: per esempio, sempre nella Repubblica Federale Tedesca, sono previsti congedi settimanali obbligatori per i giovani di età 16-18 anni; così, in Olanda i giovani di 16 anni, che hanno completato la scuola a tempo pieno, sono tenuti a frequentare, per due giorni alla settimana, appositi corsi di formazione professionale.

Una terza misura europea per la transizione, di recente introduzione, consiste nel favorire contratti che abbinano occupazione e formazione per giovani disoccupati.

Tali contratti prevedono l'assunzione da parte del datore di lavoro dell'impegno a fornire un'occupazione, anche temporanea, accanto ad una formazione adeguata alla situazione del giovane.

Il CEDEFOP di Berlino, una delle strutture strategiche della CEE, considera tale misura potenzialmente valida e da sviluppare, estendendola anche a particolari forme contrattuali da attuarsi con finanziamenti adeguati e mirati da parte degli Stati Membri.

Anche per tale misura, si deve rilevare la volontà politica sottesa, in quanto con tale strumento si intende raggiungere una fascia di giovani che non possono fruire di altri istituti per realizzare, in tempi brevi, il processo di transizione nella vita attiva e professionale.

Al di là di una riconosciuta esigenza a valutare l'incidenza reale, che gli strumenti accennati hanno sul vissuto giovanile di transizione, sembra doveroso affermare che, in pratica non si è ancora realizzato un sistema organico di transizione alla vita professionale nei Paesi della Comunità Europea, pur in presenza di un assenso generale sulle scelte culturali e politiche comunitarie a favore dei giovani in transizione.

4.2 - In Italia, rispetto agli orientamenti istituzionali adottati nella maggior parte dei Paesi della Comunità Europea, sembra prevalere la tendenza ad affidare le soluzioni dei problemi dei giovani in transizione alle dinamiche del mercato del lavoro sia ufficiale, sia informale o sommerso.

Non si può certo sottovalutare i condizionamenti derivanti dalla grave situazione della disoccupazione italiana, in particolare di quella giovanile, pur in evoluzione, come sopra accennato.

Rispetto ai Paesi dell'OCSE, il tasso di disoccupazione giovanile in Italia è al primo posto con un valore del 26,4 sul totale della popolazione attiva giovanile, mentre la media dei 7 grandi Paesi si attesta sul 15,50 e quella di

tutti i 12 Paesi OCSE raggiunge il valore massimo del 16,75 (Fonte OCSE, *Prospectives économiques de l'OCDE*, quaderni CEE 1989).

In valore assoluto, i giovani disoccupati in Italia sono circa 2 milioni; per la fascia di età 14-29 anni, il tasso di disoccupazione specifico rasenta il 25%. In altre parole, sotto i 29 anni, un giovane su quattro cerca un lavoro e non lo trova (ISFOL, *Rapporto 1987*, Franco Angeli, Milano, 1987, pag. 62).

All'interno di questo quadro, osserva giustamente il Rapporto CENSIS 1987 (con un giudizio ancora valido a distanza di anni), « il problema centrale della transizione Scuola-Lavoro e di utilizzo delle nuove risorse umane della collettività, vale a dire il sottoutilizzo di queste stesse risorse, è legato ad ostacoli strutturali e non risolvibile, semmai alleviabile, da interventi settoriali o parziali » (CENSIS, *XXI rapporto/1987*, Franco Angeli, Milano, 1987, pp. 252).

Sul rovescio della stessa medaglia, si osserva da più parti, che il costante aumento, negli ultimi anni, del Prodotto Interno Lordo del Paese sembra sdrammatizzare la situazione di disoccupazione, alimentando posizioni di attendismo politico, pur avvertendo la necessità di superare gli attuali scollamenti tra i vari strumenti adottati in favore dei giovani in transizione.

In pratica, si procede ancora per aggiustamenti successivi, non risolvendo gli squilibri più forti, ma neanche peggiorando le situazioni di estrema gravità.

« È interessante però notare, sottolineano gli estensori del già citato Rapporto CENSIS 1987, che tali aggiustamenti vengono da entrambi i versanti di questo strano mercato delle risorse umane: esiste infatti un adattamento spontaneo dell'offerta di forza-lavoro, tramite l'adesione, non forzata, a un modo di lavorare frammentato, evidentemente precario, che scuote anche, in un certo senso, tutta una serie di valori ideali sulla concezione stessa del lavoro all'interno di un'esperienza di vita; d'altra parte, la stessa domanda di lavoro ripropone come centrale il nodo della qualità del fattore umano, ritenuto, oggi più che mai, decisivo per le sorti complessive del sistema economico e sul quale vi è, al momento, una chiara volontà di investire risorse » (cfr. CENSIS, *Rapporto/1987*, citato, pp. 252).

Con queste avvertenze sul dibattito e sul vissuto dei protagonisti della transizione, si possono indicare sinteticamente gli aspetti problematici delle misure e degli strumenti di transizione in vigore nel nostro Paese.

4.2.1 - Sul versante dei sistemi formativi (il sistema scolastico, di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione; il sistema di formazione pro-

fessionale, di competenza delle Regioni), acquisisce sempre maggior consenso la strategia di favorire interventi settoriali, ritenuti più efficaci.

4.2.2 - Rispetto al tema della transizione acquista rilievo la proposta, che può contare in questo momento su un consenso generale, di elevare l'obbligo di istruzione a 16 anni, con l'obiettivo di assicurare a tutti i giovani una più ampia cultura di base, adeguata alle nuove esigenze sociali.

Il gradimento di tale prolungamento sembra venire, tra l'altro, proprio dai giovani: infatti, la percentuale di passaggio dalla media inferiore alla superiore si è attestata nel 1986-87 sull'80,9% e, secondo una stima fondata, il tasso di scolarizzazione dei 14enni e dei 15enni avrebbe raggiunto rispettivamente il 90% e il 70%.

Ma la realtà è più complessa se si prende in considerazione l'ipotesi di scegliere il solo sistema scolastico come unico canale che permetta il prolungamento dell'obbligo di istruzione.

Allora l'analisi si fa più responsabile, dovendo prendere in considerazione coloro che abbandonano la scuola media prima di conseguire la licenza e coloro che abbandonano la scuola superiore nel primo biennio della medesima.

La rigidità della sola scelta scolastica penalizzerebbe ulteriormente il 19,1% di quei giovani, « ai quali si dovrebbe offrire un percorso compiuto, motivante, che possa consentire ai giovani obbligati di accrescere il loro patrimonio culturale e professionale di base » (CENSIS, *Rapporto/1987*, citato).

Rimanendo sempre sul versante della « scuola italiana », gli aggiustamenti in atto fanno riferimento alle sperimentazioni avviate in varie settori della secondaria superiore, compresi gli istituti tecnici e gli istituti professionali, nonché alla realizzazione dei progetti-pilota della CEE, ai quali si è accennato precedentemente.

Nonostante tale vitalità dal basso, rimangono carenti gli strumenti istituzionali per far ricadere su tutto il sistema scolastico e mettere a regime i risultati positivi delle esperienze più valide.

4.2.3 - Analoghi sviluppi si riscontrano nel sistema di formazione professionale. In tale sistema, affidato prevalentemente alle Regioni, le strategie per la transizione al lavoro si sono espresse soprattutto nell'introduzione degli stages degli utenti presso le aziende, nonché nelle innovazioni dei contenuti formativi.

Tuttavia, alle sperimentate possibilità di operare un salto di qualità nella formazione professionale, attraverso un inserimento dinamico dei giovani nei

processi produttivi, non ha fatto seguito un'azione altrettanto decisa di coordinamento delle varie politiche a livello di Ministero del Lavoro, di Coordinamento Regionale e di Organizzazioni Sindacali, in ordine soprattutto alle innovazioni introdotte nel mercato del lavoro e ai processi di «deregolazione» che si sono adottati per rendere più accessibile l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

4.2.4 - Quanto agli istituti di transizione al lavoro, è da sottolineare come l'apprendistato stia ritornando ad essere l'iter principale di transizione: dopo 5 anni di forte decremento, il numero degli apprendisti è aumentato, nel 1986, del 7,54% rispetto all'anno precedente, raggiungendo il valore assoluto di 588.273 unità.

Secondo un trend stabilizzato negli anni, questo strumento di accesso al lavoro tende a coprire la maggioranza dei giovani occupati nella classe di età 14-19 anni (76% nel 1986). La ripresa dell'apprendistato, in Italia, è imputabile sia al buon andamento dell'economia nel 1986, sia al consolidarsi della nuova regolamentazione contrattuale che, oltre alla fiscalizzazione degli oneri sociali, prevede un salario di ingresso variabile negli anni e in funzione dell'età, dal 58% allo 85% del salario normale corrispondente (cfr. *Rapporto ISFOL 1987*, pp. 331).

Tuttavia, al di là dei miglioramenti quantitativi indicati si deve constatare l'insufficiente volontà sociale e politica nel garantire gli aspetti formativi, che tale istituto prevede fin dalla legge istitutiva del 1955, ma che non trova rafforzamento istituzionale neppure nella nuova disciplina contenuta nella legge n. 56 del 1987.

4.2.5 - Analoga critica si deve sollevare nei confronti del recente strumento introdotto anche nel nostro Paese: i contratti di formazione e lavoro.

Si tratta, come è noto, di un contratto che si qualifica come uno strumento al tempo stesso di incentivazione all'assunzione di giovani, normalmente dai 15 ai 29 anni, e di formazione professionale, per una durata massima contrattuale di 24 mesi.

L'istituto appena abbozzato nella legge n. 285 del 1977, introdotto sperimentalmente con la legge n. 79 del 1983 nel contesto di una trattativa di scambio tra difesa dei livelli salariali (contingenza) ed esigenze di deregolamentazione degli accessi al lavoro, ha trovato un assetto istituzionale nella legge n. 863 del 1984 e negli accordi tra le arti sociali.

Al di là di valutazioni specifiche su tale strumento, si devono notare, in questa sede, alcune caratteristiche attinenti i problemi di transizione, rilevate

sulla scorta di una apposita ricerca condotta dall'ISFOL nel 1987 (ISFOL, *Il lavoro dei giovani*, Franco Angeli, Milano, 1988):

- «attualmente, solo il 13% di tali contratti riguarda i giovani dai 15 ai 18 anni;
- paradossalmente, nonostante la diversificazione della domanda formativa, apprendistato e contratti di formazione-lavoro si fanno concorrenza tra loro;
- la triangolazione degli accordi tra Governo, Organizzazioni Sindacali ed Imprese ha messo fuori campo le Istituzioni Regionali, aggrando ulteriormente le esigenze programmatiche e le conseguenti verifiche pubbliche dei risultati;
- i progetti presentati dalle aziende alle Commissioni Regionali per l'Impiego, nei casi previsti, non possono certo indicare contestualmente quali sono le caratteristiche culturali e professionali di partenza del giovane che intendono assumere con il contratto di formazione-lavoro».

Con tali riserve, non si vuole ovviamente disconoscere le finalità proprie di questo strumento; solo si vuole ancora una volta sottolineare, concordando con il giudizio espresso nella conclusione dell'indagine ISFOL citata, come «in Italia, rispetto alla maggior parte degli altri Paesi Europei, sono molto poco diversificati i canali (ufficiali) di accesso al lavoro».

«Mancano, infatti, provvedimenti specifici finalizzati ai diversi segmenti di popolazione in cerca di occupazione» (cfr. ISFOL, *Il lavoro dei giovani*, citato, pp. 109).

4.2.6 - Un approfondimento particolare meriterebbe la problematica relativa alle iniziative di orientamento che, nel nostro Paese, sono pur presenti come esigenza culturalmente e socialmente avvertita, ma che fino ad ora non sono approdate ad alcun strumento istituzionalizzato, anche se giacciono in Parlamento specifiche Proposte di Legge.

Le ricadute di tale carenza possono essere riscontrate in non poche indagini territoriali, i cui risultati sembrano assumere una valenza «provocatoria», come in quella conclusa nel 1991 dalla Regione Lombarda (*Corriere della Sera*, 17 novembre 1991).

Gli esperti dell'ufficio statistica di questa Regione hanno chiesto a cinquemila giovani, giunti al termine della scuola dell'obbligo, quale è il lavoro che desiderano fare «da grandi».

«Per i maschi, al primo posto delle preferenze c'è il meccanico, con il 9,5% delle segnalazioni; seguono il calciatore (6,8%), l'addetto al computer

(6,1%), il militare aeronautico (5,1%), l'ingegnere (4,1%), l'elettricista (3,8%), l'imprenditore o il dirigente d'azienda (3,4%), il cuoco o il pasticciere (2,7%), il negoziante (2,5%), il perito (2,3%).

Per le femmine, al primo posto delle preferenze c'è la parrucchiera (5,7%); seguono la professoressa (5,4%), il medico (5,1%), l'infermiera (4,3%), la hostess (4,1%), la stilista (4,1%), la maestra (4%), la commessa o la cassiera (3,4%), la segretaria (3,4%), l'avvocato o il notaio (3,3%) ».

La situazione reale di questi giovani manifesta obiettivamente, al di là di valutazioni di merito, la distanza tra sistemi formativi-orientamento-mercato del lavoro-ingresso nella vita attiva.

## Conclusione

Il panorama delineato, sia pure sommariamente, ha messo in risalto i fermenti del dibattito culturale insieme all'emergere e all'affermarsi di un intreccio multiforme di esperienze giovanili europee e nazionali negli attuali processi di transizione Scuola-Lavoro.

Tuttavia, per quanto riguarda il nostro Paese, si è constatato come le interazioni tra Scuola-Lavoro che superano la casualità o il mero incidente di percorso, appaiono il risultato della domanda sociale informale e della creatività del basso, piuttosto che lo sviluppo coerente e progressivo di un chiaro progetto istituzionale.

Nel contempo, l'analisi condotta ha evidenziato l'urgenza di rafforzare efficacemente gli strumenti istituzionali attuali con una proposta differenziata, concordata tra tutti i soggetti interessati che privilegi le fasce giovanili svantaggiate e tenda a riscattare le dimensioni formative nei confronti di sole esigenze di efficienza o di passivo adeguamento occupazionale.

## Riferimenti bibliografici

- AA. VV. *Entrata nella vita attiva*, quaderno ISFOL, n. 4, 1982.  
L. BACUSTONI, *Terza indagine EVA*, Osservatorio ISFOL, n. 4, 1984.  
F. BIMBI, V. CAPECCHI (a cura), *Strutture e strategie della vita quotidiana*, Franco Angeli, Milano 1986.  
S. BRUSCO, *I giovani, il lavoro, la politica*, in «Problemi della transizione», n. 11/12, 1983.  
V. CAPECCHI, *La realtà giovanile*, in «Problemi della transizione», n. 3, 1979.  
V. CAPECCHI, *Lavoro e condizione giovanile*, in «Problemi della transizione», n. 4, 1980.  
A. CAVALLI, *La gioventù: condizione o processo?*, «Rassegna italiana di sociologia», n. 4, 1980.  
CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del paese 1986*.

- V. CESAREO, A. DE LILLO, L. RICOLFI, G. ROMAGNOLI, *Giovani oggi*, Mulino, Bologna, 1984.
- A. COBALDI, *Istituzione mercato del lavoro e posizione sociale*, in «Inchiesta», ott.-dic. 1982.
- DE FRANCHESCO, *La condizione giovanile, realtà univoca o molteplice?*, «Rassegna di sociologia», n. 4, 1980.
- L. FREY, *Le problematiche del lavoro giovanile e le sue prospettive sugli anni 80*, Milano, Franco Angeli, 1980.
- L. FREY, *I problemi più gravi da affrontare nel 1984 sono quelli dell'occupazione e della sottoccupazione*, «Notiziario Ceres», n. 1, 1984.
- F. GARELLA, *Complessività sociale e identità giovanile*, in «Problemi della transizione», n. 10, 1982.
- S. GHERARDI, *Bibliografia italiana in materia di giovani e lavoro negli anni '70*, In DE MASI (a cura di), *Giovani e lavoro*, Milano Franco Angeli, 1983.
- ISFOL, *Rapporti 1985-86-87*, Franco Angeli, Milano.
- ISFOL, *Percorsi giovanili di studio e di lavoro*, Milano Franco Angeli, 1988.
- M. PACI, *Famiglia e mercato del lavoro*, Mulino, Bologna, 1984.
- C. ROMAGNOLI, *I percorsi lavorativi dei giovani*, in «Inchiesta», n. 4, 1987-88.
- U. TRIVELLARO, *Metodi di rivelazione e analisi delle transizioni scuola-lavoro*, in «Economia, Istruzione e Formazione Professionale», n. 10, 1980.

Formazione Professionale post-diploma

# Corso di tecnologia per tecnici cartari 1991-1992

Paolo Cottino

## 1. Perché un corso per tecnici cartari

Il settore della carta in Italia vanta una produzione di oltre 5 milioni di tonnellate/anno (terzo in Europa) e 7.000 mila miliardi di fatturato.

La sempre più rapida e qualificata espansione di questo settore ha portato alla introduzione di nuove e più sofisticate tecnologie, che spaziano dalla chimica, alla meccanica, all'elettronica, al marketing.

È un mondo, quello della carta, permeato dalla cultura che è propria di questo settore industriale, che vanta in Italia una delle più lunghe e prestigiose tradizioni europee.

Nella zona compresa nelle provincie di Verona, Vicenza, Treviso, Padova, Trento, Udine, Mantova vi sono numerose cartiere con dimensioni, caratteristiche tecnologiche e con tipologie di prodotto talvolta molto diverse. Tuttavia il loro ciclo produttivo fondamentale è comune, come anche comune a questa imprese è la difficoltà di trovare giovani da inserire in ruoli tecnici e tecnico-commerciali.

La figura professionale ideale adatta, per molti aspetti, per ricoprire tali ruoli, sarebbe il perito industriale cartario, che nel corso del triennio superiore riceve una formazione, specialmente teorica, per potersi immettere con facilità nei cicli produttivi e commerciali delle industrie cartarie.

Purtroppo però, in Italia, c'è un solo Istituto Tecnico ad indirizzo cartario, quello di Fabriano. Questa scuola, di tradizione pluridecennale, prepara un numero limitato di diplomati (circa 20 ogni anno scolastico): numero del tutto insufficiente al fabbisogno delle industrie del settore in generale e specificatamente per quelle situate in aree lontane dalla scuola.

Per far fronte alle necessità di personale sempre più qualificato, e consapevoli delle difficoltà di reperire sul mercato risorse adeguate alle nuove esigenze, un gruppo di imprenditori del Triveneto ha deciso di creare l'opportunità di un corso residenziale di formazione professionale, avente per scopo l'apprendimento delle conoscenze di base della tecnologia cartaria.

Le cartiere promotrici — Carnignano, Favini, Fedrigoni, Garda, Marchi, Marsoni (Gruppo Sottrici Binda), Romanello —, che insistono nell'area triveneta e lombarda, si sono assunte, oltre all'onere economico, anche quello organizzativo, con l'apporto di qualificati docenti, esperti in materia, provenienti da tutta Italia, garantendo agli allievi una sicura collocazione nelle strutture tecniche produttive o di controllo della qualità o commerciali delle rispettive società.

## **2. Il Progetto.**

La organizzazione del corso è stata affidata alla Scuola Grafica salesiana del CFP «San Zeno» di Verona.

Tale richiesta, pur non appartenendo direttamente all'usuale campo di azione della Scuola, è stata accolta con grande disponibilità e inserita nel piano annuale di formazione professionale come una occasione per approfondire le problematiche tecnologiche inerenti la carta e la sua produzione, da sempre presenti nei programmi didattici della Scuola, per confrontare conoscenze e tecniche con le aziende cartarie e trarne un sicuro e reciproco beneficio.

Per sopperire alla sopracitata penuria di periti cartari, è stato pensato un progetto che, in tempi brevi, ma con la dovuta preparazione, riesca ad innescare le conoscenze specifiche dei processi industriali cartari su giovani che abbiano già concluso la loro formazione tecnica.

Più specificatamente, tenendo conto dei ruoli professionali prefigurabili nelle aziende cartarie e dopo aver individuato dei giovani che abbiano concluso gli studi negli Istituti Tecnici Industriali nella specializzazione chimica, meccanica, elettromeccanica, elettronica, grafica, l'azione formativa progettata dovrebbe essere in grado di fornire cognizioni teoriche, tecniche e pratiche,

sufficienti a porre concreti presupposti per permettere un rapido inserimento degli allievi in posizioni operative.

Le conoscenze di base che il tecnico cartario deve avere sono molto estese e diversificate, se si considera la complessità del ciclo produttivo da controllare, la molteplicità degli impianti e delle attrezzature da governare e le numerose caratteristiche merceologiche e applicative dei prodotti cartari.

A tal fine è stato elaborato un modello formativo che

- privilegi le conoscenze chimico-fisiche inerenti le materie prime, le fasi di lavorazione e le esigenze di conduzione degli impianti;
- abiliti all'impiego di risorse meccaniche complesse;
- tenga conto che le attrezzature di cartiera sono tra le più automatizzate e richiedono conoscenze di tipo elettronico-informatico;
- consideri indispensabili cognizioni relative ai processi di stampa e trasformazione, dato che i prodotti di cartiera sono semilavorati o materie prime secondarie, che troveranno il loro impiego soprattutto nella stampa, più generalmente nella cartotecnica, o, ancora, per usi industriali.

I giovani che abbiano frequentato il corso in oggetto e in rapporto al tipo di diploma superiore conseguito, potranno così essere inseriti, a livelli retribuiti idonei, nel settore tecnico e tecnico-commerciale, e precisamente nella qualità di:

- *Assistenti di fabbricazione e/o trasformazione della carta* (perito chimico, perito meccanico, elettromeccanico, grafico);
- *Assistenti di laboratorio* (perito chimico, perito grafico);
- *Addetti all'assistenza tecnica e alla promozione* (perito grafico, perito chimico, maturità scientifica o classica, perito commerciale);
- *Addetti alle vendite* (perito grafico, perito chimico, perito commerciale, maturità scientifica o classica).

### **3. Il Corso.**

Il corso mira ad introdurre il giovane alle tecnico-tecnologie di produzione e trasformazione della carta con un taglio che solo, in parte si differenzierà, nei suoi contenuti, per le diverse figure professionali che si intendono formare.

La differenziazione consisterà soprattutto nella scelta della professionalità di base e, secondariamente, nel tipo di affiancamenti che i corsisti faranno durante gli stage aziendali.

### 3.1. *Obiettivo del Corso*

Obiettivo del corso è quello di conferire a giovani in possesso della maturità, preferibilmente tecnica, conoscenze ed abilità specifiche relative ai processi di produzione cartaria, alle attrezzature impiegate, ai metodi di controllo della materie prime, ai semilavorati e al prodotto finito, al fine di prepararli per un rapido inserimento nelle suddette mansioni.

### 3.2. *Requisiti richiesti ai corsisti*

Il corso è rivolto a 15 giovani con titolo di scuola media superiore, preferibilmente ad indirizzo tecnico-scientifico, militesenti e motivati, presentati dalle aziende committenti.

Saranno da preferire giovani che abbiano la residenza in località prossime alla sede degli stabilimenti cartari interessati al progetto.

### 3.3. *Durata del Corso*

Il corso si svolge a partire dal 16 settembre 1991 fino al 16 marzo del 1992 e si articola su programmi specifici di 701 ore, pari a 95 giorni lavorativi, pari a 19 settimane.

Alle 19 settimane corsuali saranno intercalate 4 settimane di stage aziendale, che porteranno la durata totale del corso a 23 settimane, per un complessivo di 861 ore.

Per gli allievi distanti dalla sede di svolgimento, il corso è residenziale per 5 giorni la settimana. L'orario settimanale è normalmente di 35 ore, distribuite su 5 giorni.

### 3.4. *Visite tecniche o viaggi di istruzione*

L'obiettivo del corso rende necessario ricorrere ad una didattica molto coinvolgente e molto aderente agli aspetti pratici. Ciò si otterrà, anche, conducendo i corsisti nelle aziende ogni qualvolta lo svolgimento dei vari insegnamenti lo renderà opportuno ed utile.

A tale scopo sono previste visite tecniche ad aziende cartarie, fornitrici del settore cartario ed utilizzatrici dei prodotti cartari.

Le visite ipotizzate sono le seguenti:

- fabbrica di cellulosa;
- fabbrica di pasta legno;

- fabbrica di macchine per cartiere;
- fabbrica di feltri e tele;
- stabilimento grafico;
- stabilimento cartotecnico;
- stabilimento per la stampa dei giornali;
- cartiera per carta da giornali;
- cartiera per carte speciali e pregiate;
- cartiera per patinatura;
- cartiera per carte da imballaggi e usi industriali.

### 3.5. Verifiche in « itinere ». Ricerca finale

Durante lo svolgimento del corso ai docenti degli insegnamenti principali sarà richiesto di progettare e applicare verifiche per valutare il raggiungimento degli obiettivi didattici.

I corsisti, in accordo con i responsabili delle aziende di appartenenza, con i docenti e il coordinatore del corso, svolgeranno una ricerca su uno degli argomenti tecnici o tecnico-pratici affrontati nel corso.

Tale ricerca sarà presentata e discussa dinanzi a una commissione, in un momento successivo alla conclusione del corso.

### 3.6. Articolazione del Corso

Le materie di insegnamento sono articolate in 7 aree:

- insegnamenti propedeutici comprendenti:
  - introduzione sintetica al ciclo di produzione cartaria;
  - richiami di fisica;
  - cenni di botanica cartaria;
- insegnamenti di organizzazione aziendale comprendenti:
  - cenni di organizzazione aziendale;
  - cenni di contabilità industriale;
  - cenni di marketing;
  - antinfortunistica e sicurezza;
  - tecniche di conduzione di gruppo;
- insegnamenti tecnico-tecnologici articolati su:
  - tecnologia cartaria;
  - Impiantistica di cartiera;
  - trattamenti superficiali della carta;

- insegnamenti relativi alle misure e ai controlli:
  - criteri metodologici;
  - prove di laboratorio;
- insegnamenti relativi agli utilizzi della carta;
- visite tecniche in aziende cartarie utilizzatrici o presso fornitori;
- area pratica costituita da brevi stage nell'azienda di appartenenza.

### 3.7. Elenco degli insegnamenti e ripartizione oraria

Insegnamenti	ore di inseg.	ore per area	% sul totale ore corso
<i>Area « scientifica »</i>		134	19,1
introduzione ai cicli cartari	35		
fisica	34		
chimica	51		
botanica cartaria	14		
<i>Area « organizzativa »</i>	31 (40)	31 (40)	4,4 (-)
cenni di organizzazione aziendale			
cenni di contabilità industriale			
cenni di marketing			
antifortunistica e sicurezza			
conduzione di un gruppo			
<i>Area « tecnico-tecnologica »</i>		256	36,5
tecnologia cartaria			
impiantistica di cartiera	236		
trattamenti superficiali della carta	20		
<i>Area « misure e controlli »</i>		75	10,6
metodologia analitica ed esecuzione delle prove laboratorio analisi e prove			
<i>Area « utilizzi della carta »</i>		105	15,0
la carta e la stampa	89		
la cartotecnica e impieghi industriali della carta	16		
<i>Area « visite tecniche »</i>	100	100	14,2
Totale ore/aula		701	
<i>Area « pratica »</i>		160	
stage pratico in azienda	160		
Totale ore comprensive di stage		861	

#### **4. Conclusione**

L'attivazione di questo primo corso di tecnologia per tecnici cartari può essere considerato come uno dei primi esempi di collegamento tra aziende che, insistendo su un territorio circoscritto e pur, a volte, in competizione tra loro, trovano nel momento formativo un comune punto di interesse a favore anche della collettività.

Resta inoltre un'ulteriore concretizzazione della collaborazione fra aziende e centri di formazione professionale, nella quale la Scuola Grafica del CFP « San Zeno » di Verona e i suoi docenti vantano una significativa esperienza, maturata attraverso anni di qualificata presenza.



# Formazione Professionale post-diploma

## I Tecnici del Territorio

Gilberto Balducci, Luigi Ciccarelli, Pietro Papoff\*

### 1. Premessa

Le esigenze di professionalità avanzate nel mondo dell'impresa hanno accentuato l'interesse del Centro ELIS per la realizzazione di modelli residenziali biennali post-diploma. In questo settore rientra il corso biennale residenziale «tecnici del territorio» per la *Valutazione d'Impatto Ambientale (V.I.A.)*. È un corso destinato a giovani geometri neodiplomati di età compresa tra 18 e 22 anni. Si articola su 2500 ore di cui circa un terzo sono costituite da formazione extra-aula. Due mesi sono, infatti, destinati interamente alla realizzazione di una macro-esercitazione che ha riguardato, nella prima edizione del corso, la progettazione, comprensiva di alcuni sviluppi esecutivi, delle penetrazioni autostradali A1 e A2 all'interno del tessuto urbano della città di Roma. Le aule e i laboratori del Centro si sono trasformati in uno studio tecnico in perfetta simulazione della realtà aziendale. Solo pochi mesi prima lo stesso progetto era stato affrontato dalla società Autostrade e Bonifica e gli stessi responsabili sono stati nuovamente chiamati a dirigere il lavoro degli allievi. I successivi tre mesi sono stati destinati a uno stage presso le aziende promotrici.

\* L'articolo è parte di un più ampia pubblicazione sul corso per Tecnici del Territorio, dal titolo: *La scuola post-secondaria per Tecnici del Territorio: un modello formativo fra esigenze aziendali e prospettive europee* — Fratelli Palombi Editori.

## **2. L'Ente di formazione: il Centro ELIS**

Il Centro ELIS (Educazione, Lavoro, Istruzione, Sport) costituisce una impresa educativa rivolta alla formazione umana e alla promozione culturale e professionale; l'attenzione alla persona, globalmente intesa, è aspetto prioritario. Ai giovani si propone di dare un senso al lavoro e alla realtà in cui si impegneranno adeguando i propri servizi di istruzione e formazione alle esigenze del mercato.

È stato inaugurato il 21 novembre 1965 e si esprime attraverso l'azione formativa della Associazione Centro ELIS (Ente morale riconosciuto con DPR 738/65) e della Cooperativa Educativa ELIS.

Le attività formative mirano a sviluppare attitudini umane fondamentali quali la disponibilità alla collaborazione e all'acquisizione di nuove conoscenze, la capacità di operare scelte responsabili e di usare correttamente delle risorse, poiché l'innovazione tecnologica e le trasformazioni organizzative della produzione devono poggiare su un'accresciuta valorizzazione della persona.

## **3. Le caratteristiche del progetto**

### *3.1. Un aspetto innovativo: il profilo professionale*

L'origine del progetto va ricercata nella Direttiva CEE n. 337/85 che ha introdotto a livello comunitario una nuova procedura tecnico-amministrativa denominata V.I.A. (Valutazione di Impatto Ambientale). Questa procedura si propone di mettere a disposizione del decisore politico una più chiara conoscenza delle problematiche ambientali e dell'impatto che in particolare le grandi opere infrastrutturali provocano sull'ambiente.

La peculiarità della nuova figura professionale sta nel coniugare l'operatività del tecnico intermedio dell'industria edile con le conoscenze e i metodi che consentono di rilevare il fabbisogno di recupero territoriale-ambientale e di progettare infrastrutture e insediamenti secondo criteri di compatibilità con l'ambiente stesso. Progettista civile e esperto ambientale sono stati integrati senza dimenticare gli aspetti di valutazione economica dei progetti, di analisi costi-benefici, di gestione del progetto e del cantiere.

Il profilo professionale del Tecnico del Territorio è caratterizzato da:

1) conoscenza consolidata ed operativa dei principi e delle tecniche che rendono possibile la gestione e l'utilizzo del territorio, degli ecosistemi e delle opere sul territorio (cartografia, geologia, topografia, idraulica, ecologia, tec-

niche di difesa del suolo, tecniche di progettazione e realizzazione delle infrastrutture territoriali);

2) capacità di esercizio di funzioni tecnico/esecutive nell'ambito delle procedure operative per la realizzazione di lavori ed interventi sul territorio;

3) capacità di operare nell'attività di studio e nelle indagini sul campo, intervenendo nella redazione di documentazione grafica, numerica e compilativa, nelle misurazioni metriche quantitative e nelle valutazioni oggettive degli stati di salute delle opere presenti sul territorio;

4) capacità di svolgere quei compiti che i responsabili dello studio di V.I.A. possono delegare, onde arrivare alla valutazione delle tecnologie necessarie alla mitigazione o all'eliminazione degli effetti negativi dell'impatto;

5) capacità di operare nelle attività necessarie alla valutazione del peso economico dell'insieme delle attività sopra riportate.

È appena il caso di considerare che non tutte le aziende che realizzano infrastrutture o atti di programmazione territoriali richiedono al Tecnico del Territorio il completo esercizio delle capacità acquisite nel corso; l'allievo qualificato ha però un notevole potenziale di professionalità e le aziende non avranno difficoltà ad affidargli mansioni che di solito richiedono nel tirocinio aziendale molti mesi di affiancamento preliminare.

Alla base di questa figura professionale rimane comunque la capacità di inquadrare ogni intervento sul territorio nell'ottica della tutela e del corretto utilizzo delle risorse ambientali.

### 3.2. *Il modello educativo: la formazione globale*

La progettazione formativa dei corsi post-diploma richiede un adeguamento delle metodologie che diventano attive ed interattive; cambiano gli obiettivi didattici, che non mirano più solo al sapere, ma inglobano aspetti legati a variabili socio-tecniche, riferibili alla vita e all'ambiente di lavoro. Di conseguenza si vengono a determinare profonde trasformazioni anche del ruolo del docente; esse investono l'intera area di attività, dalla programmazione didattica alla gestione dell'aula, e richiedono interventi di aggiornamento dei docenti, non tanto sul piano dei contenuti, ma anche sulle modalità di insegnamento/apprendimento.

Per la massima valorizzazione del *fattore umano* si sono introdotte nel corso alcune caratteristiche attività attinenti sia alla sfera strettamente didattica che a quella residenziale. Tra le altre si segnalano:

a) Per la *Residenzialità*:

\* *get-together*, incontri informali con professionisti, imprenditori, rappresentanti del mondo politico, culturale e sociale;

\* *week-end*, presso il Centro Convegni di Ovindoli (AQ), allo scopo di favorire un clima di studio intenso ma al tempo stesso disteso;

\* *incarichi*, quali l'organizzazione della biblioteca specializzata, i contatti con gli ospiti, l'aiuto agli altri allievi, le mansioni di segreteria, ecc. allo scopo di favorire un comportamento attivo dell'allievo;

\* *sport*, sempre allo scopo di promuovere la formazione integrale dell'allievo, favorendo in particolare l'acquisizione di un autentico spirito sportivo.

b) Per la *Didattica*:

\* *tutoring*, svolto da due neolaureati (un ingegnere civile e un architetto) che hanno partecipato in aula a tutta l'attività formativa, assistendo gli allievi e favorendo il coordinamento dei docenti suggerendo esercitazioni, lezioni integrative, ecc.;

\* *didattica attiva*, affidando agli allievi stessi la preparazione ed esposizione di alcune lezioni (preparazione della lezione e dei lucidi, tecniche di esposizione, ecc.);

\* *metodologia di studio*, tramite lo svolgimento di appositi seminari con particolare riferimento alle tecniche di apprendimento e comunicazione, alla redazione di documentazione tecnica, specifiche, ecc.;

\* *lavoro d'equipe*, con particolare attenzione agli aspetti organizzativo-gestionali (tipi di riunioni: di *brainstorming*, organizzative, decisionali; norme di comportamento, compiti e funzioni del *project leader*, ecc.).

L'obiettivo fondamentale che si cerca di ottenere è la *formazione globale*: si tratta in definitiva di compaginare tutti gli aspetti della formazione della persona: formazione tecnico-professionale, formazione culturale-pedagogica, formazione alle qualità umane.

Tutto si basa sulla valorizzazione della libertà personale e del conseguente senso di responsabilità, stimolando lo sviluppo delle valenze positive insite in ognuno: obiettivo del perfezionamento delle potenzialità umane sarà proprio quello di aiutare i giovani a rendersi capaci di assumere personalmente il compito della loro formazione.

### 3.3. *Le aziende promotrici: un ruolo attivo*

Il rapporto instauratosi tra le imprese e il Centro ELIS per la realizzazione del corso «Tecnici del Territorio» è stato l'elemento decisivo per l'esito po-

sitivo di questa esperienza di formazione. Ventidue aziende, pubbliche e private, operanti nei tre settori dell'ingegneria, delle costruzioni e dell'ambiente sono state le promotrici dell'iniziativa. Il loro apporto è andato ben oltre le borse di studio: il progetto del profilo professionale e l'associata attività di *scouting* sono durate più di un anno e sono state affidate a un gruppo di lavoro paritetico, denominato *comitato consultivo*, composto da due rappresentanti delle imprese e da due responsabili del Centro ELIS. Esso ha costantemente controllato e diretto l'andamento del corso, suggerendo tra l'altro le testimonianze, i seminari integrativi, le visite guidate, gli stage. Anche il reclutamento del corpo docente è stato svolto dietro indicazione delle imprese stesse, che hanno collaborato sia suggerendo le caratteristiche dei professionisti più adatti alla titolarità delle varie materie che mettendo a disposizione proprio personale.

### 3.4. *I riconoscimenti in Italia e nella CE*

Il corso ha ottenuto un doppio riconoscimento nazionale sia come « tecnico edile » che come « tecnico cartografo ». Tutti gli allievi hanno superato rispettivamente al termine del primo e del secondo anno l'esame corrispondente alla presenza di una commissione valutatrice esterna. In dimensione europea l'iniziativa è stata riconosciuta e inserita in EUROTECNET, una rete di progetti dimostrativi caratterizzati da un nuovo approccio al problema della formazione. EUROTECNET, che è un programma d'azione comunitario che mira allo sviluppo della formazione professionale nel campo delle nuove tecnologie, si propone inoltre di favorire la cooperazione transnazionale per promuovere gli scambi di informazione sugli obiettivi, metodi, e risultati dei progetti e lo sviluppo di progetti comuni.

