

## 3 EDITORIALE

STUDI

---

- 21 Sabino Frigato  
Educare alla politica nella società complessa ?
- 41 Angelo Ferro  
La Scuola Comune Europea
- 49 Alfons Ceustermans  
I Salesiani nel Belgio-Nord e l'insegnamento
- 55 Umberto Tanoni  
La Formazione Professionale nella Repubblica di San Marino
- 63 Stefano Breccia – Piero Carducci – Francesco Miccinelli  
Formazione post-laurea e percorso professionale dei laureati (II parte)

DOCUMENTI

---

- 89 Alcune proposte degli Enti di FP per la Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale  
(Roma, 5/6/7 febbraio 1992)

VITA CNOS

---

- 99 Guglielmo Malizia – Sandra Chistolini – Vittorio Pieroni – Umberto Tanoni  
La figura e/o funzione del Coordinatore Progettista: formatore, tecnico o politico ?  
Risultati di una ricerca (II^ parte)

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

- 143 Rosario Salerno (a cura)

*In questi ultimi tempi la formazione professionale, a livello nazionale, è stata oggetto di dibattito in due momenti di eccezionale importanza, sia per le persone coinvolte e i livelli raggiunti che per la consistenza degli apporti. L'uno di essi si è svolto sul versante ecclesiale, l'altro sul versante civile; ambedue hanno avuto una lunga e laboriosa gestazione e hanno coinvolto centinaia di responsabili.*

*Ambedue non sono stati colti dai mezzi di CS nel loro significato, ma solo rapportati al clima di incertezza politica che li hanno condizionati. Da qui forse sono derivate una certa delusione anche in coloro che li hanno preparati e vissuti ed una vena di pessimismo nel valutarne gli effetti. Letti alla distanza anche solo di pochi mesi — dopo le elezioni politiche — si moltiplica il dubbio e diminuisce la speranza di raggiungere i traguardi individuati.*

*A questi due appuntamenti la formazione professionale si presentava con un'analisi più attenta della situazione e con alcune certezze che erano andate maturando gradualmente, specie sotto il profilo culturale.*

*Con molta chiarezza Augusto Giorgioni affermava: «Il sindacato italiano non ha del settore della formazione professionale una visione tutta in nero, com'è oggi di moda. Non condividiamo i giudizi liquidatori di chi*

parla di « sistema alla deriva » o di « sistema in avvitamento ». Il sistema mixta una variopinta coesistenza di punti forti e punti deboli, con aspetti vitali e positivi accanto a disperate cadute di offerta e offerte formative fasulle ».

Nessuno arrischia più dubbi riguardo al ruolo della FP nella formazione della persona, nella occupazione e nel mondo produttivo. È largamente condivisa l'affermazione della Commissione delle Comunità Europee nel Memorandum sulla formazione professionale per gli anni '90: « Le nuove condizioni della costruzione comunitaria impongono di consolidare l'importanza dello sviluppo delle risorse umane, in particolare attraverso la formazione professionale. Questo obiettivo deve essere sviluppato al tempo stesso in una prospettiva di coesione economica e sociale ed in termini di competitività economica. Il lavoro centrale della formazione, ed in particolare di quella continua, è considerato essenziale per lo sviluppo di una società attiva, in grado di tenere sotto controllo i mutamenti economici, tecnologici, culturali e sociali, di fronteggiare le sfide poste dalle altre aree del mondo e di realizzare la cittadinanza europea. Il problema della qualità e dei livelli dei sistemi d'istruzione e di formazione è al vertice delle preoccupazioni della Comunità, così come di tutti gli Stati membri ».