La maturità nell'impostazione dell'attività formativa si è potuta esprimere nella partecipazione a Venezia il 2 febbraio 1990 al convegno promosso dal Fast e dall'Associazione Analisti Ambientali con una relazione sul tema « Etica, Ambiente e Valutazione Impatto Ambientale »; ad Arcavacata di Rende (CS) il 28 ottobre 1990 al convegno nazionale della S.I.T.E. unitamente alla Università della Calabria sul tema « La formazione in campo ambientale »; a Montpellier (Francia) il 17 aprile 1991 al convegno promosso dalla Comunità Europea nell'ambito dei progetti innovativi.

### 3.5. *Una prospettiva futura: il ciclo delle acque*

L'evoluzione futura del profilo professionale del « Tecnico del Territorio » è prevista nell'ambito del ciclo delle acque: progettazione, realizzazione e gestione di interventi integrati per acquedotti (dalla captazione ed accumu-

lo alla adduzione e distribuzione), impiantistica (depurazione, dissalazione, perforazione, sistemi di trasporto, riciclo delle acque tecnologiche), manutenzione e riabilitazione di reti idriche e fognarie e di impianti di depurazione. Per poter arrivare a una gestione integrata delle risorse idriche è necessario creare un'interconnessione tra difesa del suolo, tutela delle acque e l'intero ciclo delle acque, dall'approvvigionamento al disinquinamento e occorre pertanto formare personale specializzato ad alta professionalizzazione con una visione globale e sistematica dell'intero ciclo delle acque. Verso il settore delle acque spingono due fattori fondamentali:

— la recente *direttiva CEE sulle acque reflue*, per la quale entro il 2000 tutti i centri abitati con una popolazione superiore ai 15.000 abitanti dovranno dotarsi di un trattamento secondario delle acque reflue (oltre cioè alle semplici vasche di decantazione). Si prevede che gli investimenti in Europa raggiungeranno i 200 miliardi di ECU;

— il *progetto strategico per il mezzogiorno d'Italia*, il cui studio tecnico è stato affidato a un consorzio di imprese dell'IRI e dell'ENI, molte delle quali figurano anche tra le aziende promotrici del corso «Tecnici del Territorio».

#### **4. L'organizzazione e il metodo didattico**

L'esperienza del corso «Tecnici del Territorio» è stata alquanto complessa sia dal punto di vista organizzativo - gestionale che didattico.

Al termine della prima edizione di questo corso biennale si vuole comunque offrire una sintesi della sperimentazione compiuta; allo scopo sono state qui di seguito raccolti alcuni dati sulle risorse, i contenuti e le principali metodologie adottate.

Il materiale presentato non esaurisce la conoscenza di quanto realizzato durante il biennio; in preparazione e nel corso dell'attività formativa è stata, infatti, prodotta una vasta documentazione di programmazione didattica e materiale di supporto alle esercitazioni e alle lezioni.

Il «know-how» acquisito dall'Ente formativo è attualmente oggetto di valutazione e revisione al fine di migliorare, con la seconda edizione del corso, la qualità dell'iter formativo del Tecnico del Territorio.

Per quanto riguarda la programmazione didattica il Centro ELIS e la CEDEL stanno infatti operando per esplicitare meglio gli obiettivi delle aree di insegnamento e per precisare il rapporto tra contenuti teorici e contenuti tecnico-pratici della formazione; la revisione dei materiali didattici mira a da-

re a questi supporti una configurazione più snella e funzionale agli obiettivi di professionalizzazione degli allievi.

Il corso «Tecnici del Territorio» è, in pratica, un'esperienza «in progress»; infatti, nonostante i positivi risultati della prima edizione, si stanno valutando attentamente i fattori e le risorse finora messe in campo, anche per riformularne, eventualmente, le modalità di impiego.

#### 4.1. *L'attività promozionale e la selezione dei candidati*

Condizione indispensabile per garantire la qualità dell'intervento formativo è stata la selezione iniziale. Gli allievi sono stati scelti in base ad alcuni criteri guida:

- \* omogeneità della piattaforma culturale/professionale di avvio;
- \* capacità di assimilare una cultura della convivenza e del lavoro;
- \* capacità di vivere una sperimentazione didattica attiva fra moduli tradizionali e modelli di autoapprendimento.

I criteri di selezione sono stati definiti quindi non solo in base a parametri di tipo scolastico, ma anche soprattutto sotto il profilo delle motivazioni all'attività da intraprendere e delle qualità idonee alla convivenza (essendo il corso a tempo pieno e residenziale).

La promozione si è svolta tramite l'invio del materiale pubblicitario (manifesto, depliant divulgativo, modulo di candidatura) a tutti gli istituti tecnici per geometri e periti edili d'Italia (340 istituti). Per alcune aree sono state effettuate visite in loco per un colloquio con il preside, i docenti e gli allievi del 5° anno (circa 2000 contatti su 58 istituti visitati). La promozione è stata integrata con una conferenza stampa presso il Centro ELIS per la presentazione del corso; gli articoli su riviste specializzate e su i quotidiani o settimanali hanno suscitato 190 richieste di informazioni scritte o telefoniche.

Hanno presentato domanda 376 candidati di cui 108 sono stati ritenuti non idonei in fase preliminare. I rimanenti 268 candidati sono stati convocati per una prima prova psico-attitudinale in 7 sedi distinte limitrofe alle loro città di appartenenza:

1) Verona	32 candidati
2) Roma	28 candidati
3) Avellino	70 candidati

4) Bari	16 candidati
5) Catanzaro	56 candidati
6) Acireale	48 candidati
7) Palermo	18 candidati
Totale	268 candidati

Si sono presentati alla prima fase di selezione 165 candidati di cui 90 sono stati ammessi alla seconda fase. Questi ultimi, divisi in quattro gruppi sono stati convocati a Roma per una maggiore conoscenza delle finalità del corso e un approfondito esame delle loro attitudini. Ogni gruppo è stato ospite presso la Residenza del Centro ELIS per la durata di 2 giorni. I candidati hanno ricevuto informazioni su:

- \* il profilo professionale;
- \* le società promotrici del corso;
- \* il Centro ELIS e la CEDEL;
- \* le modalità di svolgimento del corso.

Ogni gruppo, inoltre, ha effettuato una visita presso società promotrici del corso. Nei due giorni si sono svolte esercitazioni, lavori di gruppo, colloqui con i responsabili del corso per un approfondimento delle attitudini dei candidati.

#### 4.2. *Elementi del metodo e contenuti didattici*

Le fasi iniziali dell'iter formativo hanno adottato una metodologia tradizionale; si trattava infatti di consolidare la preparazione tecnico-scientifica del neo-diplomato.

Per il raggiungimento di obiettivi professionalizzati si è proceduto poi con metodologie induttive; l'allievo è stato portato progressivamente ad esaminare e valutare concretamente procedure, strumenti e tecniche di lavoro e a sistematizzare queste esperienze in un quadro di riferimento scientifico.

Progressivamente l'allievo ha confrontato le sue acquisizioni con la prassi e l'organizzazione aziendale; i momenti didattici esplicativi e addestrativi sono stati, infatti, seguiti da un lavoro di analisi di progetti (già realizzati dalle aziende promotrici e proposti come casi di studio), in cui gli stessi allievi hanno individuato le soluzioni ritenute più opportune; i docenti hanno provveduto poi a correggere e a razionalizzare la scelte fatte dagli allievi.

Il lavoro didattico per progetti reali ha affrontato casi a complessità cre-

scenze, fino a prendere in esame interventi sul territorio, per i quali sono stati realizzati sia lo studio d'ambiente e di V.I.A. che l'infrastruttura territoriale vera e propria.

La formazione del Tecnico del Territorio è stata completata con lo stage aziendale che non è da intendere in modo riduttivo quale semplice affiancamento a tecnici più esperti.

Sulla base delle propensioni dimostrate e di un accordo preventivo con le aziende per l'effettuazione dello stage, gli allievi sono stati immessi in una posizione di lavoro all'interno di un'unità progettuale di cui hanno avuto conoscenza preliminare del funzionamento e delle finalità; l'esperienza compiuta nell'unità progettuale aziendale è stata riassunta dall'allievo sotto forma di relazioni che, di volta in volta, sono state presentate e discusse in aula e, alla fine dello stage, hanno costituito la tesi per la valutazione finale dell'allievo.

Nel corso dell'iter formativo sono state effettuate (in particolare al termine di vari moduli) verifiche formalizzate del livello di apprendimento.

#### 4.3. Struttura del corso e materie di insegnamento

Anno	Modulo	Materie	ore	
1° Razionalizzazione Basi scientifiche della cultura del territorio	1° conoscenze e strumenti fondamentali	Istituzioni di matematica .....	75	
		Disegno tecnico .....	100	
		Topografia .....	120	
		Istituzioni di diritto .....	40	
		Informatica di base .....	130	
		Etica professionale .....	20	
		Lingua inglese .....	40	
		Totale 1° Modulo .....	525	
		2° metodi e tecniche professionali	Ecologia generale .....	70
			Cartografia e Aerofotogrammetria .....	75
Geologia generale .....	50			
Procedure VIA e tecniche di realizzazione .....	75			
Tecnologia .....	75			
Organizzazione e gestione del cantiere .....	75			
Informatica applicata (CAD) .....	120			
Etica professionale .....	20			
Totale 2° Modulo .....	560			
		Totale 1° Anno .....	1085	

<i>Anno</i>	<i>Modulo</i>	<i>Materie</i>	<i>ore</i>
2° Sviluppo capacità tecniche  Confronto con il ciclo produttivo aziendale	3° approccio al progetto di intervento sul territorio	Procedure di VIA .....	100
		Monitoraggio .....	50
		Idraulica .....	40
		Geologia applicata .....	50
		Programmazione e pianificazione del territorio ...	60
		Tecnologia .....	80
		Organizzazione e gestione del cantiere .....	20
		Grandi opere .....	60
		Cartografia numerica .....	50
		Informatica applicata .....	75
		Etica professionale .....	20
	Totale 3° Modulo .....	685	
	4° il progetto come prodotto aziendale	Didattica per progetti: lavoro per « Progetto Tipo » (2 mesi) .....	320
		Stage aziendale (3 mesi) .....	480
		Totale 2° Anno .....	1486
TOTALE ORE DEL CORSO			2570

#### 4.4. *La didattica per progetti*

Al termine del terzo modulo del corso i contenuti del programma erano stati completati.

Si tratta quindi di procedere nella formazione, permettendo agli allievi di applicare le conoscenze acquisite ad un « progetto-tipo » prodotto dalle imprese promotrici.

Allo scopo è stato organizzato un periodo di due mesi di « Lavoro per progetti »; con questa metodologia gli allievi hanno potuto ripercorrere i problemi, gli obiettivi e i metodi di lavoro di una unità operativa aziendale alle prese con un progetto complesso di intervento sul territorio.

Il « progetto-tipo » che gli allievi avrebbero dovuto riprodurre doveva rispondere a due requisiti essenziali: innanzitutto doveva essere un prodotto realmente nato e sviluppato in azienda; in secondo luogo doveva contenere sia la problematica di progettazione dell'opera che il suo inserimento nel contesto ambientale.

Gli allievi sarebbero stati guidati nella riformulazione del progetto dagli stessi tecnici aziendali che lo avevano eseguito nella realtà.

Come caso concreto da proporre come esercitazione ai corsisti, su suggerimento del Comitato Consultivo, è stato scelto il progetto delle penetrazioni autostradali all'interno del G.R.A. di Roma dell'autostrada Milano-Napoli.

Analizzando i due tronconi, si è convenuto di rispettare la suddivisione a suo tempo individuata dai progettisti in cinque lotti di cui tre relativi alla penetrazione nord, due alla penetrazione sud.

Ogni lotto funzionale comprende un tratto di asse viario e uno svincolo. I cinque lotti sono stati affidati ai cinque gruppi di allievi di sei unità ciascuno che al termine dei due mesi, come obiettivo finale, hanno presentato ai progettisti una serie di tavole relative allo sviluppo del progetto di massima fornito loro e una relazione del lavoro svolto.

Il lavoro per progetti ha avuto il seguente schema organizzativo:

- 1) fase di analisi: carte di analisi delle problematiche territoriali e ambientali ai fini dell'individuazione del tracciato ottimale;
- 2) fase progettuale: tavola planimetrica, partendo dalla planimetria fornita dai progettisti, profilo longitudinale, tavola delle sezioni tipo, tavola delle sistemazioni idrauliche, planimetria delle sistemazioni ambientali, tavola delle sistemazioni trasversali ad uso computo, tavola dei particolari costruttivi;
- 3) fase computi: computo metrico estimativo del lotto;
- 4) relazione conclusiva nella quale sono state giustificate tutte le scelte fatte.

Il progetto prescelto è stato illustrato e seguito nelle sue fasi dai progettisti e da alcuni docenti del corso.

#### 4.5. *Lo stage in azienda*

Lo « stage » è stato un elemento caratterizzante per questa esperienza di formazione che, per gli obiettivi e le soluzioni tecnico-didattiche finora adottate, si è rivelata veramente all'avanguardia.

Le aziende promotrici hanno fornito il loro apporto anche nell'ultima fase del corso, permettendo agli allievi di sperimentare direttamente il modo di operare dell'impresa.

Ogni impresa presentava propri prodotti e processi che non esaurivano, presi singolarmente, la professionalità del Tecnico del Territorio; ciò non urtava, però, con le finalità dello stage che doveva consentire all'allievo di confrontare il proprio patrimonio di conoscenze con un modo di lavorare, con un clima organizzativo e umano come quello aziendale.

Interessava quindi che le aziende dessero la loro disponibilità in ragione della loro specificità; non si poteva avere la pretesa di far svolgere uno stage sulla figura del Tecnico del Territorio, ma solo su alcune sue caratteristiche, per saggiare la capacità del singolo di sapersi collocare in un contesto aziendale.

Lo «stage» in azienda, in quanto segmento di un percorso formativo, era finalizzato all'acquisizione di un'esperienza professionale e essendo lo «stage» parte di un corso di formazione, non ci si attendeva dagli allievi una prestazione subordinata strettamente agli obiettivi aziendali immediati.

Ciò non significava per l'azienda ospitare l'allievo in maniera «gratificante», ma perseguire semplicemente obiettivi diversi, forse nuovi, collaborando all'esplicitazione di una vocazione professionale.

Infatti, mentre il corso di formazione nei suoi segmenti classici (lezioni, esercitazioni, visite ecc.) ha permesso l'acquisizione di conoscenze e di strumenti in maniera generalizzata e diffusa ad una classe di allievi, lo stage aveva una finalità forse più delicata ed importante dei precedenti segmenti dell'iter formativo: i concetti e le tecniche apprese, con lo «stage» vengono applicati, confrontati con il ciclo reale di un prodotto dell'azienda.

#### 4.6. *Le tesi di diploma e la valutazione finale*

Lo sviluppo del modello educativo integrato di didattica e residenzialità ha condotto ad una conoscenza approfondita degli allievi, lungo il biennio, da parte di coloro che, a vario titolo (docenti, tutors, esperti aziendali), contribuivano a realizzare l'attività formativa. La conoscenza di ciascun allievo ha indotto i responsabili ad elaborare alcuni strumenti di rilevazione personalizzata delle attitudini professionali e umane/lavorative che rispecchiavano la loro personalità.

Si è così ritenuto al termine del corso di operare tre livelli di valutazione:

a) valutazione sull'apprendimento tecnico-professionale comprensivo dei primi tre moduli didattici;

b) valutazione della cultura della convivenza e del lavoro, secondo un questionario che le esigenze espresse in sede CE (cfr. «Relazione del Comitato dell'Istruzione» presentato alla riunione del Consiglio dei Ministri della P.I. della CE il 29.11.76); tale valutazione è stata compiuta distintamente da un responsabile del Comitato consultivo, da un tutor tecnico e da un responsabile della convivenza;

c) valutazione sulla tesi di diploma presentata da ciascun allievo al termine dello *stage* aziendale e sul corrispondente esame orale finale svolto alla presenza di una commissione paritetica da esperti delle aziende e degli Enti di formazione.

I risultati conseguiti da ciascun allievo alla stesura dei tre livelli di valutazione, così come la relativa documentazione, verranno consegnati alle imprese promotrici dietro specifica richiesta.

# Analisi dell'offerta di formazione tecnica post-laurea

Stefano Breccia, Piero Carducci, Francesco Miccinelli

## 1. Premessa

Negli ultimi decenni siamo stati testimoni di una vera e propria rivoluzione scientifica e tecnologica.

L'innovazione che ne è derivata, anche a causa della rapidità di diffusione e della pervasività delle nuove tecnologie, sta giocando un ruolo essenziale e sempre più determinante nella trasformazione della società umana. Questo processo di cambiamento investe tutte le attività economiche, ma prima di tutto tocca l'impresa che, per sua natura, è soggetto attivo e permanente di innovazione.

Si sta, infine, spostando la chiave della competitività e dello sviluppo dal possesso delle materie prime e delle fonti di energia al dominio della conoscenza e quindi alle risorse umane ed alla loro formazione.

L'importanza delle problematiche riguardanti le risorse umane è stato da tempo oggetto d'attenzione da parte degli operatori del settore<sup>1</sup>; soltanto nel secondo dopoguerra, tuttavia, è stata sottolineata l'importanza della educazio-

<sup>1</sup> ASSO DIOIKEMA, a cura di INFELISE L., *ITEM: itinerari e modelli di formazione*, Etas, Milano, '89. DIOIKEMA è un centro servizi, nato nell'84 in forma consortile e con sede in Bologna, che gestisce la più importante banca dati sulla formazione a livello europeo;

ne come fattore di sviluppo economico. In particolare, studi e approfondimenti specifici hanno messo in evidenza come l'investimento in formazione rappresenti una delle voci principali del bilancio dei paesi industrializzati e contribuisca in modo determinante allo sviluppo del sistema economico di ogni singolo paese.

Di fatto ci si è resi conto che il capitale ed il lavoro (i due fattori di produzione primaria) potevano spiegare solo parzialmente l'aumento del Prodotto Interno Lordo dei vari paesi. Il resto doveva essere attribuito ad un terzo fattore: il cosiddetto fattore residuo che comprende vari elementi (istruzione scolastica, addestramento professionale, mobilità sociale, ricerca scientifica, innovazione tecnologica, aumento del know-how). Fra questi l'educazione sembra essere il più importante: è stato stimato che il 75% della crescita del PIL è attribuibile all'investimento in formazione mentre solo il 15% è dovuto agli investimenti in capitale<sup>2</sup>.

Questi dati, tuttavia, fanno riferimento ad un quadro di carattere generale macroeconomico, ma manca completamente una configurazione del problema in termini aziendali. Tenuto conto del fatto che gli investimenti in formazione hanno ormai raggiunto dimensioni non trascurabili, si renderebbe opportuno che le imprese provvedessero ad un approfondimento degli studi di redditività di questi investimenti, per passare da una problematica formulata in termini macroeconomici alla sua applicazione alla complessa realtà del mondo aziendale.

Per avere un'idea quantitativa dei fenomeni esposti, si pensi che soltanto nel 1988 sono stati spesi per la Pubblica Istruzione in Italia 65.000 miliardi, pari a circa il 12% del Bilancio dello Stato, ed al 6% del PIL<sup>2</sup>. A livello aziendale, si è stimato<sup>2</sup> probabilmente per difetto che, in media, la formazione di un neo-assunto laureato richiede un investimento di 25 milioni, mentre l'aggiornamento di una risorsa già formata richiede una spesa annua di circa tre milioni.

La centralità strategica delle risorse umane e della loro disponibilità ai fini dello sviluppo economico va esaminata anche alla luce dell'andamento demografico. Secondo recenti proiezioni dell'ISTAT (Asd, '89) la popolazione italiana passerà, nel cinquantennio 1987-2037, dai 57 milioni attuali ai 43 milioni, con una diminuzione sensibile degli appartenenti alla fascia giovanile

<sup>2</sup> ASSOLOMBARDA-CONFINDUSTRIA, *I neolaureati in azienda*, Edizioni Il Sole 24 Ore, 1989; CENSIS, *XXIII Rapporto 1989*, Angeli, Milano, 1989; DE RITA G., *Caratteri e redditività degli investimenti operati nel campo della formazione*, in AA.VV., «La formazione del personale nelle aziende industriali», Vallecchi, Firenze, 1984.

ed un aumento altrettanto sensibile degli appartenenti alla fascia degli anziani, sia per la diminuzione della natalità che per l'aumento della vita media. Già nel 1995 i 18enni saranno 731.000 contro i 900.000 attuali, con un contrazione del 20%, mentre la percentuale degli anziani continuerà ad aumentare.

Ci troveremo, quindi, di fronte ad un problema di rilevanti dimensioni, in quanto i prossimi anni saranno caratterizzati da una disponibilità di neo-laureati inferiore alle necessità, per il cumularsi del duplice effetto della diminuzione della natalità e dell'aumento del fabbisogno delle aziende<sup>2</sup>. Questo problema sarà particolarmente sentito in Italia, anche per l'aggravarsi della mancanza di collegamento che caratterizza il rapporto università-imprese, la qual cosa renderà sempre più necessario integrare, a cura delle imprese, la formazione universitaria.

Questo scenario richiede la massima attenzione da parte di quanti operano nel settore della formazione, in particolare per quanto attiene il rapporto tra le università e le imprese. Da questo punto di vista vanno considerate con il massimo favore le iniziative avviate da alcune aziende con accordi-quadro con le facoltà scientifiche e tecniche delle principali università, che prevedono stage finalizzati all'assistenza dei laureandi nella stesura della tesi. Anche la recente istituzione della cosiddetta « laurea breve » deve essere considerata dalle aziende come una occasione importante per rafforzare il rapporto con il mondo universitario e della ricerca, ponendosi come soggetto attivo nella definizione dei profili professionali dei laureati di 1 livello e quindi nella definizione dei relativi curricula. Ma questo scenario richiede soprattutto uno sforzo attento e puntuale nella utilizzazione delle risorse formative disponibili all'interno ed all'esterno delle aziende, ottimizzando in primis la qualità del loro impiego. Questo significa sempre di più progettare percorsi formativi personalizzati, mirati cioè sulle necessità formative dei singoli soggetti, evitando attività di formazione generalizzata che comporta inevitabilmente sprechi di risorse.

## **2. Finalità della ricerca**

### *2.1. Obiettivi e metodologia*

In questo quadro la Scuola Superiore G. Reiss Romoli (SSGRR) ha avviato una specifica indagine di cui vengono descritti nel seguito gli obiettivi e le modalità operative di attuazione. Scopo principale dell'indagine è verificare che la formazione tecnica post-laurea per i dirigenti ed i quadri, sia realmen-

te uno strumento di sviluppo per chi la riceve e per le aziende che ne fanno uso, nell'ambito delle finalità generali dell'organizzazione.

Allo scopo verrà esaminata:

a. la correlazione fra la posizione di lavoro dei laureati nelle aree dell'ingegneria dell'informazione (telecomunicazioni, elettronica, informatica) ed il loro iter formativo post-laurea;

b. l'impegno delle aziende nella formazione ed il relativo ritorno dell'investimento effettuato.

L'indagine sarà articolata in tre fasi successive:

a. analisi dell'offerta sul mercato della formazione tecnica post-laurea nei settori attinenti l'ingegneria dell'informazione e la relativa formazione manageriale;

b. analisi della domanda di formazione, ivi compresa la formazione interna, da parte di un certo numero di aziende, rappresentative del settore delle telecomunicazioni nel nostro paese;

c. confronto quali-quantitativo tra offerta e domanda, esame delle correlazioni tra formazione, profili professionali, posizione in azienda e, infine, valutazione del rendimento degli investimenti formativi.

## 2.2. Definizioni

L'indagine nel suo complesso presuppone, una definizione non ambigua del concetto di formazione e dei relativi territori di confine, quali l'addestramento e la consulenza. Si tratta di un problema importante che nella letteratura viene affrontato sotto prospettive diverse ed anche divergenti tra loro.

La distinzione tra le diverse definizioni si fonda alle volte sui soggetti dell'apprendimento, altre volte sulle caratteristiche intrinseche dei servizi formativi, altre volte ancora sono considerate preminenti le finalità della funzione di formazione nel quadro dello sviluppo organizzativo. Dato che l'attività in questione saranno oggetto di verifica nel prosieguo della ricerca, sembra opportuno tentare di chiarire, sia pure in termini problematici, alcune ambiguità e tentare, ancorché convenzionalmente, alcune definizioni di campo. È possibile prendere le mosse dalla letteratura in materia per sintetizzare alcune caratteristiche che sono ritenute proprie del processo formativo:

\* È opinione comune<sup>1</sup> che la formazione debba essere un'attività permanente, mirata a creare e migliorare sia le competenze attuali e potenziali, sia le capacità relazionali degli interessati. La formazione professionale è, in tale ambito, specificatamente mirata all'acquisizione di conoscenze tecnologico-organizzative, di capacità orientate sia al primo avviamento al lavoro che

allo sviluppo professionale successivo. In particolare, per quanto riguarda i programmi di formazione per neo-assunti, essi avrebbero, nella realtà operativa aziendale<sup>2</sup>, principalmente l'obiettivo di sviluppare la conoscenza del sistema impresa, di sviluppare le capacità tecnico-specialistiche e, insieme, le attitudini comportamentali.

\* In altri studi, nel sottolineare in particolare l'aspetto soggettivo dell'esperienza di apprendimento<sup>3, 4</sup>, si definisce la formazione come una comunicazione organizzata e continua finalizzata a suscitare una modificazione di attitudini e di capacità, non attribuibile altrimenti a schemi innati o di pura crescita fisiologica. Secondo tale definizione, la formazione implicherebbe una modifica di comportamento; la formazione, cioè, potrebbe non essere direttamente correlata all'apprendimento di nozioni o metodologie specifiche. Vi potrebbe essere apprendimento senza formazione, in quanto la formazione sarebbe strettamente connessa all'educazione comportamentale e sociale dell'individuo.

Tale definizione risulta forse eccessivamente discriminante; l'aspetto comportamentale dell'esperienza formativa appare, a nostro avviso, come una condizione necessaria ma non sufficiente per qualificare come formativa una determinata esperienza. Ponendoci dal punto di vista dell'impresa, inoltre, sembra importante sottolineare, oltre all'aspetto comportamentale, anche il grado di collegamento dei prodotti formativi (progetti corsuali e sistemi multimediali) con l'attività aziendale, a livello di tecnologie produttive o delle funzioni gestionali in senso lato.

\* Altri autori<sup>5</sup> operano una sintesi originale tra le diverse definizioni, proponendo un concetto largo ed integrato del processo formativo. In tali studi, si definisce formazione:

a. l'acquisizione di un sapere scientifico e tecnologico, unitario e flessibile, aperto ad integrazioni e nuovi apprendimenti;

b. l'acquisizione di atteggiamenti e di capacità, connessi non all'esercizio di semplici mansioni, ma alla cooperazione autoregolata, cioè allo svolgimento di un ruolo di partecipazione responsabile all'interno della organizzazione del lavoro;

<sup>2</sup> ISCED (International Standard Classification for Education) raccoglie e divulga le indicazioni UNESCO per la normalizzazione dei linguaggi sulla formazione e sui profili professionali. Si veda: OECD, *The Development and Utilisation of Human Resources in the Context of Technological Change*, Parigi, 1984;

<sup>3</sup> ISPOL (Istituto per la formazione dei lavoratori) è un Ente di diritto pubblico, emanazione del Ministero del Lavoro, finalizzato alla ricerca nel campo della formazione professionale. Tra le molte pubblicazioni dell'ISPOL, si veda: AA. VV., *Rapporto ISPOL/1989*, Angeli, Milano, 1989;

<sup>4</sup> U. TANONI, *Intervista sulla formazione*, a cura di P. Carducci, Perugia, XI/1990; G. SATTI, *Sapere e saper fare*, Maggioli, Rimini, 1984; P. CARDUCCI, *L'occupazione difficile*, FAP/Regione Abruzzo, 1989;

c. l'acquisizione di una concezione del lavoro individuale all'interno di una articolata visione globale, che renda significative le scelte riguardanti le finalità, i mezzi, le condizioni e la distribuzione dei beni connessi al processo produttivo.

La definizione di formazione assunta come riferimento nel nostro studio coincide sostanzialmente con l'ultima data, con una duplice sottolineatura:

a. in un contesto aziendale, la formazione deve mirare ad esaltare, in chi la riceve, la capacità di adattabilità alla turbolenza ambientale ed, in generale, al cambiamento;

b. in tale contesto, la formazione deve essere considerata alla stregua degli altri strumenti dello sviluppo organizzativo, e cioè deve rispondere alle finalità generali dell'organizzazione. La formazione è pertanto per sua natura strategica: è un processo permanente che si attua in una serie di interventi specifici, pianificati secondo una visione sistematica dell'impresa.

Di minore problematicità è risultata essere la definizione di addestramento e quella di consulenza:

a. per addestramento abbiamo inteso tutte le attività mirate a sviluppare le capacità di svolgere mansioni e compiti specifici, ivi compreso il training on the job. Secondo tale definizione, l'addestramento risulta del tutto svincolato dal titolo di studio e dalla posizione aziendale di chi ne usa. Ad esempio, l'addestramento all'uso di un pacchetto software di videoscrittura può riguardare indifferentemente tutte le posizioni aziendali;

b. per consulenza si intende, invece, un'attività che, a differenza della formazione, è occasionale e mirata a presentare e applicare conoscenze e metodologie, finalizzate alla soluzione di problematiche aziendali specifiche.

### **3. Analisi dell'offerta di formazione tecnica post-laurea**

#### *3.1. Campo dell'indagine*

Questa prima fase dell'indagine è stata completata e nel seguito vengono presentati e commentati i principali risultati ottenuti.

Le modalità di attuazione dell'indagine hanno previsto, per questa fase, la massima libertà di risposta da parte delle aziende che sono state interpellate. Nell'intento di favorire l'omogeneità delle informazioni e di guidare le risposte, è stata inviata a ciascuna azienda una lettera con una descrizione standard, prendendo come esempio l'attività della SSGRR.

Si è posto il problema della rilevanza da dare alla vasta area delle disci-

pline gestionali e manageriali. Si è optato per la scelta di considerare tali discipline soltanto se specificatamente attinenti la formazione dell'ingegnere dell'informazione. Un discorso a parte verrà svolto anche in riferimento ai corsi lunghi sul tipo dei master, per i quali si è analizzata la rilevanza assunta dagli argomenti di ingegneria dell'informazione.

La formazione per neo-assunti nelle materie ingegneristiche, è stata rilevata nei casi seguenti:

a. se essa sia erogata con finalità di mero completamento oppure sia propedeutica a progetti corsuali di particolare complessità;

b. ovvero se la formazione di base venga erogata con finalità di riconversione sulla base di profili professionali tipo. Ad esempio, è frequente il caso che le aziende di TLC assumano ingegneri di diverse specializzazioni provvedendo successivamente alla loro riqualificazione.

Infine, nella prima fase di analisi dell'offerta è stata considerata soltanto la formazione a catalogo presente sul mercato. La formazione interna alle aziende, prodotta direttamente o acquisita all'esterno sulla base di specifiche commesse, sarà invece considerata, come si è già notato, nella fase successiva di analisi della domanda.

### 3.2. I produttori di formazione

#### 3.2.1. La comunicazione tra la domanda e l'offerta

Le aziende del campione sono state scelte utilizzando la banca dati Dioikema, integrata con informazioni già disponibili presso SSGRR o desunte da opinioni di esperti. Le risposte acquisite ed elaborate sono state 46; le aziende interpellate costituiscono il 60% dell'universo censito, comprendente enti che, a diverso titolo e con differenti assetti istituzionali, forniscono servizi a contenuto formativo nel campo dell'ingegneria dell'informazione. L'anno di riferimento dei dati rilevati, ove non sia altrimenti specificato, è il 1990.

La rispondenza delle risposte allo standard informativo richiesto è risultata buona. Tuttavia si è rilevato un problema di ordine generale, attinente alle modalità di comunicazione tra offerta e domanda nel mercato della formazione.

I canali di comunicazione usati dagli enti di formazione sono generalmente di natura indiretta: in altri termini, il passaggio di informazione tra offerta e domanda sul progetto corsuale si realizza prevalentemente attraverso materiali cartacei, quali cataloghi e brochure, oppure attraverso pubblicità sui

quotidiani e riviste di vario genere. Eaminando i materiali pervenuti, è possibile ricondurli a due principali tipi:

a. cataloghi-brochure chiari nel linguaggio utilizzato e completi di tutte le informazioni necessarie al potenziale fruitore, relative agli aspetti di struttura e di contenuto del corso: il produttore, la durata e le modalità di realizzazione, i prerequisiti necessari, gli obiettivi, i contenuti di dettaglio, i docenti coinvolti, i supporti didattici forniti, le eventuali valutazioni finali previste, i costi. Tale tipologia di materiale informativo è caratteristica dei maggiori produttori di formazione (più di 200 corsi annui), ed insieme di enti che, pur presentando un'offerta quantitativamente limitata, hanno acquisito una posizione di eccellenza su particolari aree tematiche, per il tenore contenutistico e di modalità di erogazione dei corsi (materiali didattici, supporti multimediali, residenzialità);

b. cataloghi-brochure confusi nella semantica, alle volte enfatici o ridonanti, orientati alla persuasione più che all'informazione, dove all'indulgenza sugli aspetti formali corrisponde, sovente, una carenza di notizie essenziali sugli aspetti di strutture e di contenuto. In generale tale tipologia è caratteristica di istituti di dimensioni medie o piccole.

In definitiva, il materiale pervenuto presenta forme sostanzialmente differenti tra loro; ciò è in relazione alle differenti caratteristiche, ed alle diverse strategie di marketing, degli enti operanti sul mercato. La conseguenza immediata, in assenza di standard di prodotto universalmente accettati, è che l'utente e l'analista della formazione potrebbero risultare spesso disorientati nel loro approccio al mercato, essendo troppe volte privati degli strumenti essenziali per poter scegliere e poter valutare ex ante il corso.

Per quanto detto, il potenziale informativo del materiale raccolto nel corso della nostra ricerca risulta assai differenziato, comunque buono nel complesso, e ricco di notizie di cui parte da ricavare induttivamente. Tale situazione di comunicazione imperfetta ha consigliato un'analisi non già rigidamente quantitativa, bensì orientata ad approfondire, integrare ed omogeneizzare codici e linguaggi che, se alle volte risultano sicuramente apprezzabili per flessibilità ed orientamento al cliente, troppo spesso fanno comodo velo ad operatori senza qualità.

### 3.2.2. *Assetto istituzionale e concentrazione*

Dal punto di vista dell'assetto istituzionale, l'universo comprende realtà produttive con natura giuridica assai differenziata: società di capitali (54% sul totale); consorzi di vario genere, sovente promossi da Enti pubblici locali,

Università o Imprese (30%); federazioni, associazioni ed altri enti (16%) presenti a vario titolo sul mercato con un'autonoma offerta di corsi. Alla molteplicità degli assetti giuridici ed istituzionali corrisponde una differenziazione nei raggruppamenti di appartenenza, riconducibili in linea di massima a tre:

*a.* aziende-consorzi di formazione pura, denominati di seguito « specialisti in formazione ». Tali istituti forniscono servizi di formazione a titolo prevalente, integrando in maniera più o meno consistente tale attività con servizi di consulenza o di ricerca;

*b.* produttori di hardware, di software e specialisti nella manutenzione, denominati « produttori di sistemi ». Tali istituti operano in un settore diverso da quello della formazione. Per essi, l'offerta di servizi formativi costituisce un'attività complementare al Core Business aziendale, che permette peraltro significative economie di produzione in termini di costi comuni;

*c.* aziende-consorzi che svolgono una rilevante attività di consulenza o di ricerca, denominati di seguito « polivalenti ». Si tratta di enti che integrano in un mix inscindibile le attività di formazione, di consulenza e di ricerca, senza attribuire un ruolo nettamente preminente a nessuna attività in particolare. Tali istituti trasferiscono nella formazione il know-how accumulato in altre attività; ciò fa sì che essi possano raggiungere facilmente un livello di flessibilità operativa e, alle volte, dei vantaggi sui costi sconosciuti agli altri raggruppamenti.

Si consideri, inoltre, che trasversalmente ai tre gruppi individuati, operano largamente operatori leader nei settori della consulenza o della ricerca. Tali produttori godono di significativi vantaggi di accesso agli esperti di specifiche aree tematiche, che poi divengono i docenti nelle azioni di formazione. Si tratta di un vantaggio di non poco conto, se si considera che nella situazione attuale, caratterizzata dall'espansione accelerata del mercato, la docenza di qualità sta diventando una risorsa scarsa, assumendo quindi il ruolo del fattore maggiormente significativo per valutare l'attività di formazione degli enti.

Operano dunque nel settore istituti, profit oppure no, che sviluppano la maggior parte del proprio fatturato attraverso la formazione, altri che vedono tale attività in termini complementari all'offerta di prodotti-servizi principali, altre ancora che fondano lo sviluppo del servizio formativo in termini inscindibili dalle attività, prevalenti o no, di consulenza e di ricerca.