Pure decisamente accettata la considerazione che la formazione non deve essere vista solo in funzione degli esiti sul piano strettamente professionale e occupazionale, ma come « capacità di trasmettere conoscenze, tipi di atteggiamenti e modelli di comportamento di carattere generale, 'trasversale' e trasferibile, e che non sono immediatamente legati alle richieste del mercato del lavoro, ma che nondimeno, rappresentano una base indispensabile per un più agevole inserimento dei singoli nella complessa realtà del mondo del lavoro » (ISFOL). Ne consegue una formazione professionale che investe tutta la persona, nelle sue diverse dimensioni e in tutte le fasi della sua attività, iniziale e continua, ed è diritto di tutte le persone, anche di quelle colpite da qualche forma di disagio.

### **Un sistema formativo integrato**

Il primo appuntamento a cui si presentava la formazione professionale è stato il Convegno nazionale CEI sulla presenza della Scuola Cattolica og-

*gi in Italia (Roma, 20/23 novembre 1991), anche se la stampa si è limitata a leggerne soltanto le richieste di finanziamenti pubblici a favore della scuola, trascurando gli apporti originali che la Scuola Cattolica intende offrire al Paese, in vista del rinnovamento del sistema formativo nazionale. La ricerca dell'identità della Scuola Cattolica e della sua ecclesialità non è tanto per legittimarne la presenza o per ritagliare un proprio spazio, quanto per caratterizzare la proposta formativa che essa intende offrire ai giovani ed alle famiglie. La Chiesa in Italia, nell'ambito della sua missione evangelizzatrice, si assume il servizio educativo a chiunque lo voglia, pur preferenziando i cattolici.*

*Così il documento di lavoro del Convegno: ... «i Vescovi hanno deciso di privilegiare la prospettiva ecclesiologica, con i relativi significati e dinamismi ecclesiali. Non si tratta di chiudere la Scuola Cattolica con i suoi problemi dentro alle sole considerazioni 'interne', relative al rapporto tra Chiesa e Scuola Cattolica, quanto di fare dell'approccio ecclesiale un punto di vista 'ricostruttivo' della complessiva problematica: non un principio di riduzione o di selezione dei dati, ma lo strumento di una loro comprensione e finalizzazione».*

*E più precisamente: ... «la Scuola Cattolica accompagna la Chiesa nel suo incontro col mondo, in spirito di servizio all'uomo nel campo difficile e decisivo dell'educazione e dell'istruzione delle nuove generazioni. La Scuola Cattolica si presenta dunque al mondo: la sua identità ideale si offre al vaglio di un necessario confronto interculturale, come è richiesto dall'attuale situazione del pluralismo. Anzi essa contribuisce ad un pluralismo di alto livello, poiché è impegnata a tenere aperte le dinamiche culturali in modo che ognuno venga arricchito dall'identità altrui e richiamato a posizioni più criticamente fondate. Il Convegno approda dunque sul terreno culturale e politico e si impegna a mostrare che il problema della libertà della Scuola Cattolica e del pluralismo educativo è un capitolo e un valore della libertà sociale e un segno di maturità storica di una comunità».*

*Un primo contributo la Scuola Cattolica lo offre, promuovendo la specificità della scuola, come luogo della ricerca della verità, cioè della assimilazione sistematica e critica del sapere, realizzando un tipo di razionalità senza pregiudizi e censure, radicalmente aperta alla trascendenza.*

*Un secondo contributo lo offre in quanto luogo della libertà e della carità, sviluppando l'esperienza di comunità educante, dove il giovane si*

sente protagonista e può godere della mediazione personale offerta dall'adulto-educatore per maturare la propria personalità, apportando più educatività nella istituzione formativa ed allargandone gli orizzonti alla interculturalità, alla solidarietà ed alla accoglienza dei valori, che stanno emergendo nella società attuale.

« Sono esperienze di comunione e di collaborazione, nella diversità di doni e dei servizi, e hanno la funzione di allargare spazi culturali ed educativi finalizzati ad una integrale promozione umana, in un contesto di libertà e di pluralismo » (Cfr. CEI, La Scuola Cattolica oggi in Italia, introduzione).