Il raggruppamento più consistente, sia in termini di numero degli operatori che di giornate di formazione erogate, è costituito da enti che si occupano prevalentemente di servizi formativi; significativamente rappresentati so-

no anche i raggruppamenti costituiti dagli istituti che, pur operando fortemente nell'ambito dell'attività formativa, individuano la loro missione prevalente nella produzione-manutenzione di sistemi hardware e software oppure nei servizi di consulenza. All'interno del raggruppamento dei polivalenti risulta invece scarsamente significativo, soprattutto in termini di volumi di formazione (2%), il gruppo degli enti che attribuiscono un ruolo strategico alla ricerca, intesa in termini quasi esclusivi, ma comunque integrata con le funzioni di formazione.

TAB. 1. *Oggetto sociale prevalente* (Valori Assoluti e %)

Missione	V.A.	% V.A.	% gg.
Specialisti in formazione	24	51	65
Produttori di sistemi	10	22	21
Polivalenti	12	27	14
TOTALE	46	100	100

Un aspetto strutturale, che caratterizza il settore in modo rilevante, è costituito dalla concentrazione delle attività. Com'è noto, il grado di concentrazione di un settore, determinato dal numero delle imprese in esso operanti e dalle loro dimensioni relative, incide in maniera sensibile sia sul comportamento di acquisto, sia sulla condotta e sulla performance dei produttori, per via dello sfruttamento di economie di scala e di eventuali barriere all'entrata nel mercato.

Nella Tab. 2 abbiamo calcolato un indicatore di concentrazione, misurato in termini di giornate di corso erogate dai primi sette enti; il quadro che si delinea non cambierebbe nella sostanza esaminando il dato relativo al numero dei corsi o al fatturato. I primi due enti realizzano il 48% delle giornate di formazione, i primi sette raggiungono quasi il 75%.

TAB. 2. *Indicatori di concentrazione* (% gg.)

Enti formazione	1	2	3	4	5	6	7	1-7	8-46
giornate	33	15	7	6	5	4	4	74	26
gg. cumulate	33	48	55	61	66	70	74	74	100

In termini di valori assoluti, i progetti corsuali esaminati, di durata breve (< 5 gg.) o media (< 15 gg.), sono stati 4.294 relativamente all'anno 1990, per un totale di 29.310 giornate di formazione. I corsi esaminati sono

stati ripartiti in riferimento ad aree tematiche predefinite, che comprendono gruppi di corsi omogenei rivolti ad uno specifico indirizzo formativo<sup>6</sup>.

Tab. 3. *Analisi dei corsi per Area tematica (V.A. e %)*

area tematica	titoli		V.A. (2)	gg.	%	durata media gg. (2):(1)
	V.A. (1)	%				
Telecomunicazioni	280	6,5	1510		5,1	5,3
Informatica	1864	43,4	11500		39,2	6,0
Elettronica	700	16,4	6600		22,5	9,1
Economia e management	1450	33,7	9700		33,2	6,4
<b>TOTALE</b>	<b>4294</b>	<b>100,0</b>	<b>29310</b>	<b>100,0</b>		<b>6,6</b>

I primi sette grandi produttori operano nella classe compresa tra i 200 ed i 900 progetti corsuali, propongono corsi su tutte le aree tematiche individuate, pur eccellendo di norma soltanto in alcune di esse, curano generalmente la funzione formativa per grandi gruppi industriali (ad esempio, l'Isvor Fiat), e sono articolati in una pluralità di centri di formazione localizzati sull'intero territorio nazionale. Questo gruppo rappresenta il nucleo dei grandi produttori di formazione, insieme al quale convive ed opera una molteplicità di imprese di piccole e piccolissime dimensioni (meno di 50 corsi a catalogo) che, come vedremo, hanno trovato una loro modalità di rapporto con il mercato.

Calcoliamo ora l'indicatore di concentrazione non già per il mercato nel

<sup>6</sup> I corsi afferenti ad uno specifico indirizzo formativo sono stati classificati in aree tematiche omogenee utilizzando, da un lato, i criteri di normalizzazione proposti dalla IEEE, dall'altro, sulla base delle opinioni di esperti operanti nei settori oggetto. Nell'area Telecomunicazioni sono compresi i corsi su reti e servizi (progettazione, pianificazione, reti dati, reti geografiche di calcolatori), sui sistemi di commutazione (progettazione, tecnologie hardware-software, sistemi di comando, segnalazione, PABX), sui sistemi di trasmissione, (progettazione, tecnologie, trasmissione su fibra ottica, su portante radio, via satellite) e sulle reti locali di calcolatori (topologie, metodi di accesso, applicazioni distribuite).

Nell'area Informatica sono compresi i corsi sui sistemi di elaborazione e sulle basi di dati, sulle architetture e sistemi operativi, sull'ingegneria del software (ciclo di vita, linguaggi, Fault Tolerance, debugging, testing), sull'intelligenza artificiale (metodi e tecniche), sull'informatica individuale e sull'automazione d'ufficio.

Nell'area Elettronica sono compresi i corsi di ingegneria della produzione (CIM, CAD-CAM, testing, dimensionamento, controlli di qualità), sull'elaborazione numerica dei segnali, sulla progettazione di componenti elettronici a larga scala di integrazione (metodi e tecniche VLSI).

Nell'area Economia e Management sono compresi i corsi in economia e gestione aziendale (pianificazione, controllo, marketing, amministrazione, gestione della tecnologia), in gestione operativa (Project Management, logistica, metodi quantitativi di economia industriale, statistica economica), in organizzazione aziendale, nelle tecniche comportamentali. I piani di formazione sono stati globalmente attribuiti all'area tematica prevalente (ad esempio, CIM), senza attribuire il singolo corso all'area tematica corrispondente.

suo complesso, bensì in riferimento alle singole aree tematiche. Limitando l'esame ai primi quattro produttori, in quanto gli altri risultano scarsamente significativi in termini di quota, si nota un incremento del tasso di concentrazione, tranne che per l'area dell'Informatica, e, soprattutto, emerge un certo numero di enti che assumono una posizione di leadership in particolari segmenti. La SSGRR, ad esempio, risulta il maggior produttore nell'area tematica delle Telecomunicazioni, con una quota di mercato pari al 39% sul totale delle giornate di formazione a catalogo:

Tab. 4. *Indicatori di concentrazione, per aree tematiche (% gg.)*

Enti di formazione	1	2	3	4	1-4
Telecomunicazioni	39	26	9	6	80
Informatica	16	13	12	10	51
Elettronica	85	8	3	1	97
Economia e management	36	22	15	5	78

In conclusione, l'analisi delle caratteristiche dimensionali degli enti presenta un settore fortemente polarizzato. Da un lato, rileviamo un piccolo numero di grandi produttori, che operano prevalentemente nei settori dell'elettronica, delle TLC e delle discipline gestionali che, in una certa misura, comprendono insegnamenti legati all'ingegneria dell'informazione. Dall'altro lato, rileviamo un insieme di enti costituito da realtà tra loro radicalmente diverse, che sembrano preferire, ma non esclusivamente, la formazione e l'addestramento nell'informatica. Inoltre l'offerta risulta differenziata, in termini di mix tra la funzione di formazione ed una molteplicità di servizi concorrenti o parzialmente sostitutivi, a tal punto da rendere non sempre agevole la delimitazione di un mercato, quale area di scambio tra produttori e clienti del prodotto formazione, quantomeno nel segmento di nostro interesse.

#### 4. Caratteristiche dell'offerta

##### 4.1. Corsi di breve e media durata

L'analisi della struttura del settore, in particolare della concentrazione, congiuntamente all'analisi delle caratteristiche quali-quantitative dell'offerta, permette di delineare una mappa dei gruppi individuati (specialisti in formazione, produttori di sistemi, polivalenti) sulla base di combinazioni similari di obiettivi e di risorse impegnate.

La differenziazione dell'offerta rispetto ad una pluralità di servizi associati, quali la consulenza e la ricerca, fa sì che si creino gruppi di produttori con comportamenti sensibilmente diversi tra loro. Di un notevole interesse risulta, quindi, l'analisi dei comportamenti di differenziazione degli enti in relazione a determinate variabili critiche<sup>7</sup>.

Gli specialisti in formazione, soprattutto se appartengono al segmento dei grandi produttori, godono di rilevanti riduzioni di costo unitario di prodotto-servizio all'aumentare del numero di edizioni realizzato per ciascun titolo. Questo grazie all'operare di vere e proprie economie di scala, derivanti dal trasferimento su un gran numero di progetti formativi dei costi diretti, sovente assai rilevanti, sostenuti nelle fasi di analisi dei bisogni e di progettazione didattica dello specifico intervento. I grandi produttori sono portati così a sviluppare un insieme di metodi gestionali — la progettazione modulare, ad esempio — finalizzati ad un facile trasferimento delle competenze accumulate su di una pluralità di interventi. Insieme, le risorse liberate dallo sfruttamento delle economie di scala permettono ai grandi produttori una forte differenziazione di prodotto, una personalizzazione di un certo numero di interventi, e la possibilità di realizzare investimenti finalizzati all'utilizzo ed alla produzione di supporti alla didattica, fino allo sviluppo di veri e propri prodotti sostitutivi alle tradizionali lezioni in aula.

In effetti, l'84% degli istituti interpellati utilizza pacchetti didattici di svariato genere, ma soltanto i grandi produttori, nonché gli specialisti in specifiche aree tematiche, dispongono delle risorse necessarie alla realizzazione ed all'utilizzo diffuso di supporti alla didattica complessi ed integrati, su base multimediale.

La produzione e l'impiego di NTE non risulta dunque trascurabile, ed affianca ormai, nella maggiore parte degli enti, la produzione di materiale cartaceo (raccolte di lucidi, appunti, dispense e libri) quale sussidio alla didattica. Nulla peraltro ci sentiamo di dire circa la qualità di questi prodotti: è noto che esistono moltissimi corsi multimediali, ma la qualità media è assai

<sup>7</sup> Gli enti operanti nel settore sono stati anzitutto raggruppati sulla base dell'attività prevalente in termini di volumi (paragrafo 3.2.2). Successivamente, per i tre gruppi individuati (specialisti in formazione, produttori di sistemi, polivalenti) si è analizzata la correlazione multipla tra dieci variabili, che definiscono le combinazioni tra il segmento di mercato, il mix di servizi congiunti alla funzione formativa, l'accesso a fonti di finanziamento. In tal modo è stato possibile delimitare le linee strategiche normalizzate che caratterizzano i gruppi. Le dieci variabili utilizzate nell'analisi multipla sono: 1. mercato servito (target); 2. mix di servizi congiunti alla formazione; 3. giornate di formazione erogate; 4. numero dei titoli; 5. utilizzo di supporti didattici; 6. produzione di supporti didattici; 7. natura giuridica; 8. realizzazione di corsi presso il cliente; 9. ente promotore; 10. fonti di finanziamento pubbliche. In questa fase ci siamo valsi sia dei risultati dell'indagine, sia delle informazioni presenti nella banca dati DIOIKEMA.

bassa. Al problema del miglioramento qualitativo del materiale didattico, soprattutto cartaceo, si dedica ancora un tempo insufficiente da parte dei produttori, e non appare ancora colma la frattura tra chi svolge l'attività di ricerca e chi, invece, fa soltanto formazione.

TAB. 5. *Nuove tecnologie educative (NTE), per raggruppamento* (totale di riga = 100)

	nessun rapporto	NTE prevalenti:	
		informatici o audiovisivi	integrati, multimediali
Specialisti in formazione (di cui: grandi produttori)	0,0 0,0	45,6 (35,5)	54,4 (60,5)
Produttori di sistemi	10,5	60,0	29,5
Polivalenti	25,0	70,0	5,0
TOTALE	16,0	53,7	30,3

Inoltre, risultano ancora assai poco sfruttate le enormi possibilità di cumolazione e di trasferimento della conoscenza offerte dalle nuove tecnologie dell'intelligenza artificiale. Sono state, difatti, deluse le aspettative che si riponevano in questi strumenti apparentemente potenti, ma assai difficili da maneggiare. Solo recentemente si è riusciti a risolvere alcuni dei problemi di base (ingegneria della conoscenza) e quindi si può ipotizzare uno sviluppo futuro a medio termine.

In media, i corsi analizzati si basano ancora prevalentemente sulle lezioni in aula, affiancate da esercitazioni e discussioni di casi, ed i metodi didattici sembrano risentire in maniera sensibile di un tradizionale influsso scolastico-universitario. Il dato medio, tuttavia, mostra realtà assai diversificate: la metodologia didattica utilizzata risulta sicuramente correlata al raggruppamento di appartenenza del produttore, ma soprattutto risente delle caratteristiche dei destinatari degli interventi. I metodi di apprendimento attivo caratterizzano gli interventi per coloro che già operano a livelli di una certa responsabilità, là dove l'obiettivo didattico è mirato allo sviluppo di una cultura gestionale, dunque ai contenuti specialistici ed, insieme, alle capacità comportamentali.

L'analisi dei raggruppamenti è stata poi condotta in relazione ai destinatari ed al livello di approfondimento delle aree tematiche trattate. Nel campo analizzato, il livello di approfondimento contenutistico dei corsi risulta buono nel 63% dei casi, medio nel 30% e scarso soltanto nel restante 7%. Tuttavia in talune aree tematiche, in specie nell'informatica personale e nel management, non è infrequente il caso di rilevare contenuti scadenti o approssimati-

vi. In tali materie le barriere all'entrata, determinate tra l'altro dal know-how scientifico dei docenti e dall'investimento minimo necessario, si presentano ad un livello inferiore alle altre, determinando così il proliferare di operatori sì polivalenti, ma di livello scadente. La conseguenza è che la formazione nelle aree individuate è troppe volte ridotta ad un vero atto di erogazione, destinato ad esaurire rapidamente la sua qualità, a discapito del settore nel suo complesso.

Esaminando i segmenti del mercato servito, emergono alcuni chiari comportamenti degli enti. Nell'ambito del raggruppamento degli specialisti in formazione, i grandi produttori rivolgono la loro attività a tutti i segmenti medio-alti del mercato, dai neo assunti laureati ai manager; gli enti specializzati su particolari campi, invece, sono orientati in prevalenza al segmento dei quadri tecnici e dei dirigenti di area tecnica. Gli enti specializzati affiancano, quindi, i grandi produttori sulle specifiche competenze disciplinari, e finiscono per sovrapporsi ad essi sui segmenti di comune interesse. Le grandi dimensioni possono giocare quale strumento del vantaggio competitivo rilevanti economie di scala; gli enti specializzati, invece, non godono di analoghi vantaggi competitivi e tendono a caratterizzare la loro offerta proponendo un'immagine di elevata professionalità, fondata sulla qualità dei docenti, sull'utilizzo di supporti didattici avanzati e, alle volte, sulle caratteristiche di residenzialità degli interventi (Full Immersion). In particolare, una diecina degli enti interpellati realizza interventi residenziali presso proprie strutture; ben sette appartengono alla categoria degli specialisti di area.

I produttori di sistemi ed, inoltre, i polivalenti che attribuiscono un peso rilevante ad attività di consulenza, sono ancora più specializzati, garantendo un servizio mirato quasi esclusivamente a specifiche categorie di clienti (il Top Management, ad esempio), e su aree tematiche ben individuate (le tecnologie computer Integrated Manufacturing, ad esempio). Questi istituti trovano caratteristici punti di forza nella leadership di costo, derivante dall'integrazione tra diverse aree di business, e nella concentrazione degli interventi su una limitata tematica, proponendo un'immagine di qualità fondata sulla conoscenza particolare e specialistica degli argomenti trattati.

Opera infine nel settore della formazione tecnica post-laurea un ampio numero di operatori polivalenti, i quali non perseguono una condotta ben definita, detengono quote di mercato non significative, agiscono prevalentemente ma non esclusivamente nei campi dell'informatica individuale e del management, e propongono i loro servizi ad una clientela eterogenea. Tali produttori risentono, inoltre, dei limiti tipici della piccola dimensione (insuf-

ficiente scala di produzione, limitati investimenti in ricerca & sviluppo e, pertanto, obsolescenza della docenza), non perseguono strategie univoche, ed integrano consistentemente la funzione formativa con altre forme di attività. Essi convivono, e si sovrappongono, con le altre realtà produttive secondo una propria modalità di raccordo con il mercato: dagli enti che colmano vuoti d'offerta, nella logica dell'integrazione con le grandi dimensioni, agli istituti autonomi, posizionati su particolari nicchie di mercato, dalle imprese localistiche, cioè avvantaggiate dalla vicinanza geografica al cliente, a quelle che sfruttano le dimensioni minimali in termini di flessibilità, realizzando una parte consistente della propria attività presso il cliente.

Esaminando la relazione tra i comportamenti degli enti rispetto ai prezzi dei corsi<sup>8</sup> ed alle strategie di acquisizione dei finanziamenti, emergono ancora alcune tendenze di un certo interesse. La fonte di finanziamento pubblico risulta utilizzata dal 40% degli enti; in particolare, essa risulta significativa per il raggruppamento degli specialisti in formazione, che accedono largamente alle fonti comunitarie (Fondo Sociale Europeo), e ad altri fondi statali e regionali (fondo di rotazione, fondi universitari, fondi per l'innovazione tecnologica, intervento straordinario per il Mezzogiorno).

Considerando l'offerta nel suo complesso, rileviamo che la presenza dei finanziamenti pubblici non è affatto sporadica o poco rilevante; la natura privatistica di parecchi enti è, pertanto, soltanto convenzionale, pur operando essi formalmente al di fuori dei flussi di finanziamento di natura pubblicistica e quindi dalle sue cornici normative (legge 845 e sgg.).

La massiccia presenza pubblica, palese o no, non resta evidentemente senza effetto. Si è anzitutto rilevata una proporzionalità inversa tra il livello dei prezzi dei corsi e l'accesso a fonti di finanziamento pubblico. La presenza dell'ente pubblico, quale finanziatore o acquirente diretto di servizi formativi, influenza la produzione dell'intero settore, nonché le relative quote di mercato. L'effetto distorsivo sui prezzi appare evidente, e restano in definitiva spiazzati quei produttori che non possono o non vogliono accedere a meccanismi di sostegno esterno e, pertanto, presentano a parità delle altre condizioni prezzi relativamente più alti per prodotti analoghi.

Un'ulteriore forza distorsiva del corretto meccanismo di formazione dei

<sup>8</sup> I prezzi dei corsi dei diversi enti si presentano eterogenei, in riferimento al mix di servizi congiunti alla didattica. Ad esempio, i prezzi dei corsi alle volte escludono totalmente le spese per la residenzialità (vitto, alloggio), altre volte considerano soltanto una quota di tali spese (lunch), e così via. Nell'intento di effettuare confronti tra le politiche di prezzo di differenti istituti, si è proceduto ad una normalizzazione dei prezzi, riferendoli esclusivamente alla didattica e, pertanto, considerandoli al netto delle spese di vitto, di alloggio e di trasporti.

prezzi è rappresentata dalla presenza sul mercato della quota di offerta, significativa in termini di volumi, del raggruppamento dei produttori di sistemi. Tale gruppo propone un livello dei prezzi inferiore, in media, del 20-30% relativamente al complesso degli operatori, peraltro su un mercato pressoché totalmente captive. In effetti, per tale raggruppamento l'offerta di servizi formativi costituisce un'attività complementare al Core Business aziendale; in tal senso, il basso livello dei prezzi delle attività di addestramento e formazione assume un ruolo strumentale, e cioè funzionale alle strategie di penetrazione di sistemi hardware-software di produzione e distribuzione diretta dell'ente.

Sono presenti, dunque, ed agiscono nel mercato significative forze distorsive del meccanismo di determinazione del prezzo, nonché disomogeneità dei livelli didattici, le quali, insieme alle altre caratteristiche del settore, impediscono il pieno dispiegarsi di quelle forze concorrenziali (potere contrattuale dei clienti, allocazione efficiente delle risorse) che secondo la migliore dottrina procurano un miglioramento nel funzionamento del mercato.

È proprio partendo dalla considerazione di imperfezione del mercato che si spiegano determinati comportamenti dei produttori sugli aspetti relativi ai prezzi, altrimenti oscuri ed apparentemente collusivi. Ci riferiamo al sospetto allineamento notato nel livello dei prezzi dei corsi: se escludiamo dal computo il gruppo dei produttori di sistemi e gli enti pubblici, il prezzo medio, per giornata di formazione, è di 450.000 lire, con varianza insignificante e con moda (prezzo rilevato con la massima frequenza) di 400.000 lire per giornata. I prezzi risultano straordinariamente allineati, senza significativo riguardo alla natura degli enti, alle loro dimensioni, al livello di approfondimento dei contenuti, ed all'ambiente entro il quale l'esperienza formativa è vissuta.

Tale allineamento è, a nostro avviso, una diretta conseguenza della struttura del settore, caratterizzato da uno scarso potere di direzione della domanda. Lo scarso potere contrattuale degli acquirenti risulta determinato non già da condizioni di eccedenza di domanda, bensì principalmente al difetto di informazione, per cui il compratore si trova spesso nell'impossibilità di poter correttamente identificare e valutare il prodotto formativo.

In tale mercato, dove operano molte imprese di dimensioni fortemente diseguali, che vendono prodotti differenziati, i grandi produttori operano secondo una logica oligopolistica, e si sentono liberi di fissare, entro una certa misura, il prezzo. Del resto, il grado di interdipendenza tra i grandi produttori, sia come volontà di cooperazione, sia come livello di concorrenza, risulta basso; in tali circostanze, i prezzi risentono esclusivamente delle strategie

degli oligopoli, mentre i comportamenti degli altri raggruppamenti non sortiscono alcun effetto.

Il basso livello di concorrenza, la concentrazione delle attività, il difetto di comunicazione tra la domanda e l'offerta: queste sembrano essere le motivazioni principali dell'uniformità dei prezzi. Quanto meno forte è la pressione della concorrenza, quindi dei prezzi, tanto minore è lo sforzo per ottimizzare i costi di produzione. I grandi produttori, pertanto, preferiscono non sfruttare in termini di leva sui prezzi le rilevanti economie di scala di cui godono. L'assenza di concorrenzialità sul prezzo garantisce, si può ritenere, buone possibilità di profitto agli operatori del settore; d'altro canto, l'attrattività del mercato favorisce la nascita di nuove unità produttive di differente livello. In proiezione, tale circolarità non resta senza effetto: già oggi la docenza di qualità sta diventando una risorsa scarsa, in quanto il ritmo di crescita dei fabbisogni formativi è superiore al ritmo di crescita del numero dei docenti. Si può pertanto ritenere che nel prossimo futuro assisteremo, da un lato, al notevole sviluppo di prodotti didattici sostitutivi, soprattutto pacchetti multimediali, dall'altro, ad un'insistenza maggiore da parte degli enti specializzati in formazione sulla problematica fondamentale della professionalità e dell'aggiornamento dei docenti.

#### 4.2. Corsi di lunga durata

Alcuni tra gli enti interpellati (10 su 46) offrono corsi di durata variabile dalle 25 alle 400 giornate, per un totale rilevato di ventidue titoli e 26.000 giornate di formazione erogate. In particolare, i corsi rilevati della durata di circa un mese sono nove, per un totale di 2.200 giornate; i corsi di durata maggiore ammontano a undici, per un totale di 23.800 giornate. Questi ultimi possono essere classificati, a seconda delle aree tematiche prevalentemente trattate, di natura tecnica (5 corsi per un totale di 8.800 giornate) o di natura gestionale (7 corsi per 15.000 giornate).

Il contenuto dei corsi di natura gestionale è mirato soprattutto allo sviluppo di capacità manageriali per la gestione d'impresa, con una particolare attenzione alle problematiche del Controllo di gestione, del Marketing, dell'Amministrazione e Finanza, dell'Organizzazione aziendale, della Logistica e delle tecniche comportamentali. Di conseguenza l'insegnamento delle discipline dell'Ingegneria dell'informazione è complementare alle finalità principali dei corsi, e quindi limitato nei contenuti e negli approfondimenti specialistici.

Due dei corsi di natura tecnica sono mirati alla formazione di specialisti nell'ambito delle TLC e dell'Ingegneria dell'informazione, entrambi con livello

di approfondimento elevato; gli altri tre alle tecnologie della automazione integrata di fabbrica, con rilevanti contenuti di Ingegneria dell'informazione ed ottimo livello di approfondimento.

La metà di questi corsi di lunga durata conferisce il titolo di Master nelle discipline previste per l'accreditamento. In particolare, il corso della SSGRR, condotto in collaborazione con la Polytechnic University di New York, è l'unico, a livello italiano, che conferisce il Master of Science in Electrical Engineering with Emphasis on Telecommunications.

Stimolare una maggiore diffusione delle procedure di accreditamento e di valutazione, sulla base di rigorosi requisiti standard dei programmi, costituisce, a nostro avviso, una condizione indispensabile per l'innalzamento del livello qualitativo dell'offerta. La diffusione di tali procedure rappresenta, inoltre, uno tra gli strumenti possibili perché si possano affermare nel settore corrette logiche di mercato. Razionalizzare il mercato non significa attribuire un valore di norma giuridica alle procedure di accreditamento dell'offerta. Resta fermo il principio che la migliore formazione si realizza se gli enti possono operare in piena libertà; tuttavia, procedere nella direzione dell'accreditamento sembra essenziale per migliorare l'attuale immagine degli enti di formazione presso i clienti. Per quest'ultimi, la richiesta di regolazione risponde ad un'esigenza ormai ineludibile: quella di poter valutare ex ante un prodotto, in modo da poter scegliere un corso che sia davvero confacente al bisogno di sviluppo professionale del singolo, e sempre in relazione alle finalità generali dell'organizzazione committente.

Si è infine rilevato che per tutte le tipologie di corso (breve, media e lunga durata) va crescendo la quota di formazione realizzata dagli operatori direttamente presso il cliente, allorché il numero dei partecipanti e le attrezzature disponibili lo consentano. Questa modalità di fruizione del corso incontra generalmente il favore dei committenti, per le economie di costo e di tempo realizzabili.

## **5. Considerazioni conclusive**

L'esigenza di considerare la formazione come un investimento, che deve poter essere calcolato nell'ambito delle finalità generali d'impresa, non può essere ulteriormente elusa, in considerazione dei crescenti costi che le aziende dovranno sostenere per la funzione formativa.

Le aziende che sapranno superare tali problemi potranno realizzare una

strategia della formazione, attuando la scelta degli interventi sulla base del duplice criterio del loro costo e della loro capacità moltiplicativa sul reddito aziendale, attraverso la leva delle risorse umane.

Tuttavia, ove si consideri tale problema sul piano concreto, si potrà facilmente rilevare quanto sia difficile, al di fuori di semplici generalizzazioni di tipo macroeconomico, una configurazione in termini aziendali del calcolo di redditività degli investimenti formativi, né soccorrono sull'argomento linee di ricerca consolidate nei metodi e nei risultati.

Il tema della redditività degli investimenti nel campo della formazione aziendale costituisce, dunque, un tema sostanzialmente aperto, sul quale si pone l'esigenza di impostare nuove linee di ricerca; ed è nella veste di un primo parziale contributo all'impostazione di uno studio specifico che riteniamo debba essere valutato il presente saggio.

## 6. Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Man and work in Society*, Cass & Zimmer, Western Electric Company, XV/74;  
AA.VV., *Scienza e tecnologia verso il XXI secolo*, Comunità, Milano, '88;  
AA.VV., *La formazione dell'ingegnere elettronico. Indicazioni e proposte in riferimento alle TLC*, in «L'elettronica», vol. LXVI, XI/79;  
AA.VV., *La valutazione della formazione*, Sipi, '89;  
ASSO DIOLKEMA, a cura di INFELISE L., *ITEM: Itinerari e modelli di formazione*, Etas, Milano, '89.  
ASSOLOMBARDA — CONFINDUSTRIA, *I neolaureati in azienda*, Edizioni Il Sole 24 Ore, '89;  
CENSIS, *XXIII Rapporto 1989*, Angeli, Milano, '89;  
DE RITA G., *Caratteri e redditività degli investimenti operati nel campo della formazione*, in AA.VV., «La formazione del personale nelle aziende industriali», Vallecchi, Firenze, '84;  
HEAVISIDE A. W., *The Education of the Post Office Electrical Engineer*, Institut of Post Office Electrical Enginecr, III/09;  
ISFOL, *Rapporto ISFOL 1989*, Angeli, Milano, '89;  
ISTAT, *Asd/Annuari di statistiche demografiche*, Roma, '89;  
OECD, *Microelectronics, Productivity and Employment*, Parigi, 1981;  
SATTA G., *Sapere e saper fare. Cultura e professionalità viste dal mondo produttivo*, Maggioli, Rimini, '84;  
STRACCA G., *Inchiesta AEI nelle Università e nelle aziende elettroniche*, in «L'Elettrotecnica», vol. LXXI, VI/84.  
TANONI U., *Innovazione della formazione*, in «Rassegna CNOS», III/87.

## La presenza della Scuola Cattolica in Italia

Giovanni Paolo II\*

*Le istituzioni statali debbono garantire concretamente alle scuole cattoliche « il diritto di esistere e di vivere con pari dignità, riconoscendo che da queste scuole debitamente attrezzate deriva alla comunità civile un incalcolabile contributo di cultura e di valori umani e spirituali ». Lo ha affermato il Santo Padre rivolgendosi ad oltre 200.000 tra docenti ed alunni delle scuole cattoliche italiane, radunati in Piazza S. Pietro nella mattinata di sabato 23 novembre 1991. Questo il discorso del Papa.*

1. « Voi mi chiamate Maestro e signore e dite bene, perché lo sono » (Gv 13, 13).

Queste parole di Gesù nel momento solenne dell'Ultima Cena, accompagnate dall'umile servizio della lavanda dei piedi agli Apostoli, fanno parte del testamento che il Signore ha affidato alla sua Chiesa come tesoro inalienabile. Da quel momento in poi ricordare la memoria di Gesù significa sempre incontrare il Maestro che serve, colui che con profondo amore dice la verità all'uomo e che secondo la verità insegna la via di Dio (cf. Mc 12, 14.32). È, quindi, ritrovare alla sorgente la verità di ogni magistero ecclesia-

\* Dall'OSSERVATORE ROMANO del 24 novembre 1991.

le, sempre memori del detto del Signore: « Uno solo è il vostro maestro e voi siete tutti fratelli » (Mt 23,8).

Considerando questa immagine del Cristo Maestro, la scuola cattolica ritrova la sua identità profonda, ed insieme il coraggio e la forza di procedere nella sua missione, nonostante le difficoltà e gli ostacoli, talora gravi, che essa incontra.

È quanto emerge dal Convegno che avete svolto in questi giorni e che ora desiderate concludere qui con il Papa, per avere una parola di orientamento, di stimolo e di incoraggiamento.

2. Esprimo la mia viva gratitudine a quanti poco fa, interpretando i sentimenti e le preoccupazioni di voi tutti, hanno introdotto e motivato questo importante incontro.

Ringrazio di vero cuore la Conferenza Episcopale Italiana per essersi fatta promotrice del Convegno. Saluto il Cardinale Presidente della Conferenza Episcopale, il Cardinale Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica, il Segretario Generale, la Commissione episcopale della C.E.I. per l'Educazione Cattolica, la Scuola, la Cultura e l'Università e tutti i Vescovi presenti.

Saluto i Presidenti dell'Unione Superiori Maggiori e della Conferenza Italiana Superiori Maggiori, i Superiori Generali e Provinciali delle Congregazioni maschili e femminili impegnate nella Scuola Cattolica. So che al vostro Convegno hanno collaborato religiosi e religiose con tanta disponibilità e spirito di collaborazione.

Saluto le Autorità Civili e ringrazio il Signor Ministro della Pubblica Istruzione per la sua presenza.

3. Si legge nel Vangelo che Gesù Cristo, mentre svolgeva il suo ministero, « vide molta folla e si commosse per loro, perché erano come pecore senza pastore, e si mise ad insegnare loro molte cose.. e spezzò i pani e li diede ai discepoli perché li distribuissero » (Mc 6, 34.41). La persona di ciascuno, nei suoi bisogni materiali e spirituali, è al centro del magistero di Gesù; per questo la *promozione della persona umana* è il fine della scuola cattolica.

È necessario ricordare che si tratta della persona dei giovani, chiamati a divenire responsabili della loro stessa vita e di quella della società. Si sa come la condizione giovanile sia ricca di possibilità, segnata da fermenti positivi, vero fondamento del futuro di un popolo e della Chiesa; ma è anche noto il rischio grave di una crescita deformata, a causa di visioni culturali e di modelli di vita francamente inaccettabili. Contrastate i segni negativi tramite

una serena, profonda e chiara proposta educativa, che trova la sua piena realizzazione nella consapevole adesione alla fede cristiana: ecco una sfida tanto alta quanto necessaria, cui la Chiesa è chiamata a far fronte nelle molteplici forme di azione pastorale.

4. È doveroso riconoscere, anzitutto, che il primo impegno della scuola cattolica è di essere *scuola*, cioè luogo di cultura e di educazione, di cultura ai fini dell'educazione. Tale scopo sarà da ricomprendere ininterrottamente perché sia aderente alla realtà, così mutevole ed insieme bisognosa di intervento competente, tempestivo e coraggioso. Non dovranno mancare il dialogo e il confronto con il mondo della cultura religiosa e di quella laica, e con le altre forme di scuola, per il conseguimento di quei fini che la comunità civile attende dalle scuole.

Rimane vero che tratto costitutivo irrinunciabile della scuola cattolica è il suo riferimento esplicito, ricercato ed attuato a Cristo Maestro, così come viene proposto dalla Chiesa. Con parole semplici ed incisive si potrebbe dire che suo scopo è formare alunni ad un corretto uso della ragione e all'ascolto della Parola della Rivelazione, ossia alla percezione di come Dio intenda intervenire per illuminare, salvare ed elevare ogni esperienza umana.

In questa prospettiva diventa compito certamente alto, ma di grande importanza, tradurre nella scuola cattolica quelle che sono le « antiche » e sempre « nuove » *parole della tradizione cristiana: fede, solidarietà, impegno per la giustizia e la pace, legge morale*, nella speranza che *razionalità e fede* abbiano a fare sintesi sapienziale e di grande incidenza morale.

Ci rendiamo conto, infatti, che la preoccupante situazione morale, civile, istituzionale in cui versa l'Italia non può non diventare per la scuola cattolica un invito diretto e pressante ad assumere, con i mezzi che le sono propri, gli obiettivi di una rinnovata formazione di persone che abbiano una chiara coscienza delle proprie responsabilità.

Per questa via la scuola cattolica potrà ottenere un altro titolo di merito, fino ad ora forse poco riconosciuto, ma di *singolare efficacia*: in essa, proprio perché scuola e comunità educante, la pastorale della Chiesa potrà trovare delle risorse quanto mai *significative e adeguate per la crescita di testimoni qualificati*.

5. Un altro tratto distintivo della scuola cattolica, che le proviene dalla storia, è la *sua vocazione popolare*. Tale indirizzo rimane sempre al primo posto nel pensiero della Chiesa: donare cultura al povero significa dargli la pri-

ma libertà e dignità, quella, cioè, di riconoscere la verità di se stesso come persona, creata ad immagine di Dio, chiamata alla parità dei diritti e dei doveri. Volere, dunque, una simile scuola, potenziarla, adeguarla alle esigenze attuali delle nuove povertà è certamente nel pensiero di Cristo Maestro e nelle attese della sua Chiesa.

La realizzazione di questo servizio alle fasce sociali più deboli e la promozione del bene sociale trovano attuazione più diretta *in due esperienze* che oggi vivono particolari situazioni di disagio. Mi riferisco, anzitutto, alle *scuole materne*, la cui opera educativa rimane sempre necessaria alla società. Nulla si può fare di più prezioso per il futuro del mondo che incoraggiare e sostenere tutte le istituzioni che prendono a cuore la crescita dei bambini.

Il mio pensiero va, poi, anche ai *centri di formazione professionale*: essi sono stati titolo di onore, lungo i secoli, per tante famiglie religiose e per altre istituzioni ecclesiali. Le scuole professionali possono recare un contributo non piccolo alla soluzione della questione sociale, proprio perché esse perseguono prima di tutto la promozione completa della persona e l'integrazione tra cultura e professione. Ma a questo fine non posso non sottolineare la necessità che anche questo canale di educazione ottenga dalle autorità competenti il riconoscimento effettivo della pari dignità educativa.

Nel contesto poi dell'orizzonte universale cui Cristo Maestro chiama la sua Chiesa ed ogni credente in essa, la scuola cattolica, proprio in forza di tale qualifica, si distingue per *l'apertura ai grandi avvenimenti del mondo*, formando gli alunni all'atteggiamento di solidarietà generosa. In questi tempi è lo stesso continente europeo che interpella la scuola, la quale ha accolto con partecipe consapevolezza il progetto delineato per la prossima Assemblea Speciale per l'Europa del Sinodo dei Vescovi. Quale fattore caratterizzante la scuola cattolica, ed insieme garanzia delle connotazioni precedenti, va rimarcata ancora oggi e con rinnovata forza, anche nel confronto dell'Italia con gli altri Paesi europei, *l'esigenza di libertà e di pluralismo*. Tale esigenza si rivolge alle istituzioni statali, perché garantiscono in concreto alle scuole cattoliche il diritto di esistere e di vivere con pari dignità, senza essere gravate da oneri talmente pesanti che di fatto compromettono la loro stessa sussistenza, riconoscendo piuttosto — perché è la verità — che da queste scuole debitamente attrezzate deriva alla comunità civile un incalcolabile contributo di cultura e di valori morali e spirituali.

6. La scuola cattolica si realizza attraverso l'opera dei docenti laici e di quelli religiosi.

I primi, in forza della loro stessa condizione laicale, hanno il dono di

contribuire ad una più incisiva educazione umana e cristiana nei riguardi delle realtà terrene e dei valori temporali fatti oggetto di cultura nella scuola. Invece ai *religiosi* è dato, in un certo modo, di completare il processo culturale aprendolo alla profezia del Regno in forza — si potrebbe dire — della loro stessa consacrazione, proponendo nuovi e più radicali valori all'esistenza umana. Ne deriva una forma complementare di educazione, che armonizza entrambe queste due prospettive educative. È giusto ricordare che, in tale ottica, il laico docente cristiano si inserisce nella scuola quale soggetto responsabile a pieno titolo, grazie anche ad onesta contrattualità retributiva.

Ai *docenti laici*, assieme alla riconoscenza per il loro prezioso lavoro, raccomando un peculiare impegno che proviene dalla loro vocazione laicale: fate in maniera che siano comprese ed interiorizzate dagli alunni le intenzioni cristiane della vostra scelta professionale; curate in particolare la maturazione etica delle coscienze ed insieme sappiate cogliere e coltivare le istanze ai valori del vero e del bene, emergenti nel mondo dei giovani.

I *docenti religiosi* rappresentano, per tantissima parte in Italia, coloro che portano l'evangelico «pondus diei et aestus» (cf. Mt 20, 12) della scuola cattolica. Ad essi non può non andare una parola di vivo ringraziamento. Le vostre scuole sono parte importante della storia culturale ed educativa di questo Paese. A voi la scuola di oggi può sembrare talmente sovraccarica di oneri gestionali, amministrativi ed organizzativi da non consentire sempre una presenza pastorale diretta. Può anche avvenire che in diversi religiosi si apra un conflitto tra esercizio di docenza e vocazione, dato l'assillo richiesto da una competente professionalità scolastica.

Io vi invito ad avere coraggio, a ritenere che il dialogo tra fede e cultura, che voi impostate ed attuate nella scuola, ha in sé i germi decisivi che potranno sostenere, lo sforzo della nuova evangelizzazione della Chiesa. La Chiesa si aspetta molto dalla scuola cattolica per la sua stessa missione in un mondo, in cui la sfida culturale è la prima, la più provocante e gravida di effetti. Tocca a voi di ripensare il vostro compito, sapendo che la scuola cristianamente assunta è e rimane luogo di autentica vocazione religiosa, di testimonianza missionaria e di cammino di grande santità.

7. Voi, cari *genitori*, siete chiamati ad accogliere e sostenere il progetto educativo della scuola. È troppo preziosa la vostra condizione di sposi e di genitori per non prolungare in un certo modo il vostro ruolo paterno e materno nell'educazione che la scuola cattolica propone come servizio allo sviluppo della vita, secondo la visione del Vangelo. Partecipare, dunque, alla vi-

ta della scuola cattolica è un titolo di merito che esige sempre più attenta considerazione da parte di tutti i soggetti educativi.

Voi, *alunni*, che siete al centro delle attenzioni degli educatori, sappiate che è per voi che si è fatto questo Convegno, ma che è con voi che si riuscirà a realizzarne gli obiettivi. Consentitemi di tornare un poco al tempo in cui ero anch'io alunno come voi. Che cosa si teme di più nella scuola? Sono le interrogazioni. Vi auguro di non essere mai bocciati. Ma non lo sarete, se saprete rispondere alle interrogazioni. Gesù Maestro faceva molte domande e, interrogato, dava risposte sapienti. Ecco un traguardo che darà pienezza alla vostra personalità: saper intetrogare, cioè andare a fondo delle cose, oltre le apparenze, e diventare onesti cercatori della verità, in particolare di quella religiosa; ed insieme saper ascoltare le risposte, quelle dei docenti e dei genitori. Dovete far sì che la vostra scuola sia attiva, aperta, in grado di curare la formazione integrale della vostra persona.

8. Alle *comunità ecclesiali*, ricordo il compito di riscoprire il dono della scuola cattolica nel proprio ambito e, quindi, la responsabilità di conoscerne l'identità, le funzioni, le esigenze, aiutandone lo sviluppo, difendendone con coraggio la libertà e i diritti, valorizzandone le possibilità formative pastorali.

Allo stesso tempo, prego i responsabili della *società civile* di voler valutare il contributo di cultura, di valori educativi e didattici, di formazione dell'uomo e del cittadino, cui la scuola cattolica tende con la originalità della sua ispirazione cristiana. Non bisogna dimenticare che tanti sono i bisogni della società italiana, in particolare nell'ordine della educazione delle nuove generazioni: solo una proficua e leale collaborazione di tutte le istituzioni, che tendono a tale scopo, può recare i frutti tanto attesi.

È ciò che ricordava il Concilio Ecumenico Vaticano Secondo, nella sua nota Dichiarazione sull'educazione cristiana: « I pubblici poteri, a cui incombe la tutela e la difesa della libertà dei cittadini, nel rispetto della giustizia distributiva debbono preoccuparsi che le *sovvenzioni pubbliche* siano erogate in maniera che i genitori possano scegliere le scuole per i loro figli in piena libertà, secondo la loro coscienza » (*Gravissimum Educationis*, n. 6).

9. « Le mie parole sono spirito e vita » (Gv 6, 64), ha detto un giorno il Maestro Gesù, nella piena consapevolezza, testimoniata dai fatti, che chi cammina dietro a lui, non cammina nelle tenebre (cf. Gv 8, 12). Nell'imminenza della festa di Cristo Re, mi è caro raccogliere le fatiche e i frutti del vostro Convegno e farne offerta a Dio, affinché egli consacri i vostri sforzi generosi e vi ridoni l'energia e la gioia di continuare il vostro cammino di educatori cristiani nella scuola cattolica per il bene della società.

# La figura e/o funzione del coordinatore progettista: formatore tecnico o politico?

*Risultati di una ricerca. Parte I*

Guglielmo Malizia, Sandra Chistolini  
Vittorio Pieroni, Umberto Tanoni<sup>1</sup>

La ricerca viene dopo un decennio di dibattiti sull'innovazione dei profili professionali degli operatori della FP e in particolare sull'introduzione del coordinatore progettista (=CP); come si sa, tale funzione è stata adottata esplicitamente per la prima volta dal CCNL del 1986-89 (*Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro 1986/89 degli operatori del sistema regionale di formazione professionale*, 1988) e riconfermata dal CCNL del 1989-91 (*CENFOP/CON-FAP*, 1990). Di conseguenza è sembrato inutile focalizzare l'indagine sull'opportunità o meno di istituire il CP o sulla verifica di ruoli, competenze, am-

<sup>1</sup> La ricerca di cui al presente articolo è stata affidata dal Ministero del Lavoro al CNOS/FAP che ha realizzato il relativo progetto presso il suo laboratorio «Studi, Ricerche e Sperimentazioni», costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. L'indagine è stata effettuata da un'équipe diretta da G. Malizia e composta da: S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni.

Il rapporto finale della ricerca è stato redatto da G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni (*Il progettista di formazione e la nuova organizzazione del CFP in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento*, Roma, CNOS/FAP, 1991). Il presente articolo, con il successivo che verrà pubblicato nel numero seguente di «Rassegna CNOS», ne offre un'ampia sintesi preparata da G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni. Benché la responsabilità dei due articoli sia comune ai quattro autori, tuttavia si desidera precisare che G. Malizia ha seguito più da vicino le premesse teoriche, le ipotesi e, insieme a U. Tanoni, le conclusioni, S. Chistolini il sondaggio relativo agli operatori della FP (i risultati quantitativi, cioè) e V. Pieroni le risposte dei testimoni privilegiati (cioè, i risultati qualitativi); ha curato il testo G. Malizia.

biti ideali; si è invece preferito concentrare l'attenzione sull'innovazione apportata dai CCNL con la formalizzazione del CP. Infatti, ciò che ora interessa, non è tanto un'astratta validità teorica, quanto l'efficacia di un cambio effettivamente attuato nella pratica pedagogico-didattica e organizzativa del CFP. La verifica dell'indagine ha coinvolto le varie possibili dimensioni: eziologica, descrittiva, storica, percettiva, valutativa e prospettica.

Chiaramente si tratta di una ricerca di approfondimento e orientata al futuro. Essa presuppone un cammino di studio teorico e di esperienza pratica su cui riflettere ulteriormente. L'indagine, inoltre, non intende effettuare un sondaggio di opinione di carattere veramente descrittivo; lo scopo è qualitativo, si mira cioè a identificare il nuovo per portarlo possibilmente a regime.

La presentazione sintetica dell'indagine si articola in cinque sezioni: la prima illustra le premesse teoriche, la seconda descrive l'indagine sul campo, la terza analizza i dati del sondaggio sugli operatori, la quarta esamina le risposte dei testimoni privilegiati e la quinta offre delle conclusioni generali.

## **1. Le premesse teoriche**

La ricerca si colloca all'interno del dibattito, avviato fin dalla metà degli anni '80, circa l'innovazione dei profili professionali degli operatori della FP. L'esigenza di un rinnovamento in questo campo nasce da una pluralità di bisogni sia interni che esterni al settore formativo. Dal punto di vista delle pressioni esterne vanno sottolineati i fenomeni di evoluzione sociale connessi all'inevitabile avanzamento di una società complessa come l'attuale, avanzamento di per sé caratterizzato da quella trasformazione dell'assetto produttivo del paese in cui la componente dell'innovazione tecnologica occupa un posto prioritario. Dal punto di vista delle pressioni interne, la riorganizzazione della FP all'insegna dei principi dell'alternanza, della policentricità e della polivalenza postula necessariamente una nuova impostazione delle figure professionali.

Più in particolare, le strutture di FP sono chiamate a costituire il perno del sistema regionale della transizione-reinserimento, in altre parole del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori. Un ruolo così impegnativo esige cambiamenti notevoli nei Centri: emergono nuovi compiti di integrazione e coordinamento, si richiede flessibilità di organiz-

zazione, di strutture e di curricoli, bisognerà rendere i CFP capaci di gestire l'innovazione.

In risposta a tali esigenze il Rapporto Isfol 1986 presentava alcune ipotesi per un nuovo modello di formatore:

- a) diversificazione delle figure professionali all'interno del CFP;
- b) possibilità di ingressi laterali di quadri aziendali e di esperti nei CFP a tutti i livelli;
- c) flessibilità nell'impiego del personale;
- d) distribuzione dell'orario per obiettivi e per progetti;
- e) un sistema premiante e flessibile simile a quello vigente nelle aziende private;
- f) la figura professionale di direttore «manager», non solo preside, ma anche imprenditore (ISFOL, 1986).

Tali ipotesi hanno rappresentato una svolta importante nel dibattito circa l'innovazione dei profili professionali degli operatori della FP. Nell'evoluzione che ne è seguita si è ritenuto opportuno segnalare tre momenti che sembravano significativi; la realizzazione di due ricerche nazionali, una di sfondo del CNOS-FAP sugli Enti convenzionati e l'altra ricognitiva dell'ISFOL sui direttori e formatori di tutta la FP; e i recenti CCNL della FP.

### 1.1. *La ricerca sugli Enti Convenzionati*

Il laboratorio « Studi, Ricerche e Sperimentazioni » del CNOS, costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia dell'Educazione della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, ha condotto nel 1987 (con il metodo dei testimoni privilegiati — 69 soggetti in tutto — e relativamente agli Enti Convenzionati) un'indagine, finanziata dal Ministero del Lavoro, sui nuovi profili degli operatori della FP (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986). *A questo punto è opportuno richiamare alcuni dei risultati della ricerca rilevanti per la problematica in questione.*

Anzitutto, l'indagine ha confermato, ridimensionandole, le due funzioni tradizionali, la dirigente cioè e la docente. Per quanto riguarda la funzione dirigente i testimoni privilegiati erano d'accordo nel riconoscere il suo allargamento: essa comprenderebbe, oltre agli aspetti pedagogici e di animazione, compiti di carattere manageriale. Anche se poi le opinioni si dividono circa *l'importanza reciproca da attribuire ai vari elementi, la funzione dirigente avrebbe come suo terreno d'azione l'«educazionale»* — tanto per usare un termine tecnico — un'area qualificata dalla compresenza di amministrativo e

di educativo e dalla finalizzazione dell'organizzativo a sostegno dell'azione educativa.

Circa poi la funzione docente gli intervistati fanno notare che il suo specifico è sì la trasmissione delle conoscenze e delle competenze, ma qualificata da un ruolo di « mediazione » che viene ad assumere un'importanza prioritaria: in altre parole, l'insegnante si interpone tra l'educando e la massa delle informazioni che tendono a sommergerlo, per aiutarlo a integrarle in un sistema logico, ordinato e aperto di conoscenze. Se la progettazione didattica e l'insegnamento in aula specificano ulteriormente la funzione docente, questa non può essere vista in isolamento sia dalle altre funzioni formative presenti nel CFP, sia dalle esigenze del territorio.

La ricerca ha messo in risalto la presenza di altre quattro funzioni accanto alle due tradizionali: si tratta di quelle di coordinamento, di progettazione formativa, di alternanza e di orientamento. In particolare la progettazione formativa deve abbracciare a giudizio degli intervistati: la lettura della situazione socio-politica, l'analisi del mercato del lavoro e l'esame dei processi produttivi allo scopo di identificare i bisogni formativi del territorio; la traduzione dei dati raccolti in itinerari formativi e in programmi didattici compatibili con le esigenze degli utenti; la conduzione del relativo corso; la verifica degli interventi formativi progettati e degli obiettivi perseguiti; la proposta di nuove figure curriculari in conformità ai bisogni del bacino di utenza; la diffusione delle conoscenze acquisite nel collegio dei docenti e nelle strutture della FP.

Sempre secondo gli intervistati le nuove funzioni devono essere presenti in ogni CFP, ma non richiedono necessariamente di essere svolte ciascuna e sempre da una corrispondente figura professionale. È possibile che lo stesso operatore svolga contemporaneamente più funzioni; è anche ipotizzabile e da qualche parte auspicato che vengano creati « teams » di operatori capaci di svolgere una o più funzioni.

### *1.2. Tipologia e professionalità degli Operatori della FP*

Una verifica delle indicazioni emerse sopra, sul piano quantitativo e in base alle risposte di due campioni nazionali stratificati di direttori e di formatori dei CFP pubblici e convenzionati e di uno qualitativo di direttori e formatori di CFP privati, è venuta da una ricerca ISFOL che, avviata nel 1986, ha proceduto all'applicazione degli strumenti di indagine tre anni dopo

nel 1989<sup>2</sup>. Si fa presente che il primo campione comprendeva 206 soggetti e il secondo 2.227; inoltre, ambedue erano articolati in 10 regioni, secondo il tipo di gestione e sulla base del settore; a sua volta il campione dei CFP privati includeva 9 direttori e 137 formatori.

Molto sommariamente si può dire in relazione soprattutto al tema in questione che il CP è già presente in più di un quinto dei CFP ed occupa nella graduatoria della diffusione delle varie figure una posizione intermedia. Al primo posto vengono il direttore, il segretario e il docente che si riscontrano nella quasi totalità dei CFP; il coordinatore si ritrova in poco più della metà dei Centri e il docente di sostegno in un terzo; subito dopo si colloca il CP con il 22.6%; le restanti figure, vice-direttore, segretario, orientatore, tutor e documentalista, appaiono distanziate e si raggruppano tra il 13 e il 5%.

Mentre il CFP pubblici e privati non denotano differenze di rilievo rispetto al totale quanto alla presenza del CP (21.1% nei primi e 19% nei secondi), la percentuale fa un vero balzo nel passaggio ai CFP privati (l'81.8%). Sul piano territoriale si osservano notevoli spostamenti: al nord la percentuale cresce in Emilia-Romagna (36.7%) e in Friuli Venezia-Giulia (27.3%), mentre scende intorno al 15% in Piemonte e Lombardia; nell'Italia Centrale si segnalano in positivo l'Umbria (50%) e l'Abruzzo (36.4%) e in negativo il Lazio (14.3%); al sud vi sono forti variazioni tra la Puglia al 33%, la Sicilia all'8% e la Basilicata, totalmente priva di CP. Al contrario la variabile settore del CFP risulta molto poco discriminante: 21.2% nell'industria, 25.4% nei servizi e 21.9% nei CFP misti (più settori diversi insieme).

TAV. 1. *Grado di accordo dei direttori e formatori della FP circa l'opportunità di introdurre nuove funzioni nei CFP (in %)*

	Dir	Form
1. Si molto	47.0	32.3
2. Si abbastanza	33.0	46.0
3. Poco	5.6	10.7
4. Per nulla	13.0	10.2
5. NR	1.4	0.8

L'80% dei direttori è molto (47%) o abbastanza (33%) d'accordo con l'ipotesi di prevedere nei CFP nuove funzioni, oltre alla direzione e all'insegnamento

<sup>2</sup> Il titolo della ricerca è: *Definizione di un modello di formazione dei formatori*. Il rapporto è stato completato e dovrebbe essere pubblicato da Angeli. L'estensore della presente sezione è stato uno dei consulenti della ricerca.

(cfr. tav. 1). Anche tra i formatori si riscontra complessivamente la stessa percentuale (78.3%); tuttavia, l'intensità del consenso sembra un poco minore perché si inverte il rapporto tra il molto e l'abbastanza, il 32.3 contro il 46%.

Passando ad analizzare la serie di funzioni da introdurre nel questionario veniva in primo luogo quella del «coordinamento»: si trova d'accordo al riguardo l'85.6% dei direttori a fronte di un 14% di contrari e le opinioni dei formatori coincidono totalmente con le risposte dei primi (85.6% contro il 14.3) (cfr. tav. 2). Quanto poi alla progettazione formativa i consensi superano la quota stessa rilevata in precedenza: l'entusiasmo però è leggermente superiore tra i direttori (il 91.2% di favorevoli in confronto all'8.4%, schierato per la negativa) che non tra i formatori (89.1% e 10.3 rispettivamente).

In rapporto alla terza nuova funzione, quella del tutorato, i campioni appaiono nettamente spaccati in due tra una maggioranza assoluta consenziente (il 53% dei direttori e il 52.9% dei formatori) ed una forte minoranza contraria (rispettivamente il 46.5 e il 46.2%). La quarta e ultima, l'orientamento scolastico-professionale, raccoglie l'82.8% dei consensi dei direttori e un poco di più tra i formatori (l'84.7%), mentre le opinioni negative si limitano al 16.7% e al 14.6%.

Tav. 2. *Consenso dei direttori e formatori della FP all'introduzione di specifiche funzioni nel CFP (in %)*

	SI		NO		NR	
	Dir	Form	Dir	Form	Dir	Form
1. Progettazione	91.2	89.1	8.4	10.3	0.5	0.5
2. Coordinamento	85.6	85.6	14.0	14.3	0.5	0.1
3. Orientamento scolastico-professionale	82.8	84.7	16.7	14.6	0.5	0.7
4. Tutorato	53.0	52.9	46.5	46.2	0.5	0.9

Ai soggetti dei due campioni favorevoli alle varie funzioni è stato chiesto successivamente di specificarne meglio i compiti: naturalmente ci si limita qui a riportare i dati relativi alla progettazione formativa. Questa sembra essere definita dalla capacità di identificare i bisogni formativi delle aziende e del territorio, dal saper tradurre tali rilevamenti in itinerari formativi e in programmazione didattica, dall'abilità di verificare interventi e obiettivi e dalla capacità di proporre nuove figure curriculari: l'accordo dei direttori è quasi unanime, oscillando le risposte positive tra il 92.9 e l'83.5%, mentre è leggermente più basso da parte dei formatori (tra il 90 e l'80% circa riguardo ai primi quattro compiti e del 75% per il quinto) (cfr. tav. 3).

TAV. 3. *Compiti della progettazione formativa secondo i direttori e i formatori della FP (in %)*

	SI		NO		NR	
	Dir	Form	Dir	Form	Dir	Form
1. Identificazione bisogni formativi aziende	92.9	90.6	6.1	8.7	1.0	0.7
2. Identificazione bisogni formativi territorio	89.9	88.2	10.2	11.1	0.0	0.7
3. Traduzione dei rilevamenti in itinerari form. e programmaz. didattica	89.6	82.1	8.8	16.6	1.6	1.7
4. Verifica degli interventi e obiettivi	89.0	79.6	11.0	19.3	0.0	1.1
5. Proposta di nuove figure curriculari	83.5	74.9	16.5	24.3	0.5	0.8
6. Diffusione delle conoscenze acquisite	75.8	71.1	22.5	26.5	1.6	2.1
7. Conduzione di corsi	59.3	55.3	39.0	42.6	1.6	2.1

Si nota una qualche resistenza (di più di un quinto tra i direttori e di oltre un quarto tra i formatori) ad affidare alla funzione di progettazione la diffusione delle conoscenze acquisite anche se le percentuali dei favorevoli (75.8 e 71.1% rispettivamente) attestano di un consenso più che adeguato. I campioni sono, invece, spaccati sulla conduzione dei corsi (59.3% contro il 39 tra direttori e 55.3% rispetto al 42.6 tra i formatori).

Delle 4 funzioni analizzate in precedenza (ossia: il coordinamento, la progettazione formativa, il tutorato e l'orientamento) è stato chiesto successivamente ai due campioni se esse dovrebbero tradursi in:

- 1 - figure professionali con status definitivo
- 2 - « teams » di operatori
- 3 - esoneri (o semiesoneri) temporanei con indennità speciali
- 4 - o altro ancora

La media scaturita dalla richiesta di mettere in ordine d'importanza gli « items » suesposti ha permesso di costatare che le preferenze più diffuse dei direttori si concentrano sull'organizzazione in « teams » di operatori ( $M=1.70$ ) e solo in secondo luogo ci si orienta a strutturare le nuove funzioni in specifiche « figure professionali con status definitivo » ( $M=1.87$ ). Al contrario i formatori, anche se concordano nel mettere al primo posto la modalità dei « teams » ( $M=1.75$ ), sembrano dare importanza quasi eguale alle figure professionali con status definitivo ( $M=1.78$ ). L'accordo tra i due campioni si ricostituisce nel classificare al terzo posto e a notevole distanza gli esoneri (o semiesoneri) temporanei con indennità speciale ( $M=2.42$  e  $2.45$  rispettivamente).

TAV. 4. *Modalità organizzative in cui dovrebbero tradursi le nuove funzioni secondo i direttori e i formatori della FP (in M)*

	Dir	Form
1. Teams di operatori	1.70	1.75
2. Figure professionali con status definitivo	1.87	1.78
3. Esoneri (o semiesoneri) con indennità speciali	2.42	2.46

Un'ulteriore domanda dei questionari ha inteso raccogliere il parere dei direttori e dei formatori circa l'introduzione di innovazioni nell'organizzazione del personale dei CFP. Più specificatamente la graduatoria emersa dalla tav. 5 consente di rilevare che:

— l'esigenza di cambiamento più avvertita è quella della «distribuzione degli orari per obiettivi e per progetti» (M=1.54 tra i direttori e M=1.66 tra i formatori);

— al secondo posto, e con una media che si avvicina all'«abbastanza d'accordo» tra i direttori (M=1.81), ma è più prossima al «molto» tra i formatori, si situa il «sistema degli incentivi» (M=1.69);

— al terzo posto e in piena coincidenza con l'«abbastanza», anche se con sempre maggiore distacco rispetto alle prime due alternative, viene la proposta di «una carriera più articolata» (M=2.05 e 1.95 rispettivamente);

— su una media molto simile alla precedente si collocano anche l'ipotesi del «collegamento della carriera a itinerari formativi» (M=2.10 e 2.09 rispettivamente);

— mentre l'item su cui (in media) si è riscontrato «poco» accordo è quello che riguarda «la rotazione orizzontale tra ruoli e compiti» (M=2.42 e 2.45 rispettivamente).

TAV. 5. *Grado di accordo circa le innovazioni da introdurre nell'organizzazione del personale dei CFP secondo i direttori e i formatori della FP (in M)*

	Dir	Form
1. La distribuzione degli orari per obiettivi e progetti	1.54	1.66
2. Un sistema di incentivi	1.81	1.69
3. Una carriera più articolata	2.05	1.95
4. Il collegamento tra carriera e itinerari formativi	2.10	2.09
5. La rotazione orizzontale tra ruoli e compiti	2.42	2.45

### 1.3. I CCNL per la FP

L'ultimo CCNL, quello cioè del 1989-91, prevede anzitutto una molteplicità di profili e funzioni professionali (CENFOP/CONFAP, 1990). Questi sono articolati nell'area dei servizi amministrativi, tecnici e ausiliari, in quella dei servizi formativi e in quella dei servizi direttivi. In questa sede interessa la seconda e la terza area per approfondire le origini, i compiti, le funzioni e il ruolo del CP. Ove opportuno verrà messo a confronto il CCNL attuale con quello del 1986-89 (*Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro 1986/89 degli operatori del sistema regionale di formazione professionale*, 1988).

Con l'introduzione del CP nel CCNL del 1986-89 il punto di riferimento fondamentale diviene il CCNL stesso. Infatti, non si tratta più di discutere sull'opportunità o meno di introdurre tale funzione/figura e di elaborare «ex novo» ruoli, competenze, ambiti di azione; ora la questione centrale consiste nella funzionalità della normativa del CCNL circa il CP valutata in rapporto alla prassi formativa e organizzativa del CFP.

#### 1.3.1. L'area dei servizi formativi

Il ruolo del formatore, che è finalizzato alla formazione e promozione professionale dell'utenza, consiste nella realizzazione delle strategie formative attraverso un apporto autonomo e responsabile alla programmazione e progettazione dell'intervento. Più nel dettaglio egli svolge le seguenti funzioni:

a. compie attività di docenza, di progettazione e di sperimentazione didattica e curricolare e contribuisce alla programmazione didattica e alla elaborazione dei curricula formativi<sup>3</sup>;

b. rileva, interpreta e utilizza i dati sul mercato del lavoro locale in vista della programmazione e dell'orientamento;

c. cura il proprio aggiornamento culturale e professionale;

d. contribuisce, insieme con la direzione, alla conduzione dei rapporti con l'esterno;

e. in assenza dell'operatore tecnico di laboratorio, cura la manutenzione ordinaria delle attrezzature;

f. procede alle proposte di acquisto di materiali che servono per le esercitazioni;

<sup>3</sup> Il riferimento alla programmazione didattica è un'aggiunta rispetto al CCNL del 1986-89 e sembra stabilire una diversificazione fra progettazione e programmazione didattica.

g. contribuisce alla realizzazione degli interventi per l'integrazione degli allievi portatori di « handicap » sulla base del piano didattico preparato dalle Commissioni di progettazione e programmazione didattica;

i. nelle strutture a carattere convittuale provvede alla formazione degli allievi nelle ore extracurricolari, organizzando con gli allievi attività di natura culturale, sociale, sportiva, ricreativa, e attività di sostegno nello studio e nell'apprendimento.

L'elenco appena citato di funzioni mette in evidenza con chiarezza il fenomeno della esplosione dall'interno della figura del formatore. Infatti, immediatamente dopo questa descrizione onnicomprensiva il CCNL incomincia a ritagliare alcuni ambiti specifici, introducendo per la prima volta il formatore-tutore che è del tutto nuovo e, soprattutto, affatto chiaro. Il suo ruolo si pone in relazione all'approfondimento di specifiche tematiche di correlazione tra il processo formativo, comunicativo ed educativo e il rapporto con l'evoluzione delle metodologie e delle tecniche di programmazione didattica. Più specificamente si tratta o di aspetti riguardanti la didattica formativa (quali per esempio: la valutazione, le dinamiche di gruppo, le tecniche di selezione, di socializzazione e di « problem-solving ») e i rapporti formazione-lavoro (come tra l'altro: l'evoluzione tecnologica e dei ruoli professionali, le metodologie di analisi del lavoro, le tecniche di elaborazione dei profili formativi, la ricerca del lavoro, la contrattualistica e la psicologia e sociologia del lavoro). Si potrebbe forse concludere che si è di fronte a una specie di facilitatore del processo di insegnamento/apprendimento dei docenti ed allievi su tecniche precise, che escono dall'ordinario della didattica, e circa il raccordo con il mondo produttivo.

Per rispondere in maniera adeguata alle esigenze di flessibilità del sistema di FP, che richiedono l'esplicazione di funzioni complesse e articolate per aree di interventi diversificati, il profilo del formatore si articola nelle funzioni<sup>4</sup> di: coordinatore di settore, CP, analista orientatore, operatore per l'integrazione degli handicappati.

La funzione del CP consiste nella progettazione e nel coordinamento di attività e di interventi innovativi riguardanti l'occupazione. Venendo al dettaglio il CP:

a. elabora progetti e definisce i relativi livelli formativi in rapporto a: le

<sup>4</sup> Ma nel titolo dell'articolo si parla impropriamente di articolazione della funzione docente confondendo tra il profilo del formatore e una delle funzioni dello stesso che è appunto quella docente.

condizioni di entrata e di uscita degli utenti; la strutturazione delle unità didattiche e delle esercitazioni; l'organizzazione dei periodi di formazione in situazione; gli interventi degli esperti;

*b.* provvede alla realizzazione dei progetti;

*c.* cura gli elementi di «budget» riguardanti i progetti;

*d.* agisce in relazione con i servizi territoriali dell'Osservatorio del Mercato del Lavoro e dell'orientamento professionale;

*e.* trasferisce le esperienze acquisite all'interno dell'Organo Collegiale dei Formatori, in funzione delle esigenze professionali di informazione e di continuo aggiornamento dei formatori.

In questa descrizione delle funzioni del CP viene di molto attenuato un compito che invece le indagini menzionate al punto 1. 2 avevano sottolineato: si tratta della identificazione dei bisogni formativi delle aziende e del territorio. Un'altra differenza ancora più vistosa rispetto a tali ricerche è data dall'aggiunta del coordinamento alla progettazione per cui il nome si trasforma da «progettista di formazione» in «coordinatore progettista»; stupisce poi ulteriormente che tale innovazione sostanziale non si sia tradotta in indicazioni concrete a livello di elencazione dei compiti del CP. In terzo luogo, si notano sovrapposizioni con le altre funzioni del profilo del formatore che richiederanno una definizione migliore di ruoli e competenze. Anche se queste situazioni verranno indicate parlando delle singole funzioni, si ricordano qui quelle relative al formatore in genere: ci si riferisce ai due compiti di articolazione delle unità didattiche e delle esercitazioni e di proposta delle attività di formazione continua dei formatori che vengono attribuite al CP e che sono anche di competenza del formatore in genere.

La funzione del coordinatore di settore consiste nel facilitare processi di coordinamento didattico e di innovazioni metodologica e professionale in strutture complesse. Venendo più in particolare, egli dovrebbe:

*a.* in coordinamento con i formatori del settore e in raccordo con le imprese del settore, verificare l'impatto delle nuove tecnologie sull'organizzazione del lavoro e trasferite le conoscenze rilevanti all'interno del CFP;

*b.* concorrere alla predisposizione, realizzazione e verifica degli stages aziendali e dei momenti di formazione in situazione;

*c.* svolgere all'interno del CFP il coordinamento didattico riguardante ogni fase dell'iter formativo, concorrendo alla elaborazione delle unità didattiche di ogni intervento formativo e agevolando l'interscambio fra «équipes» didattiche operanti in settori formativi diversi.

La descrizione della funzione in esame si presenta molto ampia, quasi onnicomprensiva, e non sembra facile distinguersela da quella del CP. Ambedue si pongono nel campo del coordinamento e dell'innovazione. Inoltre, il coordinatore di settore tiene i rapporti con le aziende e con il territorio ed è responsabile anche delle attività di « stages » e dei momenti di formazione in situazione. A sua volta il CP nella sua attività di progettazione non può non tener conto delle domande delle aziende e del contesto socio-ambientale; inoltre, anche a lui viene attribuito il compito di organizzare periodi di formazione in situazione.

L'analista-orientatore costituisce una nuova funzione rispetto al CCNL precedente, anche se adombrata in qualche maniera nelle specificazioni aggiunte alla descrizione delle funzioni di progettazione e coordinamento di azioni rivolte al raccordo scuola-sistema di FP-sistema produttivo-territorio. In generale, egli:

*a.* svolge il coordinamento e il collegamento tra la FP e i soggetti istituzionali incaricati delle politiche attive del lavoro;

*b.* opera all'interno del servizio regionale di orientamento e/o centri di particolare rilevanza territoriale e presso centri sperimentali di agenzie formative;

*c.* possiede competenze di natura economica, sociale e legislativa e conoscenze circa le dinamiche del mondo economico e capacità di analisi, progettazione e proposta;

*d.* elabora i dati raccolti, favorisce il collegamento tra la FP e il mondo del lavoro, prepara sussidi formativi e informativi, compie attività di studio e di ricerca.

Più in particolare, in collaborazione con i CP si mette in rapporto con gli uffici di programmazione regionale della FP per lo sviluppo di ricerche sul mercato di lavoro. Inoltre, si pone in relazione con le strutture imprenditoriali e sindacali per raccogliere informazioni sulla domanda di formazione. In collaborazione con i coordinatori di settore e i CP, progetta e segue l'integrazione curriculare tra scuola e FP, progetta e coordina iter formativi in interazione fra scuola, azienda e FP, si rapporta con il contesto culturale, sociale e sanitario e con le relative istituzioni.

Da tale descrizione risulta che l'analista-orientatore deve operare in collegamento stretto con il CP. C'è pericolo pertanto che nascono tensioni tra le due funzioni e bisognerà prevedere dei meccanismi che consentano un lavoro integrato.

Da ultimo viene l'operatore per l'integrazione dei disabili. La sua funzione consiste nella progettazione, nel coordinamento e nello sviluppo di interventi mirati alla socializzazione e all'inserimento nella formazione e nella società di portatori di «handicap» sociali, sensoriali e fisici. Si riscontrano anche qui compiti caratteristici del CP (progettazione e coordinamento) anche se il pericolo della sovrapposizione è minore poiché si tratta di utenti diversi.

Gli incarichi di coordinatore di settore, di CP, di analista orientatore e di operatore per l'inserimento dei disabili possono svolgersi nelle seguenti funzioni: progettazione e coordinamento di sperimentazioni di percorsi formativi e di metodologie curriculari; progettazione e coordinamento intersettoriale e interdisciplinare; coordinamento e tutorato in attività di disabili. Tali funzioni possono essere esercitate in forma specifica o tra loro *integrate* o *integrate* con l'attività del docente. I formatori addetti alle funzioni in esame possono essere parzialmente o totalmente esonerati dalle attività di docenza. Lo svolgimento è condizionato alla partecipazione a un corso di perfezionamento o di aggiornamento o di formazione iniziale. È prevista, inoltre, una indennità speciale per i formatori incaricati di tali funzioni e, più in generale, è stato introdotto per tutti i formatori un fondo di incentivazione per l'innovazione che, però, è ripartito solo in base a criteri quantitativi.

Per l'accesso alle funzioni elencate sopra sono possibili due strade. Anzitutto è contemplata la laurea a cui si aggiungono due anni anche discontinui di esperienza di lavoro specifico. In secondo luogo, sono previsti un diploma di SSS, due anni di esperienza di lavoro specifico o di «stage» aziendale adeguato e un corso di formazione nel quadro della programmazione regionale.

### 1.3.2. *L'area dei servizi direttivi*

Il ruolo viene descritto in termini di: dirigere e coordinare le attività del CFP, in particolare la gestione didattica, amministrativa e del personale. La posizione nel lavoro è qualificata da autonomia, da apporto organizzativo ampio e da responsabilità per le attività direttamente svolte e le istruzioni emanate.

Quanto alle funzioni, il loro elenco dettagliato comprende le seguenti:

- a. il direttore assume la responsabilità del funzionamento del CFP.
- b. provvede al proprio aggiornamento culturale e professionale;
- c. opera per la progettazione e la pianificazione dell'attività formativa;

d. promuove e coordina l'attività del CFP e cura la realizzazione del piano annuale e di quello didattico;

e. prende i provvedimenti relativi al personale;

f. firma tutti gli atti;

g. è membro di diritto del Comitato di Controllo Sociale e ne cura gli adempimenti;

h. provvede ai rapporti con il contesto territoriale;

i. presiede l'Organo collegiale dei formatori.

È chiaro che uno dei problemi maggiori del funzionamento sul piano organizzativo della funzione del CP è costituito dai rapporti con il direttore del CFP. Avendo trasformato la progettazione formativa in un ruolo professionale autonomo, non sarà facile armonizzare in modo costruttivo i compiti del CP con quelli del direttore di operare per la progettazione e la pianificazione della attività formativa e di curare la realizzazione del piano annuale e di quello didattico.

Per l'accesso al ruolo sono previste due alternative. Una consiste nella laurea e in almeno due anni di esperienza in attività formative; l'altra prevede il diploma di SSS più un'esperienza minima di quattro anni.

### 1.3.3. *L'Organo collegiale dei formatori*

Prima di analizzare il profondo cambiamento apportato dal CCNL attuale rispetto al precedente, è opportuno richiamare la normativa. Di tale organo fanno parte tutti i formatori e implicitamente sembrerebbe rimanere suo compito fondamentale la predisposizione del programma formativo; la presidenza spetta al direttore del CFP. Ai fini di valorizzare la professionalità dei formatori e il loro concorso attivo per attuare iter formativi disciplinari, l'Organo collegiale è articolato al suo interno in Commissioni specifiche di progettazione e di programmazione didattica che si suddividono per aree, settori o comparti. La presidenza di ciascuna Commissione è affidata a un formatore.

Le Commissioni anzitutto operano per assicurare agli interventi formativi:

a. la progettazione didattica dei moduli e dei percorsi formativi;

b. gli « stages » e/o periodi di alternanza in azienda;

c. la programmazione delle verifiche intercicliche e intermodulari e degli esami finali;

d. la programmazione degli incontri con le famiglie degli allievi.

In secondo luogo, ogni Commissione svolge le seguenti attività nell'ambito del programma formativo<sup>3</sup>:

- a. elabora moduli di orientamento;
- b. propone iniziative di integrazione dei portatori di «handicap»;
- c. effettua la valutazione complessiva dell'attività formativa;
- d. propone sussidi didattici;
- f. programma altre iniziative didattico-formative o integrative dei curricula.

Come si può constatare facilmente, il CCNL 1989/91 ha innovato in maniera significativa rispetto al CCNL 1986/89 e non soltanto nel nome (nel precedente CCNL si parlava di Organo collegiale di programmazione e di Commissioni operative). Infatti nel CCNL 1986/89 era l'Organo collegiale nella sua totalità ad essere sede specifica di progettazione e di programmazione didattica e le Commissioni potevano essere *cotituite o meno e, se create, svolgevano solo un ruolo istruttorio*. Nel CCNL del 1989/91 le Commissioni vanno senz'altro definite ed esercitano i compiti di progettazione e di programmazione didattica.

L'innovazione costituisce un progresso sul piano della snellezza delle procedure e della professionalità degli interventi, ma potrebbe far perdere di fatto (in mancanza cioè di una normativa esplicita) un importante momento unitario di partecipazione, frammentando l'apporto dei formatori in organismi settoriali. Probabilmente sarebbe stato più saggio continuare ad attribuire esplicitamente la predisposizione del programma operativo generale del CFP all'Organo collegiale dei formatori.

In ogni caso è evidente lo sviluppo positivo per il CP. Infatti, viene data la possibilità per un esercizio in «team» di tale funzione, mantenendo il *carattere di gruppo dell'azienda da progettare, la corresponsabilità dei docenti e l'attribuzione a uno di essi di un compito più specifico, senza fare della progettazione un momento separato dall'azione formativa e dalla valutazione*.

## 2. L'indagine sul campo

La sezione tratta due tematiche principali. Anzitutto vengono presentate le ipotesi della ricerca; in un secondo momento si passa alla descrizione dello *svolgimento dell'indagine con particolare riferimento al campione*.

<sup>3</sup> Pertanto, si può inferire che al programma formativo non provvedono le Commissioni, ma un altro organo che dovrebbe essere l'Organo collegiale dei formatori.

## 2.1. *Le ipotesi*

Sono state articolate in sette sezioni di cui una dedicata a quelle generali e sei alle particolari secondo alcune dimensioni fondamentali.

### 2.1.1. *Le ipotesi generali*

*a.* La richiesta di innovazione dei profili professionali degli operatori della FP, con particolare attenzione all'introduzione alla funzione del CP, trae origine da pressioni esterne ed interne al sistema formativo. Le prime vengono individuate soprattutto nella trasformazione dell'assetto produttivo e nelle innovazioni tecnologiche apportate e le seconde nella riorganizzazione della FP all'insegna dei principi di alternanza, policentricità e polivalenza.

*b.* In questo clima di trasformazione le strutture di FP sono chiamate, quale perno del sistema regionale della transizione-reinserimento, a riarticolare i profili professionali degli operatori traducendoli in adeguati percorsi di carriera, a introdurre logiche di «management» a tutti i livelli, ad adottare un'organizzazione flessibile di strutture, personale, curricoli, orari, incentivi.

*c.* Si ipotizza che la grande maggioranza degli operatori della FP ritenga opportuno attivare nuove funzioni nei CFP, oltre alla direzione e alla docenza, e che tra le nuove funzioni la progettazione formativa ottenga un favore molto alto.

*d.* Si assume che la progettazione formativa dovrebbe abbracciare i seguenti compiti: identificazione dei bisogni formativi delle aziende e del territorio; traduzione dei rilevamenti in itinerari formativi e in programmazione didattica; verifica degli interventi e degli obiettivi; proposta di nuove figure curriculari in conformità ai bisogni della Regione e del bacino di utenza; diffusione delle conoscenze acquisite.

*e.* Si ipotizza che i CFP in cui esiste qualche esperienza dell'esercizio della funzione del CP presentino processi formativi più efficaci ed efficienti rispetto a quelli in cui non si riscontra la progettazione formativa.

### 2.1.2. *Dimensione descrittiva*

*a.* Si suppone che il CP sia presente in una minoranza consistente di CFP.

*b.* Il CP occupa nella graduatoria della diffusione delle nuove funzioni una posizione intermedia.

*c.* Nei CFP in cui si riscontra qualche esperienza dell'esercizio del CP, in generale la figura funziona anche se talora sporadicamente.

d. Si assume che nella maggior parte dei casi il CP si trovi fisicamente nel CFP dove si opera e che tale sia l'attesa prevalente degli operatori che non hanno esperienza di CP.

e. La maggior parte degli operatori richiede che la funzione del CP debba essere presente in tutti i CFP.

f. Si ipotizza che nei CFP, in cui esiste qualche esperienza dell'esercizio della funzione di CP, le attività previste dal nuovo CCNL per la funzione di CP siano ancora solo parzialmente operative.

g. Una parte consistente delle attività previste dal nuovo CCNL per la funzione del CP, soprattutto quelle di natura più didattica, non trovano ancora un consenso pieno tra gli operatori della FP.

h. Nella maggioranza dei CFP le attività previste dal CCNL per il CP sono svolte da altre figure, in particolare dal direttore, dal coordinatore o dai docenti.

i. Si ipotizza che esistano notevoli difficoltà per la realizzare la funzione che secondo il nuovo CCNL il CP è chiamato a svolgere e che le cause di tali difficoltà siano da attribuire soprattutto alla mancanza di collaborazione all'interno del CFP, alla problematica di definire in modo preciso i vari compiti del CP e alla molteplicità delle sue competenze.

### 2.1.3. *Dimensione storica*

a. L'esigenza di istituire il CP nel singolo CFP è stata avvertita nella FP più dall'interno del CFP che non dall'esterno (Ente di formazione, Ente Locale).

b. L'esigenza di cui sopra è nata per rispondere sia alle istanze di cambiamento generale della società italiana e di innovazione territoriale sia alle esigenze didattiche e organizzative.

### 2.1.4. *Dimensione percettiva*

a. Le attività previste dal nuovo CCNL per la funzione del CP soddisfano solo parzialmente gli operatori della FP, anche se la soddisfazione tende a crescere tra quanti hanno esperienza di tale funzione.

b. Il contributo del CP è giudicato dagli operatori del CFP prevalentemente utile ai fini della realizzazione della loro attività.

### 2.1.5. *Dimensione valutativa*

a. Il giudizio complessivo sull'attività formativa del CFP è più positivo

tra gli operatori che hanno qualche esperienza dell'esercizio della funzione del CP.

*b.* In generale l'opera del CP è valutata come abbastanza utile in vista della crescita formativa del CFP e la sua incidenza positiva cresce nel tempo. Tale giudizio è più favorevole tra gli operatori che hanno esperienza del CP.

#### 2.1.6. *Dimensione prospettica*

*a.* Si ipotizza che la domanda di cambiamento delle attività attualmente previste dal nuovo CCNL per il CP riguardi ritocchi migliorativi e non mutamenti sostanziali.

*b.* Gli operatori, sia con esperienza di CP sia senza, sono in maggioranza favorevoli a una presenza fisica del CP nel CFP dove si opera.

*c.* La quasi totalità degli operatori pensa a un CP come a un professionista che lavora prevalentemente in un «team», in particolare con i docenti, il direttore, il coordinatore di settore.

#### 2.1.7. *Dimensione formativa del CP*

*a.* Si ipotizza che gli operatori richiedono per il CP il possesso di varie qualità, soprattutto quelle relative all'innovazione, all'analisi e alla managerialità.

*b.* Si esige per l'accesso al ruolo esperienza di docenza, più che esperienza aziendale e manageriale.

*c.* Il percorso formativo del CP non si situa tanto a livello di prima laurea, ma di formazione in servizio finalizzata.

## 2.2. *Articolazione dell'indagine*

L'indagine ha preso avvio nel gennaio 1991, ed ha ricevuto l'impostazione generale in seguito ad un seminario di studio, tenutosi nello stesso periodo, a cui hanno partecipato vari «addetti ai lavori», tra esperti, ricercatori e rappresentanti delle 7 Regioni scelte per l'inchiesta. Si fa presente che le 7 Regioni erano state selezionate in quanto sulla base di un'indagine nazionale ISFOL<sup>6</sup> risultavano tra quelle con maggiore presenza della figura del CP all'interno della FP.

Durante i mesi di gennaio e di febbraio è stato definito il campione (di

<sup>6</sup> Il titolo della ricerca è: *Definizione di un modello di formazione dei formatori*. Per maggiori informazioni cfr. la nota 2.

cui più ampiamente nel prosieguo) e sono stati elaborati gli strumenti di indagine. Il questionario degli operatori è stato redatto sulla base di uno schema che comprendeva alcuni blocchi di temi derivanti dalla concettualizzazione: informazioni socio-anagrafiche; dimensione descrittiva; dimensione storica; dimensione percettiva; dimensione valutativa; dimensione prospettica; dimensione formativa. Nel febbraio il questionario è stato validato mediante un *pre-test*. Le griglie, che erano due, una per gli « Esperti » e l'altra per i « C-P », sono state elaborate sulla base dei medesimi indicatori.

Nella primavera successiva si è proceduto alla fase di applicazione delle interviste, utilizzando i due diversi strumenti di rilevamento, di tipo quantitativo e qualitativo. Agli inizi di maggio tutte le interviste sono rientrate alla base e quindi si è dato avvio alla fase dell'elaborazione statistica dei dati (caricamento e trattamento per totali ed incroci). Da giugno a novembre i componenti l'équipe di ricerca hanno redatto il rapporto, al completo delle varie parti: le premesse teoriche, il commento ai campioni, le conclusioni emergenti dall'intero apparato di supporto. In questo sono stati aiutati grandemente da un *seminario di prima lettura dei dati* che è stato tenuto in ottobre.

Passando, poi, al campione si fa anzitutto notare che al fine di ottenerne la rappresentatività statistica, pur in assenza di precisi dati — su scala nazionale — circa la presenza/funzione dei CP nei CFP, si è operato in base alla procedure che viene descritta qui di seguito.

a) In primo luogo è stato fatto un « screening » sullo « status » della FP all'interno delle 7 Regioni dell'inchiesta, su dati ISFOL (1986). Dividendo quindi il numero complessivo dei docenti della FP di ogni Regione per il numero dei CFP presenti all'interno della stessa, si è ottenuta la Media dei docenti da intervistare in ogni CFP, secondo il seguente schema:

TAV. 6. *Docenti e CFP delle 7 Regioni dell'inchiesta e Media delle interviste da fare per CFP*

Regioni	n. Docenti	n. CFP	Media docenti per CFP
VENETO	1442	144	10
EMILIA ROMAGNA	1264	203	6
LAZIO	1800	68	26
UMBRIA/MARCHE <sup>7</sup>	593	53	11
ABRUZZO	118	11	11
PUGLIA	1015	94	11
TOTALE	6232	573	

<sup>7</sup> L'Umbria e le Marche sono state considerate come un'unica Regione, allo scopo di assicurare la quota stabilita per Regione di operatori con esperienza di CP.

b) Una volta conosciuto il numero complessivo dei docenti delle 7 Regioni (6232), il passo successivo è stato quello di portare a 600 (cioè 100 per ogni Regione o gruppo di Regioni) il numero complessivo dei docenti da intervistare, così suddivisi: 400 senza esperienza di CP<sup>a</sup> e 200 con esperienza. In altri termini, si trattava di trovare in ogni Regione una diecina di CFP, alcuni (3 o 4) dotati della figura del CP ed altri (6 o 7) senza. Dal canto loro, i docenti dovevano essere 100 per ciascuna Regione (così da arrivare al totale di 600) e distribuiti al proprio interno secondo i seguenti parametri:

- 40 con esperienza di CP (suddivisi a loro volta tra 30 docenti e 10 operatori polifunzionali — direttori, coordinatori, ecc.);
- 60 senza esperienza di CP (suddivisi anche in questo caso tra 50 docenti e 10 polifunzionali).

Riassumendo, quindi, in ogni Regione dovevano essere raccolti 100 questionari, di cui 40 in CFP con CP e 60 in Centri senza il CP, secondo il seguente schema:

Tav. 7. *Distribuzione del campione-atteso, in base alla presenza/assenza del CP e specificità delle figure da intervistare*

Regione	CFP	OPERATORI	
		con esperienza di CP	senza esperienza di CP
VENETO	10	40 (30+10)	60 (50+10)
EMILIA ROMAGNA	10	40 (30+10)	60 (50+10)
LAZIO	10	40 (30+10)	60 (50+10)
UMBRIA/MARCHE	10	40 (30+10)	60 (50+10)
ABRUZZO	10	40 (30+10)	60 (50+10)
PUGLIA	10	40 (30+10)	60 (50+10)
TOTALE (quote ipotetiche)	60	200	400

c) Una volta stabilite le quote ipotetiche e la relativa distribuzione per settori di rappresentatività, si è passati — grazie soprattutto all'aiuto dei referenti regionali — a selezionare i vari CFP da coinvolgere nell'inchiesta, attraverso un elenco aggiornato di tutti i CFP di ciascuna Regione e cercando di individuare al tempo stesso quelli che avevano al proprio interno la figura del CP.

<sup>a</sup> La loro quota è rapportabile ad un margine d'errore del 2,5%.

Essendo i dati attesi molto ipotetici, in mancanza appunto di statistiche ufficiali sulla figura del CP, i questionari rientrati alla base non rispecchiano in ogni caso il modello di campionatura effettuato a priori:

Tav. 8. *Il campione: dati attesi/osservati, a confronto*

Regione	Totale		con esperienza di CP		senza esperienza di CP	
	Attesi	Osservati	Attesi	Osservati	Attesi	Osservati
VENETO	100	117	40	39	60	78
EMILIA ROMAGNA	100	102	40	70	60	32*
UMBRIA/MARCHE	100	126	40	20	60	106*
LAZIO	100	113	40	27	60	86*
ABRUZZO	100	98	40	22	60	76*
PUGLIA	100	108	40	20	60	88*
TOTALE	600	664	200	198	400	466

\* = al CHI2 la differenza è significativa:  $p < .01$

L'andamento interno alla tabella, se visto alla luce del «CHI2», si presta ad una doppia considerazione:

— presi nell'insieme, i totali non discriminano, ossia non vi è differenza significativa tra l'aver previsto di intervistare 600 docenti e l'averne presi in considerazione (nel trattamento statistico) 664; così pure i totali parziali (suddivisi per presenza/assenza del CP) appaiono ugualmente ben distribuiti e, quindi, rappresentativi del campione nelle sue diverse articolazioni<sup>2</sup>;

— se tuttavia ci inoltriamo nella distribuzione interna alle singole Regioni troviamo una decisa sproporzione tra i dati attesi/osservati rapportati alla presenza/assenza del CP; tale sproporzione riguarda tutte le Regioni, a parte il Veneto, e risulta al tempo stesso altamente significativa ( $P < .01$ ).

Nel procedere all'elaborazione statistica dei dati non si è voluto apporre modifiche al campione dei dati osservati per Regione in quanto, essendo la distribuzione attesa molto ipotetica, si è preferito stare ai risultati «reali».

Prima di chiudere sull'argomento va ricordato che l'indagine prevedeva di ricavare un preciso contributo alla definizione dell'identikit del CP grazie anche ad una serie di interviste da fare ad un certo numero di cosiddetti «Testimoni Privilegiati», appositamente selezionati sulla base di specifiche competenze sulla materia in questione.

<sup>2</sup> Rimane pertanto valido il margine d'errore del 2,5% (cfr. nota 3).

Gli intervistati sono in tutto una quindicina, suddivisi tra « esperti » in materia, su scala nazionale (3), e « addetti ai lavori » (12), in qualità di coordinatori-progettisti. Di questi ultimi ne sono stati presi 2 per ogni Regione. Ne riportiamo la lista, al completo delle principali funzioni svolte da ciascun intervistato, distribuita per Regioni e preceduta da un numero in codice il quale servirà ad identificarli nell'apposita sezione, destinata a raccogliere/commentare le loro opinioni sulla figura del CP.

a) Per quanto riguarda gli « esperti » in campo nazionale, abbiamo:

- 1 - Manuel GUTIERREZ, Dirigente ACLI-ENAIIP;
- 2 - Michele PELLERAY, Direttore dell'Istituto di Didattica della Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Salesiana — Roma;
- 3 - Fulvio PENNER, Dirigente ISFOL.

b) Per quanto riguarda i Testimoni sul piano locale abbiamo, distribuiti in base alle Regioni dell'inchiesta:

\* per il *VENETO*:

- 4 - Gianfranco BOTTER, Ispettore regionale dei CFP pubblici della Regione Veneto;
- 5 - Luigi COFFELE, Dirigente di settore del CFP « S. Zeno », Verona;

\* per l'*EMILIA ROMAGNA*:

- 6 - Jole GOTTARDI, ECAP-CGIL, Bologna;
- 7 - Alberto MUSOLESI, CFP « Città del ragazzo », Ferrara;

\* per il *LAZIO*:

- 8 - Luciano SANTOGOLO, A.N.A.P.I.A.-LAZIO, Roma;
- 9 - Giampiero TAMPONI, CFP « T. Gerini », Roma;

\* per l'*UMBRIA/MARCHE*:

- 10 - Margherita PECCATI, Osservatorio delle Professioni, Regione Umbria, Perugia;
- 11 - Domenica LORENA SERI, Osservatorio delle Professioni, Regione Umbria, Perugia;

\* per l'*ABRUZZO*:

- 12 - Giuliano PAPA, CFP « D. Bosco », Ortona;
- 13 - Carlo SAMMACICCIA, CFP « D. Bosco », L'Aquila;

\* per la PUGLIA:

14 - Domenico GIOVE, Assessorato Provinciale Lavoro e Cooperazione, Bari;

15 - Franco SABATO, Assessorato Provinciale alla FP, Bari.

### 3. I risultati quantitativi

La lettura dei dati che segue è articolata secondo la struttura di base del questionario utilizzato:

- A - dati socio-anagrafici
- B - dimensione descrittiva
- C - dimensione storica
- D - dimensione percettiva
- E - dimensione valutativa
- F - dimensione prospettica

#### 3.1. *Dati socio-anagrafici*

##### 3.1.1. *Variabili di status*

Le variabili di status che si è ritenuto opportuno utilizzare come selettivi per tutte le domande del questionario sono le seguenti:

- 1 - zona geografica (dom. 1) considerando al Nord il Veneto e l'Emilia Romagna, al Centro l'Umbria, le Marche e il Lazio, al Sud l'Abruzzo e la Puglia;
- 2 - settore di impegno dell'intervistato nel CFP (dom. 2);
- 3 - area di appartenenza disciplinare (dom. 3);
- 4 - tipo di CFP (dom. 4);
- 5 - sesso (dom. 5);
- 6 - classe di età (dom. 6);
- 7 - titolo di studio (dom. 7);
- 8 - anni di insegnamento presso il CFP (dom. 9.1).

Come si può leggere dalla tavola 9, il numero complessivo degli intervistati raggiunti è di 664 unità ed è abbastanza equilibrato quanto alla zona geografica di appartenenza, con una più forte presenza di operatori di CFP del settore secondario (38.7%) e di soggetti impegnati nell'insegnamento di discipline dell'area tecnico-operativa (52.7%); appartenenti soprattutto a CFP convenzionati (79.1%); in particolare di ispirazione cristiana (73.7%); maschi

(62.8%); con una distribuzione equilibrata nelle classi di età comprese tra i 35 e i 65 anni; per lo più diplomati (59.5%); con un buon numero di anni di insegnamento.

Dal confronto dei dati di questa ricerca con quelli dell'indagine nazionale dell'ISFOL 1989, citata alla nota 2 e in corso di pubblicazione, risulta la significatività del settore ( $P < .01$ ) e quella di tipo di CFP ( $P < .01$ ).

TAV. 9. Variabili di status relative agli intervistati nei CFP, anno 1990/91 (in V.A. e in %)

Totale	V.A. 664	% 100.0
<i>Zona geografica:</i>		
Nord	219	33.0
Centro	239	36.0
Sud	206	31.0
<i>Settore:</i>		
Secondario	257	38.7
Terziario	170	25.6
Polivalente	224	33.7
<i>Area disciplinare:</i>		
Cultura generale	103	15.5
Scientifica	128	19.3
Tecnico-operativo	350	52.7
<i>Tipo di CFP:</i>		
Pubblico	132	19.9
Convenzionato	525	79.1
<i>Sesso:</i>		
Maschi	417	62.8
Femmine	244	36.7
<i>Classi di età:</i>		
Fino a 35 anni	179	27.0
36-40 anni	172	25.9
41-45 anni	144	21.7
46-65 anni	150	22.6
<i>Titolo di studio:</i>		
Diploma	395	59.5
Università incompleta	119	17.9
Laurea	145	21.8
<i>Anni di insegnamento nel CFP:</i>		
Fino a 6 anni	136	20.5
6-15 anni	223	33.6
Oltre 15 anni	215	32.4

Va tenuto presente che il dato sul settore è poco attendibile, poiché i rispondenti hanno offerto una valutazione personale non oggettiva del settore di appartenenza del CFP. Il confronto statistico tra i dati dell'ISFOL e quelli di questa ricerca, relativamente al sesso, mette in rilievo un indice non significativo.

### 3.1.2. *Variabili significative*

Una volta elaborati i dati di base alcune variabili sono risultate più significative di altre per essere usate come incrocio con tutte le domande del questionario. Tali variabili sono:

- 9 - la partecipazione a corsi di aggiornamento e/o di riqualificazione (dom. 11);
- 10 - la presenza/assenza di esperienza dell'esercizio della funzione del CP nel CFP nel quale l'intervistato opera (dom. 14);
- 11 - la individuazione di difficoltà nella realizzazione della funzione che, secondo il nuovo Contratto, il CP è chiamato a svolgere (dom. 21);
- 12 - la valutazione dell'attività formativa presente nel CFP di riferimento per l'intervistato (dom. 28).
- 13 - l'indicazione del luogo ove il rispondente pensa che il CP dovrà stare nel futuro (dom. 33).

La frequenza ai corsi di aggiornamento e/o di riqualificazione finalizzati a preparare il CP è piuttosto alta (85.4%) ed altrettanto rilevante è l'assenza di esperienza dell'esercizio della funzione del CP (70.2%) (cfr. tav. 10).

La percezione delle difficoltà nella realizzazione della funzione di CP, secondo il nuovo Contratto risulta piuttosto elevata: infatti la somma degli items « molte » e « alcune » giunge al 51.2%.

### 3.1.3. *Andamenti regionali*

Le Regioni in cui è avvenuta la somministrazione dei questionari sono le seguenti: Veneto (117 questionari rientrati), Emilia Romagna (102), Umbria (26), Marche (100), Lazio (113), Abruzzo (98), Puglia (108).

Si ricorda che l'Umbria e le Marche vanno considerate come una sola Regione, infatti è stato necessario affiancare l'una all'altra onde disporre del numero di questionari utili ai fini del campionamento.

La lettura dei dati a livello regionale mette in evidenza interessanti differenze e somiglianze tra una regione e l'altra. In primo luogo va osservato

che le Marche (20.1%) e l'Abruzzo (27.2%) prevalgono per la presenza del settore polivalente, mentre per l'area disciplinare spiccano la cultura generale nel Veneto (20.4%) e l'area tecnico-operativa nel Lazio (21.7%).

Tav. 10. *Variabili significative* (in V.A. e in %)

Totale	V.A.	%
	664	100.0
<i>Frequenza aggiornamento:</i>		
Sì	567	85.4
No	97	14.6
<i>Esperienza del CFP:</i>		
Sì	198	29.8
No	466	70.2*
<i>Difficoltà di realizzare CP:</i>		
Molte	112	16.9
Alcune	228	34.3
Nessuna	91	13.7
Non saprei	233	35.1
<i>Giudizio sul CFP:</i>		
Sta bene così	103	15.5
Presenta delle carenze	482	72.6
Non so	79	11.9
<i>Sede futura del CFP:</i>		
Nel CFP dove opero	391	58.9
Nella sede regionale dell'Ente	112	16.9
Nel servizio territoriale attivato dall'Ente locale come « staff »	102	15.4
In altra sede	59	8.9

\* Il dato comprende coloro che non hanno risposto positivamente al quesito sulla esperienza del CFP.

I CFP pubblici intervistati si trovano piuttosto nel Veneto (27.3%) e nelle Marche (39.4%).

Le donne sono più presenti nell'area emiliana (24.2%); mentre i CFP con operatori intervistati più giovani, fino ai 35 anni, si trovano per lo più nel Nord (Veneto: 23.5% e Emilia-Romagna: 25.1%); le classi di età centrali (36-45 anni) prevalgono in Lazio, Abruzzo, Puglia. La Regione Marche è quella che ha offerto questionari compilati da personale compreso soprattutto delle classi di età 41-65 anni.

Le Regioni con più laureati inchiestati risultano: Lazio (20.7%) ed Emilia Romagna (19.3%).

Nel Nord e nel Centro, escluse le Marche, gli inchiestati hanno meno anni di insegnamento; mentre nelle Regioni del Sud e nelle Marche tendono ad avere più anni di docenza nello stesso CFP nel quale sono stati intervistati.

Appare evidente che nelle Marche i docenti si aggiornano meno: in effetti la relativa percentuale raggiunge il 36.1%, mentre nelle altre Regioni essa è sempre inferiore. Prevale l'esperienza del CP nel Nord: Veneto (19.7%) ed Emilia-Romagna (35.4%). Le difficoltà nella realizzazione della nuova funzione di CP sono avvertite soprattutto nel Lazio e in Abruzzo.

I dati qui esposti permettono di notare una certa corrispondenza positiva in Emilia-Romagna tra esperienza del CP e maggiore consenso rispetto all'attività formativa del CFP (sta bene così: 24.3%).

Invece nel Veneto, dove è anche prevalente l'esperienza del CP, si riscontra una maggiore denuncia delle carenze (19.3%). Sembra quindi che il CP abbia accentuato negli operatori delle valutazioni preesistenti riferibili all'andamento del CFP stesso; valutazioni ora positive, come nel caso dell'Emilia-Romagna, ora più critiche come nel caso del Veneto.

Quanto alla sede che gli intervistati vorrebbero che il CP occupasse nel futuro sono per lo stesso CFP il Nord, per la sede regionale il Lazio, per lo staff territoriale l'Abruzzo, per un'altra sede non precisata l'Umbria, le Marche, la Puglia.

#### 3.1.4. *Identità del campione*

L'incrocio delle altre 12 variabili di stato mette in evidenza interessanti correlazioni che permettono di meglio identificare il campione inchiestato.

Per il settore secondario troviamo:

- una concentrazione nel Nord e nel Centro;
- la prevalenza dell'area scientifica;
- la forte presenza di CFP convenzionati;
- l'incidenza rilevante dei maschi;
- le età più avanzate;
- i possessori di titoli di studio precedenti la laurea;
- l'accentuazione di soggetti fino a sei anni di insegnamento;
- la prevalenza di operatori con esperienza del CP;
- soprattutto soggetti che individuano « carenze » nel CFP;
- per lo più operatori che prevedono la presenza del CP nello stesso CFP.

Per il settore terziario si riscontra:

- una relativa maggiore rilevanza dell'area di cultura generale;
- la prevalenza dei CFP pubblici;
- la maggiore presenza di femmine;
- soprattutto i più giovani;
- in particolare i soggetti laureati;
- la maggiore condivisione dell'idea che il CP stia nella Sede regionale.

Per il settore polivalente si registra:

- la forte presenza del Sud;
- la rilevanza delle aree tecnico-operativa e scientifica;
- soprattutto soggetti di 41-45 anni di età;
- per lo più laureati;
- l'idea più condivisa della presenza del CP nello staff territoriale.

Per l'area di insegnamento abbiamo:

- l'area tecnico-operativa più diffusa delle altre due, l'area di cultura generale seguita relativamente più al Nord e quella scientifica al Sud;
- la prevalenza delle femmine nell'area tecnico-operativa (39.8), subito seguita dalla cultura generale (30.3), la stragrande presenza di maschi nell'area tecnico-operativa (60.7%);
- i titoli di studio inferiori più diffusi nell'area tecnico-operativa e la laurea nella cultura generale;
- nella cultura generale anche in maniera più consistente soggetti che pensano al CP con sede nel servizio territoriale.

Per il tipo di CFP:

- la stragrande presenza di CFP convenzionati assorbe totalmente i Centri del Sud;
- per la quasi totalità del campione convenzionato la sede ideale per il CP è quella regionale.
- nel Sud prevalgono i CFP di ispirazione cristiana (CNOS ed ENAIP).

Per titolo di studio troviamo in proporzione:

- più laureate che laureati;
- più giovani laureati e più anziani diplomati;
- più laureati favorevoli alla collocazione del CP nel servizio territoriale.

### 3.1.5. *Attività svolta nel CFP e aggiornamento*

Il campione intervistato è costituito per più di tre quarti da docenti (75.8%) e per meno di un quinto da coordinatori (16.6%), il resto si disperde in modo molto frastagliato nelle altre 20 figure/funzioni indicate nel questionario a scopo esplorativo dell'universo da contattare.

Tra le figure minoritariamente intervistate vi è il progettista (8.3%) e colui che cura i rapporti con il sistema delle imprese (8.1%).

Dal punto di vista tecnico va tenuto presente che ogni soggetto poteva dare più risposte allo stesso quesito, per cui il docente potrebbe essere anche progettista ed altro. Tale rilevazione sembra avvalorare la tesi secondo cui nei CFP, in genere, molti operatori-docenti svolgono più di una funzione. Si verificherebbe perciò pure in questo caso che il docente è anche CP. Del resto gli incontri con operatori ed esperti della FP permettono già di constatare come il CP non abbia ancora un ruolo definito nella sostanza, ed operativo nella realtà, sebbene il Contratto 1989/91 definisca con una certa puntualità tale funzione.

I contatti informali con operatori, responsabili, esperti mettono in evidenza la difficoltà di precisare ruoli e funzioni del CP, ed il Contratto è in questo senso ancora troppo vago ed astratto.

In secondo luogo, siamo in presenza di docenti soprattutto di area scientifica e tecnico-operativa, giovani (fino a 35 anni), che seguono l'aggiornamento.

L'85.4% del campione che dichiara di aver frequentato corsi di aggiornamento e/o di riqualificazione si colloca soprattutto nel Nord; è tra i più anziani, con più anni di insegnamento. È dunque evidente che i soggetti più avanti con l'età avvertono un maggiore bisogno di riqualificazione e che l'esperienza non esaurisce tale esigenza. Tuttavia, non va escluso il fatto che i giovani possono avere altre occupazioni che limitano la partecipazione ai corsi offerti ed anche non va sottovalutata la constatazione che essendo usciti da meno anni dalla scuola sono ancora freschi, o stanchi, di studio.

Coloro che hanno frequentato corsi intesi a preparare il CP sono solo il 15.7% del campione. Il restante 81.1% risponde decisamente di «no». Nel Nord prevale detta frequenza, e in secondo luogo nel Centro d'Italia; nel settore pubblico; tra i più anziani; tra i laureati; tra chi ha più anni di insegnamento; tra chi guarda al CP nello stesso CFP.

Fra quanti hanno frequentato corsi di aggiornamento/riqualificazione per operare come CP si rileva un 34.3% di soggetti con esperienza di CP; ne segue che circa un terzo di questo sottocampione può vantare suddetta parteci-

pazione, mentre la stragrande maggioranza (61.9%) degli operatori con esperienza del CP non ha seguito iter preparatori specifici.

### 3.2. Dimensione descrittiva

Fanno parte di questa sezione del questionario le domande rivolte a tutti gli intervistati ed intese a far luce su:

- nuove funzioni da attivare nel CFP (dom. 12);
- presenza di nuove funzioni nel CFP (dom. 13);
- esperienza nel CFP dell'esercizio della funzione del CP (dom. 14);
- funzionamento della figura del CP nel CFP (dom. 14.1);
- grado di accordo circa le realtà in cui il CP dovrebbe essere presente (dom. 17);
- presenza di difficoltà nella realizzazione della funzione di CP, secondo il Contratto (dom. 21);
- identificazione delle relative difficoltà (dom. 21.1);
- individuazione delle cause a cui attribuire le difficoltà (dom. 21.2).

Due sottosezioni del questionario sono destinate

a) a coloro che hanno esperienza della funzione del CP:

- sede ove risiede il CP (dom. 15);
- giudizio sulle attività svolte dal CP (dom. 18).

b) o coloro che non hanno esperienza della funzione del CP:

- sede ove dovrebbe trovarsi il CP (dom. 16);
- giudizio sulle attività che il CP dovrebbe svolgere (dom. 19);
- svolgimento della funzione di CP da parte di altre figure nel CFP (dom. 20) e indicazione di quali siano nel concreto tali figure (dom. 20.1).
- assunzione nel CFP della prevista attività di CP (dom. 20.1).

#### 3.2.1. Il CFP e la funzione del CP

Il 54% dei docenti si dichiara « molto d'accordo » con l'idea di attivare nel CFP nuove funzioni (dom. 12) oltre alla direzione e alla docenza; il 35.5% si dichiara « abbastanza d'accordo ». È evidente che il futuro del CFP si gioca sull'innovazione che passa anche attraverso la progettazione e la realizzazione di ruoli e funzioni finora esercitati in maniera approssimativa.

Infatti, per un verso va valorizzato l'atteggiamento indubbiamente positivo degli operatori che danno risposte positive sull'ampliamento delle funzioni

nel CFP, denotando l'apertura alla innovazione. Per altro verso, non si deve trascurare il fatto che quest'ultima va connessa, così come rilevato dalla presente indagine, alla introduzione di nuove funzioni che richiedono inevitabilmente un piano di ideazione e quindi l'attuazione concreta di quanto elaborato in via teorica.

Rilevare un atteggiamento di fondamentale apertura nell'ambiente nel quale si sta introducendo un elemento, un fattore diverso dal passato è sempre utile sia per prevedere l'accoglienza di massima del «nuovo», sia per interpretare futuri sviluppi, sia per confrontare la situazione di partenza con quella di arrivo.

Tutti coloro i quali si occupano di formazione e di educazione hanno coscienza dell'importanza dell'innovazione nel funzionamento ottimale del sistema di riferimento sia esso scuola o FP. I processi innovativi possono riguardare vari livelli generalmente appartenenti alla sfera soggettivo-personale dell'azione individuale e alla sfera oggettiva dell'intervento sociale.

Per quanto riguarda l'impatto individuale va tenuto conto di fattori *emotivo-affettivi*, *cognitivo-razionali*, *motivazionali* e *professionali* del soggetto che si apre o meno all'innovazione. Dal punto di vista oggettivo si considerano gli aspetti socio-ambientali, socio-politici, storici, amministrativi e normativi dell'innovazione. Elementi soggettivi ed elementi oggettivi vanno necessariamente combinati per progettare, promuovere e verificare i processi innovativi. *All'interno della dinamica dei fattori esistono forze contrarie trainanti verso la conservazione, guidate dal desiderio di stabilità.* In genere si consiglia di esplicitare le resistenze facendole percepire come provocazioni, stimoli, contributi all'innovazione, che, in quanto tale, dovrebbe trovare nuove risposte a bisogni antichi.

I dati dell'indagine nazionale sul CP, che qui si commenta, evidenziano la presenza delle matrici, l'una a favore, l'altra contraria allo sviluppo di una nuova fisionomia del CFP. Data la sostanziale apertura degli operatori al cambiamento, secondo i termini posti nel questionario, appare facilitato il compito di stimolo delle parti più resistenti all'innovazione; compito che può essere svolto in ambito socio-psicologico, nella dinamica di gruppo, in spazi informativi precisamente a tale destinati.

Tornando ai dati dell'indagine, gli incroci permettono di sottolineare che su questo tipo di innovazione si dimostrano più attenti gli operatori più anziani (46-65 anni) (62.0%), chi insegna da oltre 15 anni (63.7%), chi ha esperienza del CP (68.7%), chi individua «molte difficoltà» (70.5%) nella realizzazione della nuova funzione.

Queste evidenze sono di grande interesse sia per l'osservatore esterno che per gli addetti ai lavori. A scopo di riflessione comune si può meditare sul dato complessivo nei termini seguenti.

a) Viene abbandonato lo stereotipo solito secondo il quale i giovani e i novelli insegnanti sono più aperti al «nuovo» e quindi all'innovazione nel campo educativo-formativo.

b) Risulta chiaro che chi ha esperienza del CP parla con cognizione di causa e quindi offre una opinione positiva ponderata sulla propria realtà vissuta.

c) Le difficoltà non disincentivano l'atteggiamento degli intervistati volto all'innovazione.

I punti in a), b), c) dimostrano che il dato bruto emerso dal questionario è suscettibile di vaste interpretazioni da collegare all'intera atmosfera educativo-formativa del CFP in Italia, ed eventualmente da leggere in parallelo alla situazione del docente nella scuola secondaria, onde evidenziare somiglianze e differenze.

Le nuove figure professionali (dom. 13) presenti nel CFP nel quale operano gli intervistati sono, in ordine decrescente di dato percentuale:

- il coordinatore (55.4%);
- l'operatore per l'integrazione dei disabili (28.2%);
- il CP (23.3%);
- il rilevatore dati del mercato del lavoro (19.6%);
- il tutor (17.9%);
- l'addetto all'office automation (12.7%);
- l'istruttore e valutatore del Fondo Sociale Europeo (12.2%);
- l'analista orientatore (11.3%);
- il documentalista (6.9%);
- altro (6.8%);
- NR (17.2%).

Anche in questo caso potevano essere effettuate più opzioni. Intorno alla risposta che raccoglie la percentuale più alta (il coordinatore) si collocano soprattutto il Nord (72.1%) e il Centro (59.0%); molto meno il Sud (33.5%) che individua soprattutto la figura del rilevatore di dati (35.9%); le femmine (62.0%); chi ha esperienza del CP (71.2%); chi incontra meno difficoltà nella attuazione della nuova figura; chi offre un giudizio positivo sulla formazione data dal CFP (69.9%); chi vede il CP meglio nella sede regionale (65.2%).

Sull'esperienza del CP (dom. 14) il quadro dei risultati è variegato (cfr. tav. 11). Come si vede sul totale del campione prevale il «no» (55.6%), ma a livello geografico il Nord è decisamente positivo. Il settore secondario è quello che in proporzione ha più CFP con esperienza del CP.

L'aspetto relativo all'esperienza del CP nel CFP costituisce il punto cruciale dell'intera indagine: esso ne è motivazione e risultato nella misura in cui si ricerca l'origine di questo lavoro e si cerca di fare il punto sulle evidenze raccolte.

Diviene dunque importante leggere in trasversale i valori percentuali riportati nella tavola 11 dove spicca la differenziazione territoriale, oltre a quella connessa alla appartenenza disciplinare degli operatori. Guardiamo nello specifico ambedue le realtà.

Per quanto si riferisce alla ripartizione geografica, a parte il dato saliente del Nord che può vantare un maggior numero di operatori con esperienza del CP (49.8%), va sottolineato la vicinanza percentuale tra il Centro e il Sud d'Italia, per cui il Centro tende a collocarsi con il Mezzogiorno, isolando il Settentrione che presenta così una realtà esperienziale diversa rispetto al resto della Penisola.

Riferendoci poi al settore di attività degli operatori, le somiglianze sono più evidenti soprattutto tra l'andamento percentuale di chi opera negli ambiti «secondario» e «polivalente»; si discosta leggermente da questi due l'andamento percentuale degli operatori afferenti al settore terziario che risulta «più bisognoso» di esperienza del CP.

TAV. 11. *Esperienza della funzione del CP nel CFP dell'intervistato per ripartizione geografica e settore (dom. 14) (in %)*

esperienza del CP	Totale	rip. geografica			settore		
		N	C	S(1)	S	T	P(2)
Si	29.8	49.8	19.7	20.4	34.6	22.9	30.4
No	55.6	37.9	67.4	60.7	51.8	60.6	55.4
Non so	6.8	7.8	6.7	5.8	7.0	7.1	6.3
NR	7.8	4.6	6.3	13.1	6.6	9.4	8.0

(1) D'ora in poi nelle tavole Nord, Centro e Sud saranno abbreviati con le iniziali N, C, S.

(2) S = Secondario T = Terziario P = Polivalente

Al momento non si può appurare se tale risultato sia la conseguenza di una introduzione razionale del CP nei CFP d'Italia, al punto da poter dire che l'esperienza è evidentemente maggiore laddove (Nord) e nei settori (secondario, polivalente) in cui più è stata incentivata la figura del CP. Ad una

domanda del genere possono rispondere solo i responsabili diretti della FP in Italia.

Di particolare interesse è la risposta ottenuta intorno al quesito sul funzionamento del CP (dom. 14.1) nel Centro dell'operatore inchiestato (cfr. tav. 12). Il quesito è stato ovviamente posto ai 198 (29.8%) soggetti che hanno detto di avere esperienza del CP.

Sommando gli items relativi al funzionamento completo e a quello sporadico si ha l'85.9%, il più debole rispetto a detta percentuale è il Centro, con il 12.8% di non funzionamento e il più forte è il Nord con 1.8% di non funzionamento. Se però si sommano le percentuali delle non risposte con quelle relative al non funzionamento troviamo una situazione ben diversa: il Centro diventa più forte (12.8%) e il Sud diventa più debole (16.6%).

Rispetto alla variabile area disciplinare va notato che tra chi insegna cultura generale si rileva di più lo scarso funzionamento del CP nel CFP, mentre tra chi insegna materie scientifiche si verifica la situazione opposta (cfr. tav. 12).

TAV. 12. *Valutazione del funzionamento del CP nel proprio CFP, secondo la ripartizione geografica e l'area disciplinare di insegnamento (dom. 14.1) (in %)*

funz. CP nel CFP	Totale	rip. geografica			area di insegn.			
		N	C	S	CG	SC	TO*	NR
Funziona	48.0	57.8	48.9	21.4	35.3	57.8	45.8	56.5
Funziona sporadicamente	37.9	28.4	38.3	61.9	47.1	37.8	38.5	21.7
Non funziona	5.6	1.8	12.8	7.1	2.9	4.4	7.3	4.3
NR	8.6	11.9	0.0	9.5	14.7	0.0	8.3	17.4

\* CG = Cultura Generale - SC = Scientifica - TO = Tecnico-Operativa  
Questa abbreviazione sarà usata anche nelle tavole successive.

Circa il grado di accordo sulla presenza del CP nei CFP (dom. 17), la modalità che raccoglie i maggiori consensi è quella relativa all'opinione di far stare il CP in tutti i CFP ( $M=1.55$ ), senza operare delle discriminazioni tra Centri che lo richiedono ( $M=2.18$ ), Centri che hanno avviato già nel passato delle sperimentazioni ( $M=2.43$ ), Centri che hanno problemi nella realizzazione dei progetti ( $M=2.19$ ), Centri che hanno difficoltà nel procedere ad una precisa programmazione didattica ( $M=2.25$ ), Centri che devono definire la tipologia dei corsi (2.36).

Quanto alle variabili incrociate, si nota che l'opinione più favorevole alla presenza del CP in tutti i CFP è particolarmente sostenuta: al Centro

(M=1.47), nei CFP pubblici (M=1.45), in chi ha esperienza del CP (M=1.40), in chi ritiene che la formazione data dal CFP va bene così com'è (M=1.44).

Viceversa l'opinione meno favorevole alla presenza del CP in tutti i CFP è soprattutto condivisa nel settore terziario (M=1.69), tra le femmine (M=1.70), da chi vorrebbe che il CP avesse la sede nello staff territoriale (M=1.99).

Sulla domanda intorno alle difficoltà individuabili dal campione nella realizzazione della funzione del CP (dom. 21), il campione ne indica «alcune» per il 34.3% e «molte» per il 16.9%; vi è anche un quarto dei soggetti (25.2%) che non si pronuncia né in positivo né in negativo. Gli ottimisti che parlano di «nessuna» difficoltà rappresentano solo il 13.7%, e le non risposte sono pari al 9.9%.

Le difficoltà (dom. 21.1) sono soprattutto inerenti ai seguenti compiti del CP: il collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale (M=2.08); l'elaborazione di progetti e la definizione dei relativi livelli formativi in rispondenza ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti (M=2.23).

Di conseguenza, gli ostacoli maggiori vengono a trovarsi, secondo la percezione degli intervistati, in modo particolare nelle relazioni con l'esterno sia in via diretta (Osservatorio sul mercato del lavoro), sia in via indiretta (entrata/uscita degli utenti).

Le cause (dom. 21.2) alle quali il campione tende ad attribuire le maggiori difficoltà vanno ricercate prevalentemente:

- nella mancanza di collaborazione all'interno del CFP (M=1.75);
- nella scarsa delimitazione del «che cosa» ogni specifica funzione del CP richiede concretamente (M=1.83);
- nella vastità delle competenze che la nuova normativa prevede nella funzione del CP (M=1.87).

Sono invece meno indicate altre difficoltà connesse alla credibilità della nuova funzione, alla collaborazione tra CP ed altre figure professionali introdotte nel CFP, alla preparazione e all'esperienza del CP. È evidente che la parola «collaborazione» può funzionare più o meno da ostacolo: in generale la sua mancanza intralcia l'innovazione, in particolare nessuno tenderebbe a denunciarne l'assenza tra le figure professionali che operano nel CFP, ivi compreso il CP.

Infatti, il lettore può notare come la collaborazione è sottolineata perché

assente nel CFP e quindi causa di difficoltà; ma, poi, la collaborazione intesa come rapporto di lavoro tra il CP e le altre nuove figure professionali introdotte nel CFP risulta invece presente. In questo secondo caso essa non è indicata come tra le principali cause e quindi tra i maggiori ostacoli alla realizzazione delle attività che il nuovo Contratto prevede per il CP.

Da tali considerazioni segue che la collaborazione come parola in sé acquista senso e significato diverso a seconda delle specificazioni usate nei diversi items del questionario.

Nel complesso si può dire che nel ventaglio delle modalità indicate nel questionario viene sottolineato dal campione in diversa misura, ma sempre con una relativa accentuazione, l'impatto con una funzione troppo esigente rispetto forse a quanto il CFP può dare e richiedere e questo con molta probabilità sia per ragioni economiche che di preparazione specifica.

In effetti si ha la sensazione, anche per quanto rilevato nelle riunioni di lavoro con gli esperti della FP, che ciò che viene attribuito alla funzione del CP è per ora solo accennato nel CFP in termini di retribuzione, qualificazione, flessibilità intellettuale del docente. Può un CFP di tipo medio per caratteristiche costitutive « produrre » il modello di CP come richiesto dal nuovo Contratto? Tale « produzione » è un compito a cui deve assolvere solo e sempre il CFP? È evidente che intorno a queste questioni entrano in gioco molti elementi tra cui la formazione iniziale e in servizio del CP, di cui si parla più avanti in questo stesso contributo.

### *3.2.2. Gli operatori con esperienza della funzione del CP*

In questo paragrafo si esaminano le risposte ottenute dal sottocampione (198 unità) di coloro che hanno esperienza della funzione del CP, quanto a sede dove costui risiede e quanto alle attività svolte dallo stesso personaggio.

Sulla sede (dom. 15) in cui si trova il CP vi è una netta preponderanza di CP che si trovano nel CFP dove l'intervistato opera (61.1%), più differenziata è la risposta al Centro, dove il CP sta per il 48.9% dei casi nel CFP di operazione e nel 25.5% dei casi è nella sede regionale dell'Ente; al Sud invece oltre alla forte presenza di CP nel CFP di operazione (40.5%), vi è un 16.7% che ritrova il CP nel servizio territoriale attivato dall'Ente locale (Regione, Provincia, Comune) nella forma dello staff (cfr. tav. 13). Accentuano la risposta che raccoglie maggiori consensi gli operatori nel terziario (71.8%), chi insegna materia di cultura generale (70.6%), i laureati (73.1%), chi trova « nessuna » difficoltà nella realizzazione della funzione del CP (86.4%). Que-

st'ultimo dato evidenzia il fatto che guardando il CP dall'interno diminuiscono gli ostacoli al suo funzionamento.

Infatti, se leggiamo insieme il risultato sulla preferenza del CP nel CFP di lavoro abituale e il risultato sulla individuazione di «nessuna» difficoltà a rendere attiva la funzione del CP, troviamo che quest'ultima è largamente accettata come parte del Centro che, di per sé, non creerebbe ostacoli alla sua piena operatività.

TAV. 13. Sede del CP per chi ha esperienza della funzione (dom. 15) e per chi non ha esperienza del CP (dom. 16) (in V.A. e in %)

Sede del CFP	INTERVISTATI	
	con esperienza del CP V.A. 198 %	senza esperienza del CP V.A. 414 %
Nel CFP dove opero	61.1	53.9
Nella Sede Regionale dell'Ente	7.1	23.4
Nel servizio territoriale attivato dall'Ente locale	5.1	16.4
In un altro CFP	0.5	0.2
Altra sede	3.5	1.0
NR	22.7	5.1

Per l'attività svolta dal CP (dom. 18), secondo quanto previsto dal Contratto, il sottocampione con esperienza si trova per lo più «molto d'accordo» nell'indicare l'elaborazione di progetti e la definizione dei relativi livelli formativi, in rispondenza ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti (M=1.62); in secondo luogo nella cura della attuazione dei progetti (M=1.68); in terzo luogo nella definizione degli interventi degli esperti (M=2.03) (cfr. tav. 14).

Sull'item più scelto (elabora progetti e definisce livelli formativi) si concentrano soprattutto: il settore terziario (M=1.28), i laureati (M=1.30), chi parla di «nessuna» difficoltà di realizzazione del CP (M=1.25); mentre se ne allontana decisamente il Sud (M=2.22).

Intorno al secondo item più scelto (cura l'attuazione dei progetti) aderiscono per lo più: chi insegna da meno anni (M=1.32), chi non ha frequentato corsi di aggiornamento (M=1.42), chi dice che la formazione professionale data dal CFP sta bene così (M=1.37).

Per il terzo item prescelto (definisce gli interventi) troviamo l'accentuazione indicata dal Nord (M=1.72), dalle femmine (M=1.81).

TAV. 14. *Attività svolte (dom. 18) o da svolgere in prospettiva (dom. 19) da parte del CP, secondo gli operatori inchiestati (in M)*

Attività del CP come da contratto	svolte	da svolgere in prospettiva
	V.A. 198	V.A. 414
1. Elabora progetti e definisce i relativi livelli formativi in rispondenza ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti	1.62	1.36
2. Articola le unità didattiche per esercitazioni	2.39	2.27
3. Organizza periodi di formazione in situazione	2.36	2.09
4. Definisce gli interventi degli esperti	2.03	2.07
5. Cura l'attuazione dei progetti	1.68	1.69
6. Segue gli aspetti del budget relativo ai progetti	2.26	2.29
7. Opera in collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale	2.39	1.37
8. Trasferisce le esperienze acquisite all'interno dell'Organo Collegiale dei Formatori in funzione delle esigenze professionali di informazione e di continuo aggiornamento	2.25	1.48
9. Altro	2.62	3.00

### 3.2.3. *Gli operatori senza esperienza della funzione del CP*

In questo paragrafo si prendono in esame le risposte relative al sottocampione (414 unità) costituito da coloro i quali si dichiarano senza esperienza della funzione del CP. Si è perciò chiesto loro di guardare eventualmente a detta funzione in prospettiva, pronunciandosi: sulla sede ove il CP dovrebbe risiedere fisicamente ed essere così di riferimento al CFP dell'intervistato; sulle attività che il CP dovrebbe svolgere secondo il nuovo Contratto, nel CFP specifico; sullo svolgimento attuale della funzione di CP da parte di altre figure e se nel caso da quali altre figure.

Quanto alla sede (dom. 16) il 53.9% del campione prevede un CP nel proprio CFP; circa un quarto degli operatori lo desidererebbe nella sede regionale dell'Ente (23.4%); il restante congruo numero, rappresentato dal 16.4%, è per la attivazione della funzione nel servizio territoriale promosso dall'Ente locale.

Come si può evincere dalla tavola 13 le opinioni di questo secondo sot-

tocampione sono al riguardo più differenziate, rispetto a quanto evidenziato nel sottocampione di coloro che hanno esperienza del CP. In ambedue i casi la maggior parte opta per la soluzione che vede il CP attivo nel CFP ove si opera quotidianamente.

È interessante notare che le non risposte al quesito posto sono notevoli nel sottocampione con esperienza (22.7%), mentre tra chi non ha esperienza sembra esserci maggiore decisione.

Il dato si presta a varie considerazioni e soprattutto apre l'interrogativo sul perché tante non risposte: forse gli operatori non sanno dove si trova il CP, oppure appositamente preferiscono non rispondere? Valutata la diligenza con cui i vari intervistati hanno risposto a tutto il questionario questa seconda supposizione sembrerebbe da escludere. Resta la prima che pone seri interrogativi ai responsabili della FP in questione.

Intorno alla risposta che riceve i maggiori consensi (il CP dovrebbe stare nello stesso CFP di azione) le variabili in gioco vedono innalzate le percentuali relative al Nord (70.0%), agli operatori con possesso di diploma (59.4%), a chi ha più di 15 anni di insegnamento (63.4), a chi giudica la formazione data dal CFP per certi versi carente (57.7%).

Sulla sede regionale dell'Ente quale sede del CP si trova d'accordo soprattutto chi opera nel settore terziario (33.9%), chi ha 46-65 anni di età (29.9%), chi considera positivamente la formazione data dal CFP (47.2%).

Per l'attività svolta dal CP (dom. 19), secondo quanto previsto dal contratto, il sottocampione senza esperienza concorda per lo più con il parallelo sottocampione dei soggetti con esperienza nel dare maggiore rilevanza all'item sulla elaborazione di progetti e la definizione dei relativi livelli formativi, in rispondenza ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti ( $M=1.36$ ) (cfr. tav. 14). La seconda modalità più scelta dagli operatori senza esperienza riferisce sul collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale ( $M=1.37$ ); al terzo posto si trova il *trasferimento delle esperienze acquisite all'interno dell'Organo Collegiale dei Formatori* in funzione delle esigenze professionali di informazione e di continuo aggiornamento ( $M=1.48$ ). Meno scelti gli items relativi agli aspetti didattici e di budget.

Ai senza esperienza è stato inoltre domandato se nel loro CFP le attività del CP indicate nel nuovo Contratto sono svolte da altre figure (dom. 20). Il sottocampione si è suddiviso similmente tra chi dice «sì», pari a 192 soggetti (46.4%) e chi dice «no», pari a 184 soggetti (44.4%), con 38 non risposte (9.2%).

Prevalgono i « sì » al Nord (56.0%), nel terziario (50.4%), nell'area tecnico-operativa (50.0%), tra chi raggiunge i 35 anni di età (51.8%). Predominano i « no » nel Sud (51.1%), nell'area della cultura generale (55.9%), tra chi ha conseguito la laurea (46.6%), tra chi individua « molte » difficoltà nella realizzazione della funzione di CP (63.8%), tra chi giudica positivamente la formazione offerta dai CFP (60.4%).

Su quali figure svolgono nel CFP l'attività prevista dal nuovo Contratto per la funzione del CP (dom. 20.1) le risposte più scelte sono il docente (65.7%), il direttore (58.9%), il coordinatore (42.6%). Ciò accade sostanzialmente al Centro con un 76.9% di risposte per il direttore e un 71.2% di risposte per il docente. Tra chi sceglie l'item relativo al docente si nota l'accentuazione dei rispondenti della classe di età 36-40 anni (71.2%), in chi ha 6-15 anni di insegnamento (72.4%), in chi non trova alcuna difficoltà nella realizzazione della funzione di CP (75.6%).

### 3.3. Dimensione storica

In questa sezione vengono commentati i dati relativi alle domande che hanno lo scopo di cogliere l'eventuale percorso temporale che la funzione del CP ha attraversato, a partire dal 1980/81 per arrivare al 1990/91, anno dell'indagine. Si tratta di undici anni in cui si è parlato intorno alla introduzione della nuova funzione del CP. Agli operatori si è dunque chiesto di:

- indicare l'anno formativo in cui si è cominciata ad avvertire l'esigenza di introdurre la figura del CP nel CFP di lavoro (dom. 22);
- indicare l'anno formativo in cui il CP è in azione nel proprio CFP, per gli operatori che hanno esperienza della funzione in oggetto (dom. 23);
- precisare da chi di fatto si ritiene nascesse l'esigenza di creare il CP per la FP (dom. 24);
- specificare da che cosa si pensa abbia origine l'esigenza medesima (dom. 25).

#### 3.3.1. Collocazione cronologica

Sulla collocazione cronologica del CP quale nuova esigenza (dom. 22), circa un quinto degli intervistati (21.2%) indicano l'anno 1980/81 (cfr. tav. 15), mentre circa un quarto dei soggetti si sofferma sugli anni 1984/86 (26.1%): è evidente che questi sono gli anni di punta del dibattito intorno alla introduzione del CP, negli anni di mezzo, 1981/84 e 1986/91, l'esigenza sembra scemare, cadendo notevolmente nel 1990/91. Nel corso dell'ultimo

decennio vi è stato un gran parlare di nuove professionalità, di competenze da distribuire nel CFP, di nuovi incarichi e funzioni da preparare adeguatamente onde offrire risposte qualitativamente superiori all'utenza e alla società tutta. Successivamente si è visto che figure e funzioni non potevano essere introdotte immediatamente nel circuito della FP e probabilmente il dibattito si è smorzato.

Tav. 15. Anno formativo dal quale: (1) si è cominciata ad avvertire l'esigenza del CP (dom. 22); (2) ci si avvale dell'azione del CP nel CFP di riferimento (dom. 23), secondo gli intervistati (in %)

Anno formativo	secondo esigenza (1) e azione (2) del CP	
	(1) V.A. 664	(2) V.A. 198
1980/81	21.2	10.1
1981/82	1.8	4.0
1982/83	2.9	2.5
1983/84	5.3	7.6
1984/85	10.1	6.6
1985/86	16.0	6.1
1986/87	8.6	7.6
1987/88	6.3	4.5
1988/89	7.4	6.1
1989/90	4.2	5.6
1990/91	1.7	5.6
NR	14.6	33.8

Alla metà degli anni '80, in relazione alla proposta ISFOL di introdurre nuovi profili professionali (ISFOL, 1986), l'esigenza sembra timidamente riemergere, per poi atterrare di nuovo. Delusione o impraticabilità della funzione?

Il più rilevante incremento registrabile nel 1980/81 va spiegato come effetto dell'accesso dibattito sviluppatosi intorno alla figura del CP proprio in quegli anni. Lentamente il « gran parlare » ha lasciato il posto alla impraticabilità di fatto dell'innovazione. Il CP accolto con entusiasmo e consenso nel 1980/81 è rimasto nel regno dell'utopia per molti CFP e quindi per molti operatori.

Sul versante di chi ha esperienza del CP i dati sono ancora più problematici, dal momento che circa un terzo degli inchiestati (33.8%) non risponde al quesito intorno all'inizio dell'azione del CP nel proprio CFP (dom. 23): ci si avvale del CP, ma non si conserva memoria della sua ope-

ra specifica. La confusione diminuisce solo per il 1980/81 e solo per 20 soggetti su 198.

Leggendo le percentuali (cfr. tav. 15) a quinquennio, con esclusione dell'anno in corso 1990/91, si ha una situazione leggermente più positiva per il periodo 1985/90 (42.5%) in generale e per il periodo 1980/85 (30.8%) per chi ha esperienza del CP.

Il confronto con i dati emersi dal gioco delle variabili, evidenzia la centralità degli anni 1984/87 (34.7%) quale esigenza del CP nel CFP, anni ai quali va aggiunto anche il 1987/88 soprattutto per gli operatori del Centro d'Italia (10.5%). Tra gli intervistati secondo l'area disciplinare vi sono gli afferenti alla « cultura generale » che per il 22.3% indicano come anno di origine del bisogno del CP il 1985/86, quest'ultimo è anche evidenziato considerevolmente dai più anziani compresi tra i 46 e i 65 anni di età (18.0%).

Tra chi ha esperienza del CP e nel Sud si accentuano gli anni 1984/86 (23.8%); il settore terziario indica soprattutto il 1983/84 (33.3%) così come i più giovani, fino a 35 anni di età (14.3%).

### 3.3.2. *Origine del CP*

Secondo i 664 inchiestati è possibile indicare da chi (dom. 24) si ritiene nascesse principalmente l'esigenza di creare il CP. Offerte undici modalità di scelta (cfr. tav. 8) da collocare in ordine di importanza, la maggior parte del campione decide che il CFP può essere considerato il luogo privilegiato di origine della funzione del CP (M=1.67); seguono le indicazioni della Sede Regionale dell'Ente (M=1.88) e dell'Organo Collegiale dei Formatori (M=1.89); al quarto posto si colloca la Sede Nazionale dell'Ente (M=1.98).

Decisamente poco indicativi sono i genitori, gli allievi, gli imprenditori, i sindacati, l'Ente locale (Regione, Provincia, Comune); quest'ultimo tuttavia sembra essere più sollecito degli altri minoritari.

Tra chi considera il CFP la sede privilegiata di origine dell'esigenza del CP si nota una accentuazione del dato nell'area scientifica (M=1.55), tra i più giovani, fino a 35 anni di età (M=1.56), nei laureati (M=1.51), tra chi insegna al massimo da sei anni (M=1.46).

Questo privilegiamento del CFP e della Sede Regionale dell'Ente fa riflettere sul fatto che il CP è considerato parte integrante del luogo di lavoro degli operatori, per cui nasce all'interno di una realtà conosciuta. Inoltre, tale evidenza è estremamente coerente con quanto emerso nella dom. 16: il CP è di fatto nel CFP dove opera (61.1%) e lo è in prospettiva della sua introdu-

zione nel CFP (53,9%) (Cfr. tav. 13). Al massimo potrà stare nella Sede Regionale dell'Ente.

Chiaramente il CP è una figura/funzione che vive la condizione degli operatori e non si può pensare ad un CP, esperto che nasce all'esterno del CFP e viene importato nel medesimo in forza, per esempio, di disposizioni legislative. Ciò dovrebbe indurre nuove considerazioni in chi si occupa della materia a livello normativo, a livello didattico, a livello organizzativo.

Quanto al che cosa gli intervistati ritengono di riferire la nascita dell'esigenza di creare il CP, la scelta poteva essere orientata su sette modalità discriminanti, considerando l'importanza relativa di ognuna di esse (dom. 25).

La modalità che riceve maggiori consensi è quella che parla di « cambiamento generale della società italiana che richiede nuove figure e nuove competenze in tutti i settori del lavoro » (M=1.62); subito seguita dalla individuazione delle « esigenze di innovazioni provenienti dal territorio (Regioni, Forze sociali...) in cui opera il CFP » (M=1.75). Ad una certa distanza seguono gli altri items che puntano sulla persona, sui compiti, sull'organizzazione, sulla funzione.

Questa domanda è stata costruita tenendo conto dell'immagine diffusa della società italiana che in ogni settore della produzione, della educazione, della formazione fa emergere sotto-immagini in cui si muovono attori sociali la cui professionalità va di volta in volta definita e spesso rinnovata nel breve periodo. I nuovi personaggi costruiscono, più o meno consapevolmente, aree di significato, ambiti di azione che vanno a creare un contesto sino a qualche anno prima quasi imprevedibile. Da questo movimento del sistema sociale complessivo si ipotizza la stessa nascita del CP che vive nel contesto, ad esso appartiene, da esso è prodotto.

Le medie ponderate raccolte intorno ai suesposti items palesemente dimostrano come gli operatori siano volentieri disposti a leggere l'introduzione del CP in corrispondenza del contesto sociale piuttosto che riferirsi alla creazione di un personaggio in funzione di una istituzione, anche se essa è il CFP. L'attenzione a quest'ultimo si qualifica così nel senso della preparazione rispetto ai cambiamenti sociali in atto, e non proprio nel senso dell'efficienza per l'efficienza del CFP.

In altri termini, il CFP si deve predisporre per offrire il meglio all'utenza, servendosi anche del CP, senza dimenticare che la formazione non è principalmente perseguita per dare una buona immagine pubblica del CFP, quanto piuttosto per dare ai giovani e agli adulti gli strumenti utili al loro migliore inserimento sociale e produttivo.

### 3. 4. *Dimensione percettiva*

Questa dimensione è investigata dal questionario con due domande:

- una relativa al grado di soddisfazione che l'intervistato dichiara rispetto alle attività che il nuovo Contratto prevede per la funzione del CP (dom. 26);
- l'altra relativa alla utilità del contributo che l'intervistato ritiene che il CP possa dare alla realizzazione delle attività che l'operatore svolge nel CFP (dom. 27).

#### 3.4.1. *Grado di soddisfazione*

Sul grado di soddisfazione gli intervistati si trovano per lo più d'accordo quanto alla attività del CP definita come «elaborazione di progetti e definizione dei relativi livelli formativi in rispondenza ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti» (M=1.61). Seguono: la «cura dell'attuazione dei progetti» (M=1.76) e la «opera di collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale» (M=1.77). Al quarto posto si colloca l'attività di «trasferimento delle esperienze acquisite all'interno dell'Organo Collegiale dei Formatori in funzione delle esigenze professionali di informazione e di continuo aggiornamento» (M=1.82).

Il grado di soddisfazione è più alto in chi ha esperienza del CP e nelle classi di età estreme: tra i più giovani e tra i più anziani, segno che le generazioni più lontane si avvicinano.

Non bisogna dimenticare che la soddisfazione qui espressa è sulla teoria, cioè su quanto è scritto nel Contratto, e in qualche caso sull'esperienza di formazione acquisita dall'intervistato nel corso del suo lavoro. Siamo perciò in presenza di un giudizio dato sulle attività legate alla funzione del CP, su ciò che è utile e conveniente che egli faccia, non su quello che egli ha fatto o sta facendo.

Confrontando i dati esposti nella tav. 14, dove si parla di attività svolte e da svolgere dal CP in prospettiva, con quelli relativi al grado di soddisfazione espresso sulle attività che il nuovo Contratto prevede per il CP, si nota quanto segue:

a. le attività svolte, da svolgere, capaci di riscuotere maggiore soddisfazione da parte degli intervistati sono sempre racchiuse nel primo item concernente l'elaborazione dei progetti e la definizione dei relativi livelli formativi;

b. la seconda modalità che svolge il CP e che riceve la soddisfazione degli intervistati (M=1.76) è la «cura della attuazione dei progetti» che

scende al quarto posto nel caso delle attività che si prevede che potrebbero essere svolte dal CP nel futuro, per gli operatori ancora senza esperienza in proposito.

Il pieno consenso è dunque sull'impegno progettuale in senso ampio e specifico così come il termine stesso di Coordinatore Progettista induce a pensare e a prevedere. Bisognerà vedere se la coerenza terminologica è identica a quella sostanziale, connessa alla funzione. Dai dati sembrerebbe che tale coerenza ci sia: il Contratto chiede ciò che il CP deve in effetti fare, secondo il parere più diffuso degli intervistati, e questi ultimi esprimono soddisfazione per quanto nel Contratto è precisato.

Resta aperta la questione relativa agli altri compiti assegnati al CP e che non sembrano riscuotere molto favore tra i rispondenti contattati. Sorge allora il dubbio: conviene ridimensionare detti compiti a livello contrattuale, o è più opportuno convincere gli operatori circa l'efficacia dell'articolazione della funzione del CP così come essa risulta attualmente definita nel Contratto?

#### 3.4.2. *Percezione del contributo del CP*

Ancora un risultato positivo nella *percezione dell'utilità* del contributo dato dal CP all'operatore. Ben l'82% dichiara « molto » ed « abbastanza » utile l'apporto del CP nel CFP. Tale giudizio è particolarmente condiviso da chi ha meno anni d'insegnamento (89.7%), da chi ha esperienza del CP (88.4%), da chi ritiene carente la formazione offerta dal CFP (88.0%).

La percezione dei compiti assegnati dalla normativa al CP varia a seconda del grado di esperienza maturata nel CFP, guardando operare sul campo la nuova figura/funzione. Infatti, nella pratica organizzativo-didattica, negli aspetti economico-finanziari e in quelli socio-professionali è significativo il maggiore/minore possesso di osservazione diretta del CP.

#### 3.5. *Dimensione valutativa*

Per poter raccogliere pareri circoscritti intorno alla figura del CP, una sezione del questionario è stata destinata alla valutazione:

- dell'opera formativa svolta dal CFP (dom. 28) e delle sue eventuali carenze (dom. 28.1);
- della utilità del CP rispetto alla crescita formativa del CFP, sia secondo chi ha esperienza (dom. 29) sia secondo chi non ha esperienza (dom. 30) del CP;

— dell'eventuale cambiamento nell'opera svolta dal CP nel CFP confrontando gli anni di partenza e attuale di presenza di tale figura nel Centro di formazione professionale (dom. 31)

### 3.5.1. *Giudizio sul CFP*

L'attività formativa (dom. 28) del proprio CFP è valutata da circa tra quarti del campione, 482 soggetti (72.6%) come carente. Si dimostra soddisfatto solo il 15.5% degli intervistati; il 5.6% non sa che cosa rispondere in proposito e il 6.2% non risponde. Le carenze sono particolarmente accentuate tra il settore secondario (80.9) e da chi insegna discipline di area scientifica (80.5%).

Da notare che nel 15.5% di coloro che dicono: «sta bene così come è» spicca la presenza dei laureati (22.8%), di chi non ha partecipato a corsi di aggiornamento (18.6%), di chi ha qualche esperienza dell'esercizio della funzione di CP (19.7%), di chi dice che il CP nel futuro dovrà stare nella Sede Regionale dell'Ente (24.1%).

Le carenze (dom. 28.1) riscontrate da 482 soggetti su 664, si dispongono variamente su ben diciotto alternative.

La lettura analitica permette di osservare che le critiche più condivise riguardano le «scarse opportunità di aggiornamento (formazione in servizio) per la maggior parte degli operatori» (42.7), critica questa particolarmente sottolineata al Centro (52.9%) e al Nord (43.8%), di meno al Sud (29.7%) dove invece si parla piuttosto di «disinteresse delle autorità competenti» (39.9%) e di «carenza di rapporti con il mondo produttivo» (39.2%). Ne segue che il Centro e il Nord spiegano le carenze autocriticando la gestione della propria professionalità, mentre il Sud legge il problema a livello istituzionale e sociale.

Raggruppando le modalità in quattro categorie si ha una lettura cumulata del dato. Si tenga conto che i soggetti potevano dare più risposte.

1) Carenze organizzativo-strutturali (items 01+07+08+16=98.1%):

- 01 - carenza di funzionamento degli organi di partecipazione e di controllo = 25.3%
- 07 - scarsa presenza di personale specialistico (l'équipe di orientamento...) = 31.7%
- 08 - mancanza di collegialità nella elaborazione degli obiettivi didattico-formativi = 30.1%
- 16 - carenza di operatività delle figure preposte a compiti specifici = 11.0%

- 2) Carenze direttamente connesse alla professione docente (items 02+03+04+05+17=134,2%):
- 02 - scarse opportunità di aggiornamento (formazione in servizio) per la maggior parte degli operatori = 42.7%
  - 03 - carenza di sussidi didattici = 24.1%
  - 04 - carenza di programmazione = 34.0%
  - 05 - carenza di apposite verifiche sui programmi = 21.0%
  - 17 - carenza e limiti nella progettazione = 12.4%
- 3) Carenze relazioni genitori-alunni-operatori (items 06+09+10=32.1%):
- 06 - disinteresse da parte dei genitori = 20.3%
  - 09 - disinteresse/sfiducia degli allievi nei confronti dei programmi formativi del CFP = 5.8%
  - 10 - difficoltà di instaurare un rapporto di collaborazione tra operatori e allievi = 6.0%
- 4) Carenze relazionali istituzioni-società (items 11+12+13+14+15=104,9%):
- 11 - disinteresse delle autorità competenti = 36.3%
  - 12 - isolamento del CFP rispetto al territorio = 17.2%
  - 13 - conflittualità fra operatori ed Ente Gestore = 17.4%
  - 14 - difficoltà di inserimento degli allievi che precedentemente hanno abbandonato la scuola = 8,5%
  - 15 - carenza di rapporti con il mondo produttivo = 25.5%

In questo contesto incidono maggiormente le alternative afferenti alla seconda e alla quarta categoria, vale a dire i riferimenti a ciò che qualifica la professione docente e a ciò che definisce i rapporti con le istituzioni sociali dalla scuola al territorio, dall'Ente gestore al mondo del lavoro.

### 3.5.2. *Utilità del CP*

Il questionario ha misurato il grado di utilità del CP in termini di crescita formativa del CFP, rispetto a dieci attività diffuse/da diffondere nei Centri. Somiglianze e differenze sono riscontrabili nelle risposte fornite da chi ha (dom. 29) e da chi non ha esperienza (dom. 30) del CP (cfr. tav. 16 e graf. 1).

Quanto alle somiglianze tra i due sottocampioni, questi sembrano incon-

trarsi quanto alle modalità su « progettazione e verifica degli interventi formativi » (medie aritmetiche ponderate rispettive  $M=1.44$  e  $M=1.77$ ), e su « proposta di nuovi traguardi formativi, secondo le richieste del territorio » con medie aritmetiche ponderate rispettive di  $M=1.54$  e  $M=1.60$ .

Acquistano invece peculiare importanza l'item su « progettazione e verifica degli obiettivi perseguiti » tra gli operatori con esperienza del CP ( $M=1.45$ ) e la modalità su « traduzione dei vari rilevamenti nei percorsi di formazione, in nuove proposte curricolari, nella programmazione didattica » tra gli operatori senza esperienza del CP ( $M=1.77$ ).

TAV. 16. *Valutazione nel complesso dell'opera del CP in termini di utilità alla crescita formativa del CFP rispetto ad alcune attività, secondo chi « ha » (dom. 29) e chi « non ha » (dom. 30) esperienza del CP (in M)*

Utilità del CP rispetto ad attività specifiche	utilità del CP secondo chi	
	ha esperienza	non ha esperienza
1. La traduzione dei vari rilevamenti nei percorsi di formazione, in nuove proposte curricolari, nella programmazione didattica	1.62	1.77
2. La definizione della tipologia dei corsi specifici da attivare nei CFP	1.59	1.84
3. La conduzione e la vitalità dei corsi	1.95	2.24
4. La progettazione e la verifica degli interventi formativi	1.44	1.77
5. La progettazione e la verifica degli obiettivi perseguiti	1.45	1.81
6. La individuazione delle figure curricolari da attivare in conformità ai bisogni della Regione e del bacino di utenza (= territorio)	1.62	1.80
7. La individuazione delle figure professionali da attivare nel CFP	1.70	2.07
8. La proposta di nuovi traguardi formativi, secondo le richieste del territorio	1.54	1.60
9. La diffusione delle conoscenze acquisite nel Collegio dei docenti e nelle strutture regionali della FP	1.89	1.91
10. Altro	1.67	3.13

Le medie ponderate sono più positive nel primo sottocampione che mostra così di essere in grado di valutare con maggiore precisione l'operato del CP. Per il secondo sottocampione le previsioni si avvicinano a quanto evidenziato dai colleghi, ma si mantiene una certa dose di equilibrio, preferen-

do non sbilanciarsi troppo con giudizi di alta valutazione della utilità del CP nel CFP.

Decisamente per ambedue i sottocampioni il CP è abbastanza e poco utile quanto a « conduzione e vitalità dei corsi » ( $M=1.95$  e  $M=2.24$ ) che in tal modo resterebbero di esclusiva, o quasi, competenza dell'operatore/docente.

Ne segue che in base a quanto constatato dal primo gruppo di operatori, la funzione del CP si trova ad essere articolata in modo tale da entrare in tutte o quasi le attività volte alla crescita formativa del CFP. Mentre per il secondo gruppo di intervistati i limiti sarebbero connessi con una precisa definizione di ruoli e funzioni di chi opera nel CFP.

Considerando la poca chiarezza che vi è intorno alla figura del CP, quanto indicato da tutti gli intervistati in questa inchiesta, dimostra l'alta dose di responsabilità e di consapevolezza presente nei CFP contattati.

### *3.5.3. Presenza del CP nel CFP*

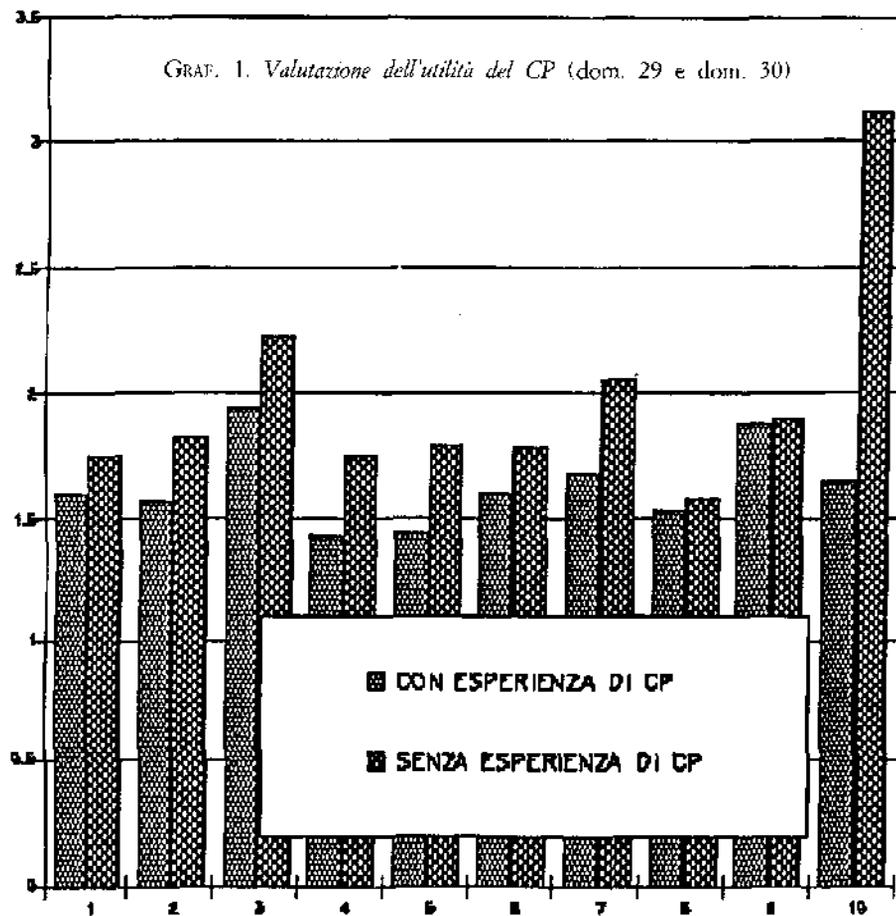
Volendo fare un confronto tra il primo anno di entrata in funzione del CP nel CFP e l'anno 1990/91, si è chiesto agli operatori con esperienza del CP di indicare in che misura essi ritengano si avverta, in generale, l'opera svolta da questa « figura » professionale, rispetto ad ogni sua propria attività, così come indicata dal nuovo contratto (dom. 31).

L'alto numero di non risposte al quesito dimostra una certa mancanza di verifica fatta in questi anni. I dati disponibili testimoniano tuttavia una progressiva migliore definizione dell'opera del CP. Nel 1990/91, più che in precedenza, il CP contribuisce alla elaborazione dei progetti (25.3%), alla articolazione delle unità didattiche (19.7%), alla cura nell'attuazione dei progetti (24.7%), alla cura degli aspetti del budget (24.7%), all'opera di collegamento con il territorio (23.7%), al trasferimento delle esperienze (27.3%).

Sebbene l'anno di partenza dell'azione svolta dal CP nel CFP risulti piuttosto indefinito, perché meglio collocabile all'interno del decennio che va dal 1980/81 al 1988/89 (cfr. tav. 15), si può senz'altro aggiungere che nel corso di quest'ultimo molto si è fatto affinché questa funzione fosse aiutata a divenire parte integrante del sistema formativo tutto.

L'evoluzione della concezione e nella pratica del CP viene confermata dai dati di questa indagine.

I risultati evidenziano una ulteriore coerenza nelle risposte: infatti, le modalità su cui il campione mostra maggiore soddisfazione, quanto a disposizione contrattuale, per la funzione del CP, sono le stesse su cui il CP sembra aver operato nell'anno in corso. In particolare, si confrontino le alternati-



## ITEMS:

1. La traduzione dei vari rilevamenti nei percorsi di formazione, in nuove proposte curriculari, nella programmazione didattica
2. La definizione della tipologia dei corsi specifici da attivare nei CFP
3. La conduzione e la vitalità dei corsi
4. La progettazione e la verifica degli interventi formativi
5. La progettazione e la verifica degli obiettivi perseguiti
6. La individuazione delle figure curriculari da attivare in conformità ai bisogni della Regione e del bacino di utenza (= territorio)
7. La individuazione delle figure professionali da attivare nel CFP
8. La proposta di nuovi traguardi formativi, secondo le richieste del territorio
9. La diffusione delle conoscenze acquisite nel Collegio dei docenti e nelle strutture regionali della FP
10. Altro (specificare.....)

ve ai numeri 1 (elaborazione progettuale), 5 (cura attuazione progetti), 7 (collegamento servizi territoriali). Più problematico è l'item 8 sul trasferimento delle esperienze che è presente situandosi in posizione intermedia, tendente alla completa accettazione da parte del campione.

### 3.6. Dimensione prospettica

L'ultima dimensione analizzata dall'indagine è stata mirata al futuro, onde cercare di delineare gli sviluppi successivi che la funzione del CP potrà assumere, anche tenendo conto del cambiamento in atto nel contesto-culturale, produttivo, sociale italiano.

Mantenendo il riferimento a quanto già esistente, e cioè al nuovo Contratto e alla esperienza vissuta dagli operatori inchiestati, si è focalizzata l'attenzione su quesiti relativi a:

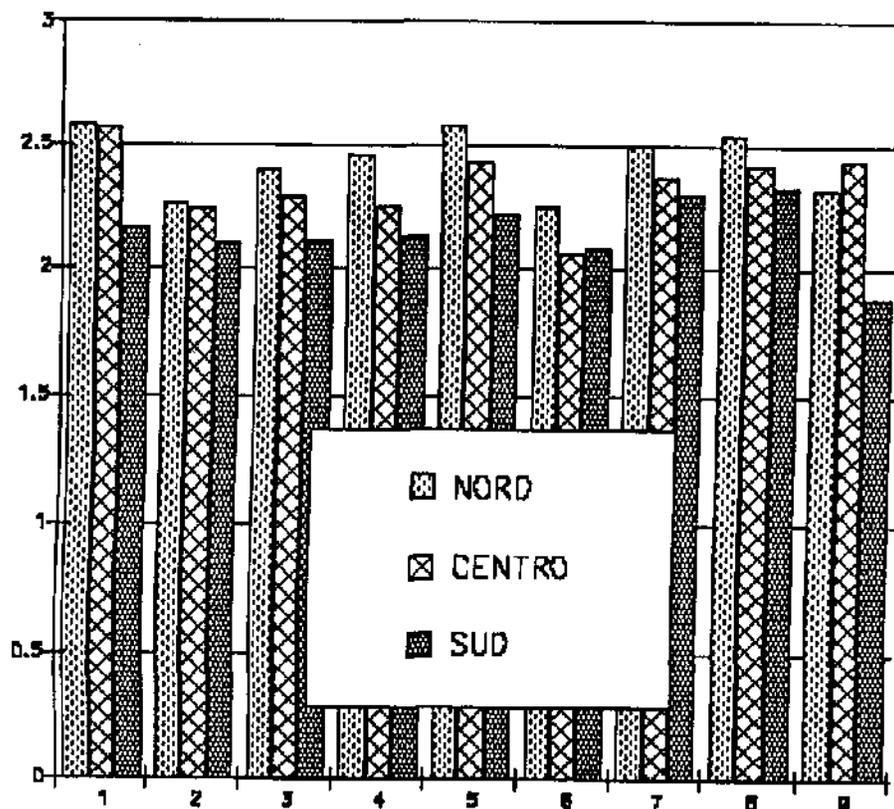
- previsioni di eventuale modifica delle attività attualmente stabilite dal nuovo Contratto per il CP (dom. 32);
- collocazione futura del CP (dom. 33);
- strutturazione del CP quale professionista che lavora prevalentemente da solo o in team (dom. 34);
- lavoro collegiale del CP (dom. 35);
- qualità/abilità che il CP dovrebbe possedere (dom. 36);
- requisiti culturali e professionali minimi di accesso al ruolo di CP (dom. 37);
- percorso formativo necessario per diventare CP (dom. 38).

#### 3.6.1. Modifiche al nuovo Contratto

L'ultimo Contratto Nazionale prevede attività specifiche per la funzione del CP, attività che in questo sondaggio sono state più volte presentate agli intervistati per coglierne elementi di fattibilità e di soddisfazione; in ultimo si è ritenuto opportuno chiedere agli operatori se in futuro sarebbero dell'opinione di apportare delle modifiche a quanto il Contratto richiede per il CP.

Il quesito sul cambiamento del Contratto ha raccolto opinioni intermedie, collocabili cioè sul piano della parziale modifica, piuttosto che del cambiamento totale, o del rifiuto del cambiamento stesso (dom. 32; cfr. graf. 2 e 3). Le competenze relative agli aspetti del budget (M=2.14), soprattutto al Centro (M=2.07), alla organizzazione di periodi di formazione in situazione (M=2.29) sono le attività per le quali si potrebbe pensare ad una parziale modifica futura.

GRAF. 2. Attività del CP da modificare (dom. 32 per ripartizione geografica)



## ITEMS:

1. Elabora progetti e definisce i relativi livelli formativi in rispondenza ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti
2. Articola le unità didattiche per esercitazioni
3. Organizza periodi di formazione in situazione
4. Definisce gli interventi degli esperti
5. Cura l'attuazione dei progetti
6. Segue gli aspetti del budget relativo ai progetti
7. Opera in collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale
8. Trasferisce le esperienze acquisite all'interno dell'Organo Collegiale dei Formatori in funzione delle esigenze professionali di informazione e di continuo aggiornamento
9. Altro (specificare .....

Non sembra che gli intervistati siano troppo d'accordo rispetto ad interventi di modifica relativi all'opera di progettazione (item 1) ( $M=2.47$ ) e di cura della attuazione dei progetti (item 5) ( $M=2.43$ ). Del resto queste modalità sono tra quelle più apprezzate sia da chi ha, sia da chi non ha esperienza della funzione CP nel proprio Centro.

Osservazioni utili possono trarsi mettendo a confronto i dati emersi dalla domanda 21.1, sulle difficoltà individuate da 340 soggetti (51.2%) (cfr. quanto scritto a questo proposito nel paragrafo 3.2.1.) circa la realizzazione delle attività che il nuovo Contratto prevede per la funzione del CP e i dati desumibili dalla domanda 32 sulle modifiche del Contratto stesso. I compiti ritenuti tra i più difficili da realizzare sono:

- collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale ( $M=2.08$ );
- elaborazione di progetti e definizioni dei relativi livelli formativi in rispondenza ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti ( $M=2.23$ );
- trasferimento delle esperienze acquisite all'interno dell'Organo Collegiale dei Formatori in funzione delle esigenze professionali di informazione e di continuo aggiornamento ( $M=2.28$ ).

Tuttavia dette attività difficili da realizzare non sono poi quelle di cui più si richiede la modifica futura nel Contratto e che invece risultano essere:

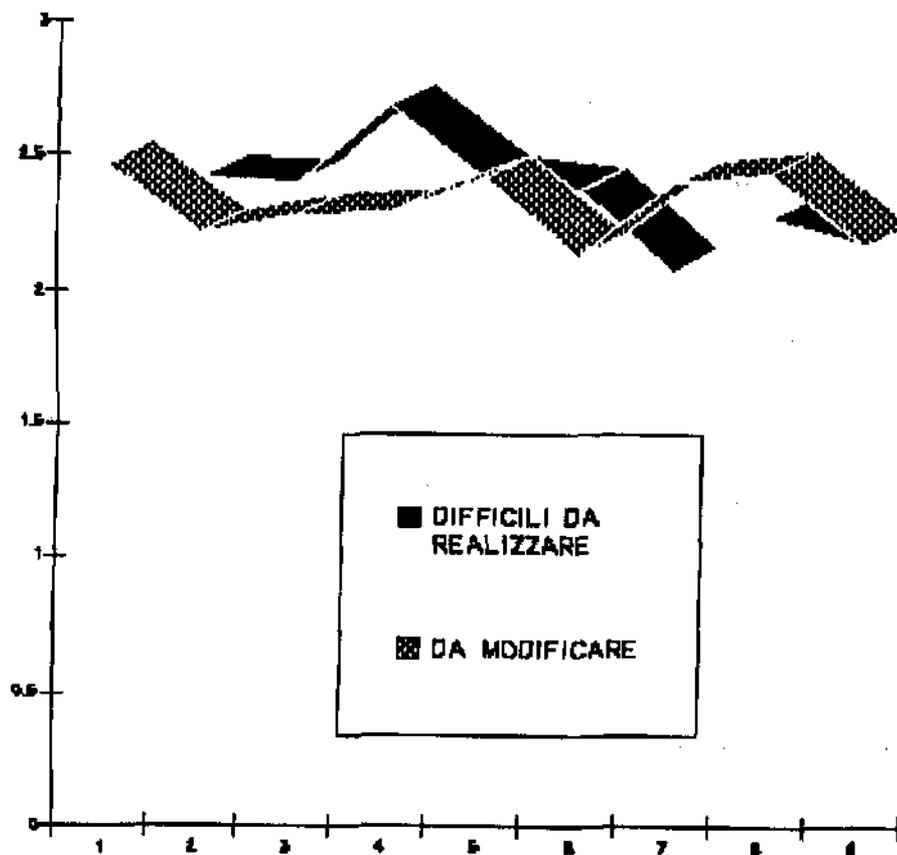
- il seguire gli aspetti di budget relativo ai progetti ( $M=2.14$ );
- l'articolazione delle unità didattiche per esercitazioni ( $M=2.22$ );
- l'organizzazione dei periodi di formazione in situazione ( $M=2.29$ ).

Di conseguenza, ciò che è difficile non è detto che si debba cambiare, a patto, però, che le difficoltà siano insite nella professionalità stessa del ruolo che si esercita. Si può, infatti, ambire che la persona preposta a certi compiti affronti e superi gli ostacoli, ma non si può pretendere che la stessa persona affronti e superi difficoltà che non sono direttamente connesse alla professione esercitata.

L'indagine dimostra che si chiede di modificare ciò che non si ritiene prettamente inerente alla funzione del CP e che perciò si farebbe bene a rivedere in sede di nuova contrattazione. Il riferimento è evidentemente agli aspetti inerenti:

- la didattica
- la formazione
- il budget.

GRAF. 3. Difficoltà di realizzazione (dom. 21.1) e modifiche future (dom. 32)



#### ITEMS:

1. Elabora progetti e definisce i relativi livelli formativi in rispondenza ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti
2. Articola le unità didattiche per esercitazioni
3. Organizza periodi di formazione in situazione
4. Definisce gli interventi degli esperti
5. Cura l'attuazione dei progetti
6. Segue gli aspetti del budget relativo ai progetti
7. Opera in collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale
8. Trasferisce le esperienze acquisite all'interno dell'Organo Collegiale dei Formatori in funzione delle esigenze professionali di informazione e di continuo aggiornamento
9. Altro (specificare.....)

Cade così anche l'idea che il CP debba dover fare/saper fare quasi tutto nel CFP. L'idea nata del resto riflettendo sulla quantità di competenze che sono richieste al CP per Contratto e per formazione acquisita. Se pensiamo al docente che svolge molte altre funzioni non espressamente dichiarate, oltre alla docenza come ad esempio la funzione psicologica, quella di indagine sociale, di comunicazione all'interno e all'esterno della classe e di tutto l'ambiente educativo, allora si comprende il rischio di chiedere al CP, proveniente dalla docenza, la messa in atto delle stesse abilità già acquisite e maturate nel periodo di insegnamento. Queste osservazioni possono essere meglio inquadrare se si considera il dato secondo cui i rispondenti sono per lo più d'accordo che, oltre alla direzione e alla docenza, siano attivate nuove funzioni nel CFP (dom. 20). L'accordo riguarda il 90.0% del campione (54.5% « molto d'accordo » e 35.5% « abbastanza d'accordo »); si tenga anche conto che la maggioranza degli intervistati è costituita da docenti (75.8%).

I docenti, già carichi di lavoro, a nostro modo di vedere, sarebbero ben lieti di essere aiutati lasciando ad altri le attività che possono essere distribuite tra funzioni diverse. Dagli incontri con gli esperti in materia di FP risulta che in vari casi nei CFP è il docente che svolge la funzione del CP. Sembra assodato che il CP non debba svolgere mansioni specifiche della docenza come la costruzione delle unità didattiche che restano di esclusiva competenza dell'insegnante.

### 3.6.2. Collocazione futura del CP

Un problema costante è quello relativo alla sede che il CP deve/dovrà occupare in futuro. Il quesito raccoglie circa il 60.0% delle risposte intorno al primo item « nel CFP dove opero » (cfr. tav. 17); soprattutto al Nord e al Centro, mentre il Sud accentua, rispetto alle altre due ripartizioni geografiche, la collocazione del CP « in servizio territoriale attivato dall'Ente locale (Regionale, Provincia, Comune) nella forma dello « staff » (25.7%).

Tra chi individua « carenze » (64.1%) nella formazione offerta dal CFP, viene sottolineata la presenza del CP nel Centro stesso (cfr. tav. 17).

A questo punto è opportuno operare un accostamento tra le percentuali riscontrate intorno a questo quesito, rispetto alla situazione attuale da chi ha e da chi non ha esperienza del CP e riguardo al futuro (cfr. tav. 18).

La prima alternativa che colloca il CP nel CFP di lavoro è sempre quella che riceve i maggiori consensi. Al massimo si può pensare alla Sede Regionale dell'Ente, ma tale soluzione è decisamente condivisa da chi non ha

esperienza del CP, quindi solo in via ipotetica visto che per gli anni a venire si opta quasi a pari merito tra la Sede Regionale dell'Ente e il servizio territoriale attivato dall'Ente locale.

Considerata la sostanziale accettazione della funzione del CP tra il campione di questa indagine, è comprensibile che l'opinione più diffusa sia quella di disporre di tale personaggio all'interno del posto di lavoro.

TAV. 17. Dove dovrà stare in futuro il CP, secondo gli intervistati per ripartizione geografica e giudizio sulla formazione data dal CFP (dom. 23) (in %)

esperienza del CP	Totale	ripartizione geografica			formazione data dal CFP		
		N	C	S	bene così	carente	non so
1. Nel CFP dove opero	58.9	78.5	56.1	41.3	53.4	64.1	34.2
2. Nella sede Regionale dell'Ente	16.9	8.7	21.8	19.9	26.2	13.9	22.8
3. In servizio territoriale attivato dall'Ente locale (Reg., Prov., Comune) nella forma dello staff	15.4	8.7	12.6	25.7	13.6	17.0	7.6
4. In un altro CFP	0.5	0.9	0.0	0.5	1.0	0.2	1.3
5. Altra Sede	0.8	0.0	1.7	0.5	1.0	0.8	0.0
6. NR	7.7	3.2	7.9	12.1	4.9	3.9	34.2

TAV. 18. Sede del CP secondo gli intervistati con esperienza (a) (dom. 15), senza esperienza (b) (dom. 16) e secondo quanto pensabile per il futuro (c) (dom. 33) (in V.A. e in %)

Sede del CP	il coordinatore progettista		
	(a) si trova	(b) dovrebbe stare	(c) dovrà stare
	V.A. 198	V.A. 414	V.A. 664
	%	%	%
1. Nel CFP dove opero	61.1	53.9	58.9
2. Nella Sede Regionale dell'Ente	7.1	23.4	16.9
3. Nel servizio territoriale attivato dall'Ente locale	5.1	16.4	15.4
4. In un altro CFP	0.5	0.2	0.5
5. In altra sede	3.5	1.0	0.8
NR	22.7	5.1	7.7

La stragrande maggioranza del campione ritiene che il CP sia un professionista che in futuro dovrà lavorare prevalentemente in team (88.0%) (dom. 34). Solo il 2.6% parla di lavoro individuale del CP e il 9.5% non risponde al quesito.

### 3.6.3. *Per una nuova collegialità*

Nel CFP e nelle istituzioni che ad esso in qualche modo si riferiscono, come l'Ente locale, ad esempio, operano diverse figure professionali, per cui è ovvio che una questione da affrontare è quella della collegialità intesa in senso ampio. Con questo termine ci si riferisce qui all'opera comune e di confronto che svolgono tutti coloro che operano nella FP per la crescita dell'individuo, sia egli ancora un/a ragazzo/a o già una persona adulta.

I soggetti con cui il CP dovrà prevalentemente lavorare in futuro (dom. 35) sono per la maggioranza degli intervistati, nell'ordine:

- I — i docenti (M=1.32)
- II — il rivelatore del mercato del lavoro (M=1.37)
- III — il coordinatore di settore (M=1.39)
- IV — il direttore (M=1.47).

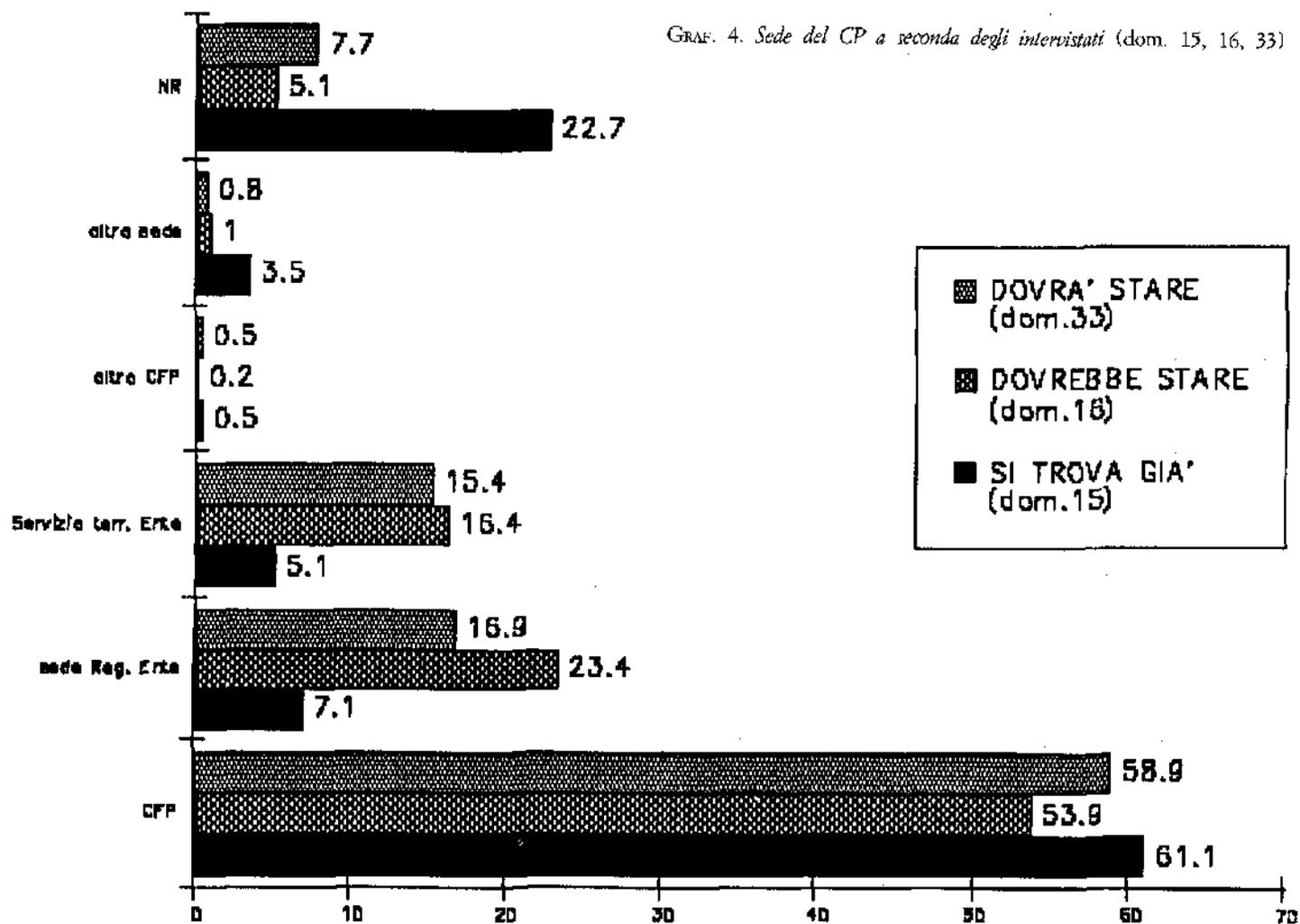
Sempre importante, anche se meno accentuata risulta la collaborazione con le altre figure. Ultime in graduatoria risultano: l'addetto all'office automation, il documentalista, l'istruttore e il rilevatore del Fondo Sociale Europeo.

In posizione intermedia si collocano: il tutor, l'analista orientatore, l'operatore per l'integrazione dei disabili. È evidente che viene privilegiata la collegialità all'interno del CFP con le persone che operano quotidianamente nella FP. Le altre figure ci possono essere, ma non sembrano riscuotere la stessa credibilità e rilevanza rispetto al fine presupposto. La centralità del docente, ancora più del direttore, nella FP è un elemento che deve essere preso in seria considerazione anche da colui che opera/erà quale CP nel CFP.

### 3.6.4. *Iter formativo del CP*

Nel predisporre il questionario, l'équipe di ricerca si è soffermata sulla opportunità di sondare quali requisiti dovrebbero essere indispensabili per l'esercizio della funzione di CP. Costui, o costei, dovrebbe senz'altro acquisire alcune abilità più di altre e avere esperienze/competenze accertate anche dal conseguimento di titoli di studio formali.

GRAF. 4. Sede del CP a seconda degli intervistati (dom. 15, 16, 33)



Le qualità/abilità (dom. 36) che il CP dovrebbe soprattutto possedere sono nell'ordine della media ponderate:

- I — la managerialità (M=1.54);
- II — la bontà (M=1.70);
- III — l'analisi (M=1.84);
- IV — l'innovazione (M=1.86);
- V — la mediazione (M=1.95).

Giova confrontare la media aritmetica ponderata con il dato percentuale disaggregato per rendere possibili alcune considerazioni. In particolare le « non risposte » relative a dette abilità sono rispettivamente.

N.R.	%
— managerialità	63.0
— bontà	98.5
— analisi	69.1
— innovazione	58.7
— mediazione	85.4

La managerialità è dunque sempre presente, è scelta in prima istanza in modo maggioritario, buona parte del campione risponde a questa modalità. Un discorso analogo si può fare per l'innovazione e per l'analisi. Tutte le altre abilità più richieste ad un CP modello possono essere acquisite in iter formativi specifici. In altri termini, capacità dirigenziali, analitiche, innovative, di mediazione si possono apprendere studiando e con l'esperienza. D'altra parte, diviene anche necessario misurare il grado di possesso di queste abilità e la capacità di usarle nel modo giusto al momento opportuno. La questione non è dunque tanto quella di possederle, ma di saperne fare un uso corretto.

I requisiti culturali e professionali minimi di accesso al ruolo di CP (dom. 37) sono definibili in termini di:

- esperienza;
- competenza;
- preparazione.

Di queste tre aree quella che riscuote più consensi è la prima: l'esperienza circoscrivibile nell'insegnamento, cioè l'esperienza di docenza (76.5%) (cfr. tav. 19). Tale alternativa viene accentuata tra gli operatori del Nord (80.8%), in chi insegna materie dell'area tecnico-operativa (80.3%), da chi ha esperienza del CP (80.8%), in chi giudica carente la formazione offerta dal CFP (80.7%).

TAV. 19. *Requisiti culturali e professionali minimi di accesso al ruolo di CP, secondo la ripartizione geografica e l'area di insegnamento (dom. 37) (in %)*

Requisiti di accesso al ruolo di CP	Totale	ripartizione geografica			area di insegnamento		
		N	C	S	CG	SC	TO
- Esperienza aziendale	35.1	43.8	36.4	24.3	22.3	28.1	42.6
- Esperienza di docenza	76.5	80.8	79.9	68.0	73.8	78.1	80.3
- Esperienza di ufficio tecnico	11.3	12.3	9.6	12.1	3.9	15.6	11.4
- Cultura generale di livello superiore	43.2	52.5	39.3	37.9	65.0	35.9	38.9
- Competenze economico- amministr.	13.7	14.6	12.1	14.6	14.6	13.3	12.6
- Competenze di lettura e di interpretazione dei bi- sogni del territorio	65.2	63.0	64.4	68.4	77.7	60.9	62.3
- Esperienza manageriale	27.3	29.7	28.0	23.8	26.2	33.6	27.1
- Esperienza nella valutazio- ne e nella verifica	42.0	47.5	42.7	35.4	51.5	44.5	38.9
- Altro	2.6	4.6	1.7	1.5	2.9	0.8	2.9
NR	6.2	1.8	7.5	9.2	3.9	8.6	4.9

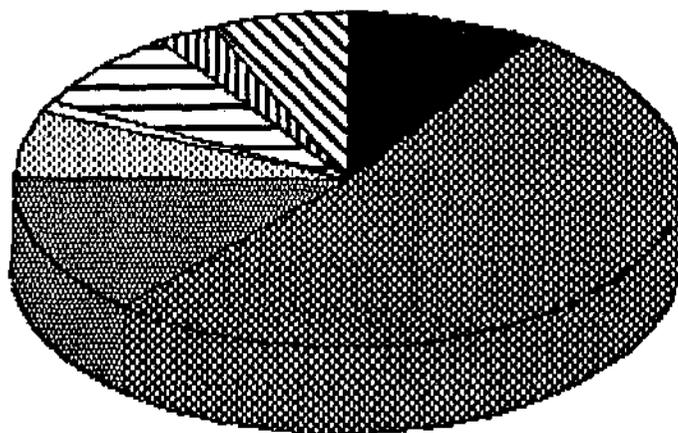
Il dato è ulteriormente spiegabile per due ragioni:

1. la composizione del campione che è per lo più costituita da docenti (cfr. quanto scritto nel paragrafo 3.1.5);
2. laddove manca il CP, i docenti sono quelli che al momento svolgono nella maggioranza dei casi l'attività prevista dal nuovo Contratto per la funzione del CP (cfr. quanto scritto nel paragrafo 3.2.3).

La seconda modalità più scelta è quella sulle competenze di lettura e di interpretazione dei bisogni del territorio (62.2%). Particolarmente sottolineata da chi insegna materie dell'area di cultura generale (77.7%), dalle femmine (73.8%), da chi indica la presenza di «molte difficoltà» nella realizzazione della funzione che, secondo il nuovo Contratto, il CP è chiamato a svolgere (70.5%).

Va notato che il CP dovrà avere un bagaglio di esperienza/competenza definito, capace di spaziare dall'insegnamento alla lettura del territorio, di possedere le abilità dell'insegnante che opera in un ambiente non scolastico, e del manager che opera in un ambiente non aziendale, ma che dell'uno e dell'altro ambiente devono aver coscienza per orientare la formazione professionale.

GRAF. 5. Percorso formativo per diventare CP (dom. 38)



■ 1 = 9.6

▣ 2 = 51.8

▤ 3 = 14.0

▥ 4 = 6.8

□ 5 = 1.1

▦ 6 = 7.5

▧ 7 = 2.7

▨ NR = 6.5

ITEMS:

1. Diploma di Scuola Secondaria Superiore
2. Formazione e aggiornamento finalizzati
3. Una laurea
4. Laurea di scienze dell'educazione (per es.: sociologia, psicologia, pedagogia)
5. Laurea in scienze umane
6. Laurea in ambito tecnico-scientifico
7. Altro (specificare.....)

Il percorso formativo per diventare CP dovrà secondo il 51.8% degli intervistati spendersi su formazione e aggiornamento finalizzati alla funzione stessa, oltre che nel conseguimento della laurea (14.0%), senza una rigida predeterminazione del tipo di laurea (dom. 38); (cfr. graf. 5). Di particolare interesse è quello che verrà proposto per formare il CP con o senza laurea, meglio se con la laurea, in qualche caso. Il possesso del titolo di studio (laurea) è accentuato nel settore terziario (20.6%), da chi insegna materie dell'area di cultura generale (26.2%), tra i laureati (29.7%).

Gli operatori con o senza esperienza del CP si diversificano solo per gli aspetti progettuali e per quelli organizzativi della formazione in servizio. Questo dato sulla significatività è un elemento in più per la lettura del fenomeno in esame e non falsifica quanto già detto a livello di interpretazione, anche ipotetica, di percentuali e medie.

### *3.7. Sintesi dei risultati*

Questo sondaggio quantitativo sulla funzione del CP ha messo in luce dati rilevanti che si tenterà ora di riassumere in questo paragrafo, in modo da offrire al lettore un quadro di sintesi utile alla visione d'insieme del problema affrontato. Nel 1990/91 la figura/funzione del CP è ancora soggetta a chiarimenti e precisazioni, nonostante la definizione contrattuale che, di fatto, sembra richiedere tempo per la lettura, la interpretazione, l'assimilazione, la messa in atto. In linea di massima pronunciando la parola CP, si sa di che cosa si parla, ma l'imprecisione del ruolo sussiste.

Dal punto di vista socio-anagrafico i 664 intervistati dal Nord al Sud d'Italia sono soprattutto:

- operatori del settore secondario
- insegnanti di area tecnico-operativa
- operatori del CFP convenzionati (79.1%) e tra questi ultimi prevale l'ispirazione cristiana (73.7%)
- maschi, le femmine sono rilevanti nel Lazio e in Emilia-Romagna
- operatori di tutte le età
- diplomati, con laureati per lo più nel Lazio e in Emilia-Romagna
- considerevoli anni di insegnamento (cfr. tav. 9).

Il campione si caratterizza per la forte presenza di docenti (75.8%).

Dal punto di vista descrittivo la maggior parte degli inchiestati non ha esperienza del CP (55.6%) solo una porzione minoritaria, ma significativa ai fini dell'indagine può vantare simile esperienza (29.8%). Va notato che le

percentuali relative alle « non risposte » (7.8%) e ai « non so » (6.8%) sono state sommate alla percentuale degli inchiestati senza esperienza, raggiungendo così l'aliquota del 70.2%: il confronto statistico dei comportamenti e delle opinioni tra i due sottocampioni di operatori senza e con esperienza è dunque effettuato sulle due percentuali del 70.2% (senza esperienza) e del 29.8% (con esperienza). Gli stessi indici di significativà intesi a stabilire se il non avere o l'aver esperienza costituisce una differenza significativa tra i due sottocampioni, sono calcolati sui due blocchi dei « no » (senza esperienza=466 soggetti) e dei « sì » (con esperienza=198 soggetti), laddove i « no » comprendono: i « no » veri e propri (=369 soggetti) + le « non risposte » (=52 soggetti) + i « non so » (=45 soggetti) statisticamente distribuiti.

Lo stato di fatto in quasi tutti i CFP è che ognuno svolge più funzioni, spesso aggiunte alla docenza stessa. In questo quadro sembra inevitabile che anche il CP sia chiamato ad operare su più fronti, anche se tra loro in stretta comunicazione. Il Contratto a questo proposito indica più compiti non sempre strettamente connessi gli uni agli altri e nella accentuazione delle attività assegnate al CP e valutate dagli intervistati questa incongruenza appare chiara: al CP si chiede di svolgere compiti più o meno distanti dalla funzione che ad esso sembra doversi assegnare per Contratto, di fatto, per ipotesi. Tale stato contribuisce a creare confusione intorno alla funzione del CP.

Nella gran parte dei casi gli intervistati sono favorevoli alle innovazioni e quindi alla introduzione di nuove funzioni nel CFP. Dato questo che conferma quanto rilevato in proposito in precedenti indagini. Di conseguenza, non sembrano darsi grosse preclusioni alla figura del CP. La figura professionale già molto presente nel CFP è il coordinatore (55.4%) senza ulteriori specificazioni del termine. Successivamente, nel questionario (dom. 35) gli intervistati si dichiarano per lo più d'accordo nella collaborazione del CP con il coordinatore di settore ( $M=1.39$ ). Non siamo in presenza di un errore formale del questionario. Le alternative sono state di proposito poste in termini generali la prima, e specifici la seconda. Infatti, nel primo caso si voleva solo appurare la presenza di nuove figure professionali presenti nel CFP; nel secondo caso si è inteso determinare con esattezza la figura del coordinatore con il quale il CP potrebbe collaborare in futuro. Naturalmente niente esclude ulteriori approfondimenti della questione che al momento è stata sufficientemente spiegata. Inoltre va notato che laddove non c'è il CP, il coordinatore è una delle figure che svolge l'attività prevista per il CP (dom. 20.1). Per cui, se nel futuro subentrerà la nuova figura, questa dovrà lavorare con chi finora ha svolto, anche se ufficiosamente, il ruolo di CP nel CFP.

Chi ha esperienza del CP parla prevalentemente di funzionamento continuo o sporadico di tale funzione nel CFP. Su tutto il campione una buona porzione ritiene che il CP dovrebbe essere presente in tutti i CFP ( $M=1.55$ ) (dom. 17).

Quanto alle attività previste dal Contratto è da notare che chi ha e chi non ha esperienza del CP converge in maggioranza sull'opinione che i compiti svolti (dom. 18) e da svolgere (dom. 19) dal CP sono soprattutto:

- elaborazione dei progetti e definizione dei relativi livelli formativi in rispondenza ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti;
- cura della attuazione dei progetti;

vale a dire compiti strettamente progettuali. Gli altri sono elencati nel Contratto e nel questionario, ma ricevono differente valutazione dagli intervistati (cfr. tav. 14).

La sede per il CP preferita dalla maggior parte del campione è lo stesso CFP in cui gli operatori lavorano (cfr. tav. 18). Le difficoltà nella realizzazione della funzione del CP sono menzionate dal 51.2% del campione, 340 soggetti su 664, e sono da attribuire per lo più alla mancanza di collaborazione all'interno del CFP ( $M=1.75$ ), oltre che alla scarsa delimitazione dei compiti del CP e alla vastità delle competenze ad esso richieste (dom. 21.2).

Dal punto di vista storico, la discussione intorno alla funzione del CP ha assunto toni rilevanti nel 1980/81 e nel 1984/87, spegnendosi in parte nel 1981/82 e nel 1990/91 (cfr. tav. 15). Mentre, quanto all'indicazione dell'anno dal quale il CP è in azione nel proprio CFP, per gli operatori con esperienza, si registra la percentuale più alta a partire dall'anno 1980/81; negli anni successivi, eccetto che per il 1982/83, vi è un andamento quasi costante nelle percentuali di risposta al quesito posto. Ne segue che nel decennio 1981/82-1990/91 ogni singolo anno permette di registrare una tenuta equilibrata quanto all'inizio di azione del CP, senza picchi come nel 1980/81, ma anche senza cadute definitive. Il difforme andamento dell'esigenza ed in parte della presenza del CP nel CFP invita a riflettere sui motivi che inducono a proporre/non proporre l'introduzione di questa funzione in tutti i CFP d'Italia. In alcuni CFP il dibattito è attivo da anni e la sensibilizzazione rispetto all'utilità del CP è diffusa, in altri si dovrà lavorare anche in questo senso, avviando ed approfondendo il confronto, la comunicazione sulla importanza e la fondatezza della funzione del CP. A tal fine, sarebbe opportuno sentire l'opinione diretta dei protagonisti che fino ad oggi hanno operato

appunto come CP. La differenziazione geografica può anche dare valide indicazioni per scambi proficui e collaborazioni fruttuose.

L'esigenza di creare il CP nasce nella maggior parte dei casi nello stesso CFP; si comprende quindi il perché si desideri che egli rimanga operativo nel CFP piuttosto che in altre sedi. Il CP è chiamato ad agire entro il contesto del CFP, ma anche ad essere formato entro il CFP: il CP deve cioè condividere la realtà del Centro in tutto e per tutto, senza essere un professionista creato in provetta dall'esterno, anche se dall'esterno può trarre elementi utili alla crescita formativa del Centro stesso. D'altra parte, il cambiamento generale della società italiana sembra richiedere l'attivazione del CP. Il riferimento all'innovazione voluta dal territorio non è che una estensione del primo item prescelto dal campione. Questa attenzione alla società ed al territorio dimostra la sensibilità sociale degli operatori che, in porzione maggioritaria, non pensano di dover staccare il CFP dal contesto socio-culturale italiano.

Dal punto di vista percettivo, prevale la soddisfazione del campione quanto ai compiti di:

- programmazione e definizione della formazione;
- cura dell'attuazione dei progetti;
- collegamento con il territorio.

Le attività assegnate dal nuovo Contratto al CP e poco scelte dal campione interrogano sulla fondatezza della richiesta normativa. Potrebbe quest'ultima essere troppo alta, rispetto alle reali esigenze del CFP, oppure gli operatori sottostimano le capacità del CP? Siamo di fronte ad aspettative più concrete, misurate sulla vita pratica dell'operatore, che non ad una misura teorica delle stesse, così come appare dalla lettura del Contratto? Oppure si tratta di approfondire la ricerca sulle attività proprie del CP? La percentuale dell'utilità del CP nel centro è decisamente positiva (82.5%). Quindi la discussione dovrà spostarsi sulla messa a punto dei compiti più che sul tentativo di diffusione dell'idea di far entrare il CP nel CFP. Non c'è da stupirsi che i più positivi riguardo l'introduzione della nuova figura sono coloro che si mostrano più critici nei confronti della formazione offerta dal CFP. Infatti, sul piano della logica si comprende come la persona insoddisfatta cerchi di rimediare allo stato di disagio cercando le vie per superarlo. Ora se il CFP non offre la formazione desiderata dagli operatori, questi possono facilmente vedere nel CP un personaggio che aiuta al miglioramento dell'offerta formativa e questo processo sembra positivo.

Dal punto di vista valutativo, il campione ritiene per lo più che l'opera

formativa svolta dal CFP è carente (72.6%). Il dato è comprensibile se si considera che siamo in presenza di docenti che quasi per definizione sono critici verso le istituzioni, e la loro criticità è spesso rivolta al miglioramento della situazione stessa.

Nell'ordine di maggiore scelta si può parlare di carenze:

- organizzativo-strutturali;
- connesse alla professione docente;
- relazionali genitori-alunni-operatori;
- relazionali istituzioni-società.

Le carenze organizzativo-strutturali si possono far rientrare nell'ordine sociologico dei problemi; le seconde sono di carattere pedagogico-professionale, le terze e le quarte concernono la sfera psicologica.

Il CP è ritenuta una figura/funzione utile alla crescita formativa del CFP per gli aspetti progettuali, tra chi ha esperienza del CP, e propositivi, tra chi non ha esperienza del CP, forniti alla vita del Centro. In generale, la funzione del CP ci si aspetta che entri in tutte o quasi le attività volte alla crescita formativa promossa dal CFP.

La verifica dell'opera svolta dal CFP nell'ultimo decennio risulta parziale, ma indicativa di due fenomeni:

1. non sembra ci siano vere e proprie verifiche rispetto alle attività portate avanti dal CP nel CFP;
2. dove la verifica c'è, si nota una certa evoluzione nella concezione e nella pratica del CP, nel senso della migliore e più puntuale definizione della funzione qui esaminata.

Dal punto di vista prospettico, l'indagine ha inteso far luce sulle aspettative future del campione rispetto al CP definito dal nuovo Contratto. Il campione si pronuncia su modifiche parziali della normativa vigente. La revisione del Contratto dovrebbe riguardare soprattutto l'impiego del CP in attività di carattere economico-finanziario e in attività di carattere didattico-formativo. Mentre si è decisamente sfavorevoli ad intervenire cambiando ciò su cui vige l'accordo maggiore: progettazione e cura della stessa.

È interessante notare che per questo campione ciò che è difficile da realizzare, non è necessariamente suscettibile di modifica. Ogni attività va dunque considerata anche riguardo ad altri aspetti, oltre che in relazione agli ostacoli che ne intralciano l'attuazione.

Nel futuro si dovrà pensare ad un CP che lavora nel CFP in team, disponibile a collaborare nell'ordine soprattutto con:

- i docenti;
- il rilevatore del mercato del lavoro;
- il coordinatore di settore;
- il direttore.

La collocazione della collegialità con il direttore situata al quarto posto per *ammontare delle scelte, prova la concretezza dell'opera del CP che deve poter lavorare con chi è costantemente in contatto con la formazione, l'insegnamento, la produzione. Il contributo delle altre figure agenti nel CFP non è da escludere, è solo meno privilegiato rispetto a quelle suddette.*

L'iter formativo da pensare e strutturare per la creazione del CP prevede il possesso di qualità/abilità di tipo dirigenziale ed umano. In primo luogo: managerialità. Seguita da innovazione e analisi. Sembra ormai indiscutibile l'introduzione dell'aspetto manageriale in tutto quello che riguarda: l'istruzione, l'insegnamento, la formazione, il lavoro. La strategia del manager, capacità comprese, sembra l'unica adatta a garantire il successo delle iniziative di innovazione. Ciò comunque non esclude che i compiti, le funzioni, le abilità del manager debbano essere strutturate secondo specifici interessi e bisogni dell'istituzione che a tale figura fa riferimento. In questo senso, il richiamo, anche se in pochi casi, alla bontà del CP non potrebbe essere casuale: sembra quasi delinearsi una timida richiesta dunque quella del dirigente dal volto umano. I requisiti culturali e professionali minimi di accesso al ruolo di CP si definiscono lungo traiettorie di:

- esperienza pedagogico-didattica;
- competenza sociologica;
- preparazione culturale.

Inoltre, il CP dovrà essere sottoposto ad una formazione ed ad un aggiornamento finalizzati; vale a dire, non generici, ma studiati, preparati esattamente per lui/lei, evitando così il rischio della formazione-aggiornamento a tappeto su tutto e per tutti. Ciò che sembra delinearsi come problema è il riferimento accentuato alla esperienza pedagogico-didattica, area che nel senso delle attività richieste per Contratto al CP è suscettibile di modifica. Da questo si deduce che se per un verso il CP non deve essere un doppione del docente, per altro verso egli deve possedere abilità guadagnate sul terreno della docenza. Una funzione articolata dunque. Il rischio che va evitato è

che il CP si metta a fare le «unità didattiche» che a parere dei docenti, devono restare di esclusiva competenza dell'insegnante.

Nel complesso si può dire che il CP:

1. ci deve essere;
2. deve essere presente ed operativo nel CFP;
3. si deve sapere che cosa deve fare;
4. si deve sapere con chi deve lavorare;
5. deve uscire da un preciso iter formativo.

Il punto finale diviene punto di partenza per la creazione del CP «ideale».

# SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

a cura di Rosario Salerno

HAZON FILIPPO, *Storia della Formazione e Professionale in Italia*, Armando Editore, Roma 1991, pp. 159.

La Formazione tecnica e professionale sta oggi subendo in Italia, come del resto negli altri paesi industrializzati, una profonda trasformazione, imposta dalle mutate caratteristiche del mondo del lavoro e della domanda di professionalità che da esso deriva. Farne oggetto di riflessione storica, data la ricchezza delle sue implicanze con l'organizzazione produttiva, l'applicazione delle tecnologie, il sistema dell'educazione di base, lo stesso assetto politico e sociale della società, può essere considerato non solo scontato, ma anche interessante.

Eppure, fatte ben poche eccezioni, mancano nel nostro Paese studi ed analisi sistematiche sulla storia nazionale, regionale e locale della formazione tecnica e professionale.

Il presente lavoro, quindi, pur non pretendendo di essere esauriente, intende raccogliere ed offrire materiale ed indicazioni per storie successive più complete e per storie e monografie locali e di settore; suscitare più mature e documentate indagini e revisioni nei numerosi campi che lo richiedono; sollecitare studiosi e ricercatori ad approfondire temi e capitoli nuovi; contribuire a far maturare la problematica sollevata in quella più vasta della storia sociale ed educativa (p. 7).

Il libro, prendendo le mosse dalle prime tracce di formazione professionale nel corso del medioevo, segue l'evoluzione dei metodi e degli strumenti formativi fino agli inizi dell'Ottocento. Particolare rilievo viene dato al periodo della rivoluzione industriale, come pure all'iniziativa pubblica, alle iniziative economiche ed associative e

alle iniziative di ispitazione religiosa del periodo che va dall'unificazione nazionale alla grande guerra e al ventennio fascista.

Nell'ultimo capitolo l'autore ricostruisce la storia recente dell'impegno dello Stato e delle Regioni nell'adeguare finalità e metodi formativi alle esigenze della società contemporanea, soffermandosi sulle due fasi del cambiamento (la ricostruzione e l'industrializzazione degli anni '50 e '60, e la rivoluzione elettronica della odierna società postindustriale), sugli interventi e i progetti della Pubblica Istruzione, del Ministero del Lavoro, delle forze sociali e delle Regioni, fino alle vicende dei nostri giorni, caratterizzate dalla prospettiva dell'integrazione dell'Europa e dell'allargamento del mercato del lavoro su scala mondiale.

Una rassegna bibliografica e la raccolta in ordine cronologico delle principali opere e pubblicazioni sull'argomento impreziosiscono ulteriormente il libro, il quale è particolarmente indirizzato a docenti e studenti degli istituti tecnici e professionali e dei Centri di formazione professionale, nonché ai politici dell'educazione e a quanti si occupano di scuola e di formazione professionale.

Istituto di Catechetica e di Sociologia FSE-UPS — Roma, *L'insegnamento della religione cattolica — una disciplina in cammino — Rapporto sull'IRC — Italia anni '90*. Indicazioni sui risultati della ricerca nazionale, a cura di Guglielmo Malizia e Zelindo Trenti.

Sono trascorsi ormai quasi sei anni dalla revisione del Concordato (Legge 25 marzo 1985, n. 121) che ha impresso una svolta all'educazione religiosa scolastica, almeno a livello istituzionale. La successiva « Intesa » (D.P.R. 16 dicembre 1985, n. 751) fra il governo italiano e la Santa Sede ha garantito condizioni organizzative per l'esercizio dell'IRC come disciplina scolastica.

Gli Istituti di Catechetica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma hanno ritenuto di grande importanza rilevare il mutamento intervenuto nell'IR in seguito all'introduzione della normativa concordataria. Pertanto, congiuntamente essi hanno promosso una ricerca a livello nazionale con lo scopo di fare il punto sulla nuova situazione che si sta delineando: sia nell'atteggiamento di quanti sono interessati alla disciplina stessa, sia nelle emergenze educative e nelle connotazioni che questa va assumendo.

Più in particolare, l'indagine si caratterizza per alcune scelte di fondo. Anzitutto, la prospettiva della ricerca è stata focalizzata sul cambio effettivamente attuato nella pratica pedagogico-didattica dell'IRC a più di un quinquennio dalla revisione del Concordato. In secondo luogo, l'oggetto è stato identificato in tre grandi aree tematiche: la scelta dell'IRC, la disciplina dell'IRC e la figura dell'IdR. In terzo luogo, pur concentrando l'indagine sulla scuola statale, si è deciso di includere i tre gradi delle elementari, della media e della scuola secondaria superiore (=SSS) (non è stata compresa la materna dato che la riforma degli Orientamenti era ancora in svolgimento) e di far ricorso alle percezioni di più referenti allo stesso tempo.

La ricerca ha preso l'avvio nel giugno del 1989 ed è stata completata nel marzo

del 1991. Essa ha coinvolto 11 campioni nazionali, stratificati e articolati per livelli scolastici e componenti:

a. 4 nella scuola elementare: insegnanti di classe e di religione e specialisti di religione (=SR) (=IdR) (450 intervistati); insegnanti di classe e non di religione (=NIdR) (200 soggetti); genitori avvalentisi (=GA) (542 inchiestati); genitori non avvalentisi (=GNA) (113 soggetti);

b. 4 nella scuola media: IdR (512 intervistati); docenti di materie diverse dall'IRC (=NIdR) (500 inchiestati); GA (600 unità); GNA (100 soggetti);

c. 3 nella SSS: IdR (500 soggetti); NIdR (602 intervistati); studenti (5000 inchiestati).

Si è poi ritenuto opportuno completare l'indagine con l'analisi qualitativa delle opinioni di un cinquantina di testimoni privilegiati.

L'équipe di ricerca era composta da membri e collaboratori esterni della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana. La somministrazione dei questionari è stata effettuata dagli UCD locali.

I risultati principali dell'indagine possono essere sintetizzati nelle seguenti proposizioni:

a. a partire dal Concordato la scelta per l'IRC resta il dato sorprendente — soprattutto per la proporzione delle adesioni — che la ricerca conferma. In secondo luogo si costata in genere una notevole consonanza tra le motivazioni che i campioni direttamente dichiarano e le percezioni indirette delle altre componenti. Inoltre, va sottolineato che gli IdR della media e della SSS che fanno professione di IRC dichiarano di aver scelto di insegnare l'IRC per ragioni educative e vocazionali.

La scelta o meno dell'IRC da parte degli altri campioni dipende in primo luogo dall'appartenenza religiosa e da presupposti valoriali. Le ragioni educative vengono tuttavia buone seconde.

Comunque, il pericolo maggiore per l'IRC è costituito dall'ampia area di scelta per tradizione familiare che viene denunciata da IdR e NIdR, tenuto anche conto che la recente sentenza della Corte Costituzionale sulla possibilità di lasciare il plesso scolastico richiederà negli avvalentisi un motivazione più convinta, se dovranno vincere la tentazione di approfittare di un'ora di libertà;

b. l'IRC sta assumendo sempre più decisamente le caratteristiche di una disciplina scolastica come le altre, anche se di una disciplina dell'area dell'educazione ai valori e in questo senso dotata di una certa atipicità. La gestione dell'IRC in classe presenta un notevole grado di consonanza con il programma ufficiale e si qualifica per una prassi didattica sufficientemente efficace. Inoltre, la partecipazione degli allievi all'IRC è valutata in modo abbastanza positivo da parte di tutti gli interessati.

Si notano tuttavia degli scarti significativi tra il programma ufficiale, le attese degli IdR e la domanda formativa dei genitori e degli studenti. In aggiunta preoccupa la vasta area di disinteresse dei genitori, come anche la concezione disciplinare dell'IRC deve ancora conquistare diversi settori delle componenti inchieste, settori che presentano una consistenza crescente man mano che si passa dagli IdR, ai NIdR, ai GA, e ai GNA e, dagli IdR della media, a quelli della SSS e della primaria. Sul piano delle modalità didattiche e della valutazione si registra una prassi ab-

bastanza tradizionale; quest'ultima è riscontrabile, seppure in gruppi minoritari e prevalentemente tra le IdR della primaria, anche in altri aspetti dell'attuazione del curriculum;

c. l'andamento dei risultati nel suo complesso mette in evidenza la necessità di potenziare la formazione iniziale e in servizio degli IdR. La maggioranza degli IdR sembra aver interiorizzata la nuova figura dell'educatore-formatore, anzitutto, e, poi, dell'insegnante, che è emersa dalla riflessione, dalla prassi e dalla normativa degli ultimi vent'anni. Tale immagine si sta facendo strada anche tra i NIdR, pur con difficoltà sul piano del riconoscimento del ruolo dell'insegnante, e tra i GA che in parte stentano a rinunciare alla vecchia immagine del sacerdote, rappresentante ufficiale della Chiesa, catechista. I GNA nella grande maggioranza non sembrano aver ancora assimilato la nuova immagine: il dato evidenzia come la loro non scelta dell'IRC dipenda non solo da presupposti religiosi o ideali, ma anche da fattori educativi. A sua volta la concezione tradizionale rimane presente in porzioni crescenti man mano che si passa dagli IdR, ai NIdR, ai GA e ai GNA.

La maggioranza degli IdR esprime una valutazione positiva della propria esperienza professionale di IRC. Gli IdR risultano spaccati in due parti sulla questione della doppia appartenenza: la maggioranza assoluta, pur non vivendola come conflittuale, la considera tuttavia come problematica, mentre una minoranza ragguardevole condivide le posizioni della Chiesa senza particolari difficoltà. Inoltre, gli IdR non sembrano in generale soddisfatti del modo con cui la Chiesa attua le sue funzioni nei loro confronti. Quanto poi al giudizio di idoneità, anche se gli IdR non sembrano metterlo in discussione radicalmente, tuttavia la stragrande maggioranza degli stessi e una maggioranza relativa di NIdR e di genitori vorrebbero che fossero chiari e uniformi a livello nazionale i criteri di attribuzione dell'idoneità.

I risultati evidenziano anche una domanda di cambiamento della nuova normativa concordataria, anche se non nell'immediato, ma in prospettiva di futuro. La richiesta comunque non è mirata principalmente a ottenere mutamenti sostanziali, ma solo correzioni migliorative.

La ricerca documenta nell'insieme una complessa evoluzione in atto sull'intero versante dell'educazione religiosa scolastica. Gli esiti restano aperti e difficilmente prevedibili. Sembra tuttavia importante richiamare l'attenzione su alcune componenti tutt'ora in via di definizione.

a. Il dato religioso non è tanto considerato in se stesso; è piuttosto oggetto di una diversa e nuova attenzione che orientativamente si potrebbe definire come ricerca del significato esistenziale che sottende.

b. Inoltre il dato religioso è sempre più oggetto di uno studio diverso, interdisciplinare, comparato: molte scienze rivendicano il diritto e il compito di prendere in analisi la religione; di studiarne aspetti peculiari e specifici: portano sul fenomeno religioso « il fuoco » della propria ricerca, offrendo apporti nuovi e significativi alla sua comprensione. È evidente che l'IRC, impegnato a livello educativo, è chiamato a tenere in considerazione e valorizzare la molteplicità dei contributi.

c. Se poi si tiene conto che lo stesso progetto scolastico tende sempre più manifestamente a privilegiare il soggetto e la sua maturazione rispetto ai contenuti da trasmettere, l'educazione religiosa sembra indotta a privilegiare il processo educativo

rispetto all'esposizione dottrinale. Il riferimento alle scienze dell'educazione risulta dunque obbligato.

d. In questa prospettiva la teologia non può rivendicare riferimento esclusivo: i riferimenti si dilatano alle scienze umane: quelle che esplorano la religione nei suoi dati oggettivi e verificabili — Religionswissenschaft —; e quelle che esplorano il rapporto della religione con la maturazione del soggetto — Religionspädagogik —. Resta aperto quindi il problema di una corretta composizione fra tutte le scienze di riferimento — scienze umane e teologia — nell'elaborazione di una disciplina educativa quale l'IRC.

e. Meritano considerazione infine talune perplessità sull'attuale scelta concordataria. È stata documentata una certa insoddisfazione da parte degli avvalentisi e una denuncia, diversamente motivata, da parte dei non-avvalentisi. A sua volta la rilevanza data all'appartenenza religiosa-ideologica nella scelta, motiva e garantisce per i cattolici, ma pregiudica e ostacola per i non-cattolici. Risulta perciò inerinata l'attestazione, spesso ribadita da parte dell'autorità ecclesiale, di offrire un servizio a tutti gli alunni.

f. Se lo si misura nella sua serietà, il fatto costituisce una provocazione per ambedue i contraenti concordatari.

— Per la Chiesa: dove intende offrire un servizio a tutti, compresi i non-cattolici e magari i non-religiosi, lo spostamento dell'asse dottrinale a quello culturale, dalle specificità confessionali alle istanze religiose universali, s'impone quale premessa per un incontro realistico con gli studenti italiani.

— Per lo Stato, che pure 'riconosce il valore della cultura religiosa' (art. 9, 2 del Concordato) e puntualmente richiama nella recente sentenza della Corte Costituzionale 'il valore formativo della cultura religiosa, sotto cui s'iscrive non più una religione, ma il pluralismo religioso della società civile' (11, 4, '1989, n. 7), s'impone il dovere di fornire condizioni educative adeguate a conferire dignità disciplinare all'IRC; di vigilare perché precisamente un'educazione religiosa culturalmente caratterizzata possa costituire materia d'insegnamento effettivamente aperta a tutti.

Risulta evidente la complessità e la vastità dei richiami e dei problemi: in una valutazione di sintesi sembra tuttavia legittimo affermare che sia le prospettive come gli aspetti controversi, le oscurità, le resistenze trovano la loro radice profonda in una matrice epistemologica disciplinare in via di complessa revisione, anche — e forse soprattutto — nei riferimenti qualificanti: in particolare quelli che toccano il concetto di religione e di educazione religiosa scolastica.

IRI, *Uno specchio per Minerva. Informazioni di ritorno per il sistema scolastico*, Edindustria, Roma 1990, pp. 120, ed. fuori commercio.

Si tratta della presentazione dei risultati di una Ricerca realizzata dall'IRI, attraverso la valutazione della preparazione scolastica dei candidati all'assunzione nelle Aziende del Gruppo.

Avvalendosi di un gruppo di lavoro altamente qualificato, composto da docenti universitari delle Università di Roma e di Bologna e da dirigenti aziendali, e adope-

rando come strumento di indagine un test appositamente costruito, la Ricerca analizza la preparazione scolastica di 2.000 diplomati che, nel corso del 1989, hanno partecipato alle prove di selezione nelle seguenti Aziende del Gruppo: Aeritalia, Alitalia, Credito Italiano, GS Società Generale Supermercati, Italtel, Rai, Saritel, Selenia, Sip, Stet Divisione Seat.

I quesiti per la selezione dei candidati sono raggruppati dal test in due aree: una, che si potrebbe definire matematico-scientifica, che propone quesiti di matematica, fisica, chimica, biologia, e scienza della terra; e una che è stata definita umanitaria, che propone quesiti sulla comprensione della letteratura, di tipo logico-linguistico, di educazione civica, di cultura industriale, di storia e di cultura letteraria.

Classificando le competenze dei candidati nelle risposte ai quesiti secondo la tassonomia degli obiettivi cognitivi di Bloom (conoscenza, comprensione, processi intellettuali superiori), la Ricerca rileva che, in merito, la differenza fra le due suddette aree non è molto marcata e che l'universo degli intervistati si distribuisce su tre fasce: la prima costituita da quelli che hanno conseguito un alto risultato (27.2%), la seconda, la più ampia, composta da coloro che hanno conseguito risultati di valore medio (40.4%) ed infine la fascia di coloro che si sono attestati su un risultato basso (32.4%).

I risultati complessivi sono ulteriormente disaggregati secondo la provenienza sociale e geografica dei soggetti e il tipo di scuola. Emergono interessanti confronti che però non si discostano di molto dai risultati registrati in altre simili indagini svolte nel nostro Paese.

Pur trattandosi di un universo che non riproduce quello degli allievi che escono dalla scuola dopo aver conseguito un diploma alla fine di un corso di scuola secondaria superiore, il gruppo dei soggetti intervistati, composto in prevalenza da diplomati in ragioneria e dell'istituto tecnico-industriale, mantiene una particolare significatività, in quanto omogeneo per l'insieme di opzioni, motivazioni, situazioni che, in qualche modo, hanno portato questi giovani alle soglie della grande impresa.

La Ricerca, lungi dal prescrivere alla scuola che cosa deve insegnare, si limita ad offrire delle «informazioni di ritorno» utili a far prendere coscienza del grado di raggiungimento, almeno per questo tipo di allievi, degli obiettivi educativi che la scuola stessa con l'adozione di determinati programmi si dà.

Attraverso questa indagine, il mondo delle imprese, mentre trova ulteriori motivi del suo interesse al buon funzionamento della scuola, intende soprattutto affermare che essa è non solo importante, ma anche decisiva e che alla scuola e ai suoi suoi protagonisti vanno fornite sempre più e da tutti i soggetti interessati (e l'impresa è uno di essi) informazioni e occasioni di riflessione per metterla in grado di calibrare meglio la sua azione formatrice e innescare gli opportuni meccanismi di adattamento e di correzione.

INIPA, *La formazione del giovane imprenditore agricolo. Risultati di una ricerca e ipotesi di percorso formativo*, ed. extracommerciale, Roma 1990, pp. 324.

I processi di innovazione tecnologica, la internazionalizzazione del mercato, l'evoluzione dei modelli di professionalità e di imprenditorialità investono oggi anche il complesso mondo dell'Agricoltura. Ne segue quindi la necessità di analizzare attentamente e con strumenti scientificamente più adeguati i bisogni formativi di quanti a tale mondo si avvicinano per gestirne con atteggiamento imprenditoriale la realtà economico-produttiva in trasformazione.

A tale scopo l'INIPA (Istituto Nazionale Istruzione Professionale Agricola) ha progettato e realizzato la presente Ricerca, finanziata dal Ministero del Lavoro nell'ambito delle iniziative nazionali per la formazione all'imprenditorialità.

Diretta dal Dott. Carlo Maria Parlagraeco ed elaborata con il contributo di un qualificato gruppo di collaboratori e di responsabili regionali e provinciali del movimento giovanile imprenditori agricoli, la Ricerca si colloca in un'area agricola evoluta, identificabile nelle regioni Veneto ed Emilia-Romagna, regioni caratterizzate da un notevole dinamismo imprenditoriale.

L'indagine è stata svolta su un campione di 206 giovani coltivatori diretti attivamente impegnati in azienda, di età compresa tra i 18 e i 35 anni, estratti da 180 nuclei di imprese diretto-coltivatrici dei comuni-campione delle due regioni interessate.

Il rilevamento dei dati è stato effettuato sia attraverso un questionario individuale, articolato in più sezioni in modo da cogliere la « pluridimensionalità professionale » del giovane imprenditore e i suoi bisogni formativi a livello personale, a livello familiare-aziendale e socio-territoriale e nei confronti del sistema tecnico-economico, sia attraverso una « guida » per le interviste in profondità a 20 testimoni privilegiati.

La Ricerca si articola in più parti.

Una parte prevalentemente *teorica* (la seconda) che, mediante l'analisi delle caratteristiche strutturali e sociali della professionalità agricola nell'ambito di una realtà territoriale ad alta evoluzione, come quella del Veneto e della Emilia-Romagna, delinea il profilo professionale del giovane imprenditore agricolo.

Una parte prevalentemente *espositiva* (la terza) la quale presenta, comparandoli e discutendoli, i dati relativi ai giovani intervistati, alle loro aziende e alle rappresentazioni sociali della professionalità agricola.

Una parte prevalentemente *propositiva* (la quarta e la quinta) che, partendo dalle indicazioni che emergono dalla Ricerca sugli aspetti e sui problemi della formazione dei giovani coltivatori, traccia, ricavandola dalla ormai collaudata esperienza dell'INIPA in materia di formazione professionale agricola, un iter formativo per giovani imprenditori agricoli, arricchito da ipotesi di moduli formativi e da metodologie e strumenti di valutazione degli interventi formativi.

La presente Ricerca, alla quale, fra l'altro, lo stile chiaro, l'impostazione grafica ariosa, l'appendice statistica ricca di preziose informazioni rendono ancor più gradito l'approccio, può essere considerata uno stimolo a porre in essere quella serie di interventi coordinati in un progetto organico per l'inserimento dei giovani in agricoltura da molte parti invocato: progetto che si rende necessario, oggi più che mai, alla luce delle prospettive del settore agricolo, sempre più dipendente dal sistema economico europeo e mondiale e dalle innovazioni tecnologiche che lo attraversano.

In un momento in cui le iniziative per una politica comune di formazione professionale negli Stati Membri della Comunità Europea si sono intensificate concretizzandosi in numero sempre più crescente di Programmi riguardanti la formazione, giunge a proposito e di grande utilità questo studio di recentissima pubblicazione, promosso e realizzato dall'ISFOL.

Coordinato e diretto da Antonietta Di Stefano ed Olga Turrini con la collaborazione di Anna Gasbarri ed Anna Maria Torsello, lo studio intende non solo far conoscere nelle loro linee generali le iniziative comunitarie, ma si pone come obiettivo quello di fornire chiare indicazioni per orientare tutti gli operatori potenzialmente interessati ad inserirsi nel circuito europeo della formazione.

Il volume, infatti, si occupa espressamente delle azioni della Comunità nel campo della formazione, degli scambi, della ricerca e dello sviluppo (Programmi Comunitari), dato il crescente interesse che questi hanno suscitato negli ultimi tempi contribuendo sempre più a creare e a far crescere negli stati membri la necessità di operare in interdipendenza e in stretta collaborazione (il *partneriato* o *partnership*).

Il primo capitolo è dedicato al contesto di sviluppo e alle caratteristiche delle iniziative comunitarie in materia di formazione, con la presentazione del quadro normativo e l'analisi delle tipologie di intervento dei Programmi Comunitari.

Esistono attualmente molti Programmi Comunitari. Per una loro analisi e classificazione il volume fa una correlazione con gli obiettivi delle politiche della CEE in materia di formazione, come l'innovazione e la convergenza dei sistemi formativi verso obiettivi comuni, l'innovazione tecnologica, la mobilità dei lavoratori, l'accesso alla formazione delle fasce deboli, il riequilibrio delle varie regioni della Comunità.

I Programmi Comunitari appaiono rivolti a quei settori che si sono venuti definendo negli interventi comunitari nel corso degli anni, e cioè, l'istruzione e la formazione professionale dei giovani, l'istruzione superiore e la formazione avanzata e continua, l'insegnamento delle lingue straniere, la cooperazione con i paesi terzi.

Le categorie dei destinatari dei Programmi Comunitari sono i giovani, gli adulti, gli enti e gli organismi, le categorie svantaggiate.

I successivi tre capitoli descrivono in maniera chiara ed esauriente i Programmi Comunitari attualmente avviati, descrivendone per ciascuno obiettivi, azioni, beneficiari, modalità di accesso e di partecipazione, criteri di selezione dei progetti, disposizioni finanziarie, collegamenti con altri programmi, referenti comunitari e struttura organizzativa a livello nazionale. I Programmi Comunitari vengono raggruppati in Programmi Comunitari di formazione e di scambio, Programmi Comunitari nell'ambito della riforma dei Fondi Strutturali e Programmi Comunitari di ricerca e sviluppo.

I Programmi Comunitari di formazione e di scambio sono Programmi che promuovono particolarmente la formazione ai vari livelli e gli scambi di iniziative di formazione professionale fra tutte le categorie e i vari segmenti di utenza dei paesi membri. Essi sono, in ordine alfabetico: COMETT II, ERASMUS, ERGO, EURO-

TECNET II, FORCE, GIOVENTÙ PER L'EUROPA, HELIOS, IRIS, LEDA, LINGUA, PETRA, SCAMBI DI GIOVANI LAVORATORI, TEMPUS.

I Programmi Comunitari nell'ambito della riforma dei Fondi Strutturali sono delle iniziative comunitarie che, in occasione della recente riforma dei Fondi Strutturali, la Commissione CEE, adattando, con il consenso degli stati membri, i quadri di finanziamento già approvati, ha potuto proporre allo scopo di incrementare il proprio intervento per lo sviluppo della politica per l'occupazione nell'ambito della Comunità. Essi sono EUROFORM, NOW, HORIZON e LEADER.

I Programmi Comunitari di ricerca e sviluppo, SCIENCE, SPRINT e DELTA, sono tre Programmi particolarmente diretti all'incremento di attività ed iniziative di ricerca e di sviluppo nei paesi della Comunità.

Lo studio, infine, dedica il quinto capitolo alle reti transnazionali di informazione, ELISE, EURYDICE e CEDEFOP per il collegamento e lo scambio nei settori della formazione, della ricerca e dello sviluppo a livello comunitario.

Una scelta bibliografia, il repertorio completo delle disposizioni CEE su tutti i Programmi Comunitari e le Reti di Informazione, come pure l'elenco e gli indirizzi dei referenti nazionali ed europei relativi ai singoli Programmi rendono ancora più prezioso questo studio per quanti vogliono avere indicazioni concrete sulle iniziative predisposte dai Programmi Comunitari.

PELLERFY MICHELE, *Sperimentare nella Formazione Professionale. La ristrutturazione dei processi di qualificazione professionale grafica nella Regione Veneto*, Edizione extra-commerciale, Verona 1991, pp. 213.

Il presente volume intende offrire all'analisi e al giudizio di quanti ne fossero interessati una relazione sistematica del lavoro svolto e delle conclusioni raggiunte nella sperimentazione di un *Progetto di rinnovamento del processo di formazione professionale grafica nella Regione Veneto*.

Il Progetto in questione era stato elaborato nelle sue linee essenziali da una Commissione costituita sotto il patrocinio della Regione Veneto, dall'ISFOL, dall'ENIPG e con la collaborazione del CNOS-FAP negli anni 1981-82.

La sperimentazione di questo Progetto è stata realizzata negli anni compresi tra il 1981 e il 1986 da tutti i Centri di formazione professionale del Veneto che avevano corsi diretti al conseguimento di una qualifica nel settore della produzione grafica. Sperimentazione, il cui impianto generale è stato basato su alcuni principi e metodi di indagine e di azione innovativa derivati dalla metodologia denominata della Ricerca-Azione, che ha avuto la sua origine nel lavoro di Kurt Lewin.

I primi tre capitoli affrontano la problematica dell'innovazione nella formazione professionale da un punto di vista più generale, mettendo in relazione l'identità della formazione professionale iniziale e le componenti della azione formativa con la portata strategica della sperimentazione per la innovazione all'interno di essa.

I successivi tre capitoli permettono di entrare nel mondo dell'industria grafica, evidenziandone le linee di tendenza, la struttura del processo di produzione, la realtà aziendale e le figure professionali attorno alle quali è possibile impennare la forma-

zione, avvalendosi anche di dati e contributi provenienti da altre Regioni italiane nell'intento di offrire un panorama più vasto nel quale cogliere meglio il senso e l'organizzazione del Progetto di innovazione sperimentale nel Veneto.

Gli ulteriori quattro capitoli documentano invece i risultati conseguiti dalla sperimentazione grafica nel corso di circa cinque anni di sviluppo.

È una analisi critica dei risultati raggiunti, dei problemi emersi, con notevoli indicazioni sia sul piano dei percorsi formative e dell'orientamento professionale, sia in merito alla valutazione dell'efficienza e dell'efficacia della innovazione.

Il volume si propone, per quanti sono impegnati o desiderano impegnarsi in detta innovazione, come una prova e un contributo esperienziale alla fecondità dell'intreccio di azione, ricerca e formazione nel cammino della trasformazione migliorativa dell'azione formativa.