Attraverso la comunità educante la Scuola si radica profondamente nel territorio, nella società civile ed ecclesiale; media tra le diverse realtà ed esigenze; offre e riceve aiuti a superare le divaricazioni tra cultura e vita, tra fede e vita.

La formulazione di un Progetto diventa base qualificante di riferimento sia all'interno che all'esterno della istituzione.

Non piccolo è, poi, il contributo che la Scuola Cattolica offre al Paese proponendo e realizzando per quanto le compete, un sistema formativo nazionale integrato tra i diversi ordini e gradi della scuola e tra i diversi livelli della formazione professionale, al di là delle competenze dell'uno e dell'altro Ministero o delle Regioni, senza discriminazioni basate sulla natura delle strutture, solo in funzione del servizio formativo da rendere al giovane ed alla famiglia. Con chiarezza la Conferenza Episcopale Italiana rivendica l'appartenenza della formazione professionale, svolta in Centri di FP di ispirazione cristiana, alla Scuola Cattolica, in quanto che rispondono ad una funzione educativa e culturale, in piena espansione, data la crescente domanda di competenza tecnica avanzata dal sistema produttivo. Questa impostazione è stata evidenziata anche durante il Convegno: il Presidente della CONFAP, on. Francesco Casati, ha fatto presenti in assemblea i problemi del sistema di formazione professionale regionale; un allievo del CFP di S. Bonifacio (VR) ha rappresentato i giovani della Scuola Cattolica davanti al Papa; e un cappellano ha presentato l'esperienza della formazione professionale in carcere.

Giovanni Paolo II nel discorso a conclusione del Convegno sottolinea: « Il mio pensiero va 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».

In questa prospettiva esce ulteriormente rafforzato il progetto di un « sistema formativo nazionale integrato », « in cui le strutture predisposte dai pubblici poteri e quelle istituite e/o gestite da soggetti diversi si integrano e si coordinano all'unico fine comune di garantire alle nuove generazioni il necessario grado di formazione e alle famiglie il supporto per la loro missione educativa, in spirito di servizio e senza alcuna finalità di lucro » (Cfr. CEI, *La Scuola Cattolica oggi in Italia*, n. 78).

In questa prospettiva esce ulteriormente valorizzata la funzione degli Enti di Formazione Professionale. Così il documento ecclesiale: « Società, solidarietà e Formazione Professionale »: « Il loro essere 'senza scopo di lucro' li dispone a cogliere i bisogni e i problemi dell'altro, utente e società: nel mentre sono al di sopra delle parti, perché perseguono, con proprie strategie didattico-pedagogiche, lo sviluppo della persona nell'intreccio con il bene comune, sono nello stesso istante calati nei bisogni e nelle sofferenze delle persone che vivono disagi, sono in attesa di occupazione o in cerca di nuove prospettive sociali ed occupazionali. La cultura della globalità e della solidarietà li induce a elaborare una filosofia di vita, una visione della società ed a diversificare i prodotti ed i servizi per rispondere ai molteplici bisogni delle persone. La loro azione è essenzialmente educativa, formativa e sociale: la loro finalità, perseguita attraverso obiettivi e strumenti tecnici, è il miglioramento della qualità della vita ».

### **Un organismo nazionale per la FP?**

L'altro appuntamento, a cui si presentava la formazione professionale, era la Conferenza nazionale (Roma, 5/6/7 febbraio 1992).

Il progetto di tale iniziativa risaliva al defunto Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale sen. Carlo Donat Cattin e venne realizzato ad opera soprattutto dell'on. Ugo Grippo, Sottosegretario con la delega alla

FP, e dal Dirigente Generale OFPL dr. Nicola Fiore, assistiti da un Comitato scientifico ed organizzativo e da un Comitato consultivo.

Si pensava all'analogia iniziativa attuata dal Ministero della P.I. per la Scuola, che era riuscita a creare una certa convergenza tra i responsabili del sistema a vari livelli ed aveva richiamata l'attenzione del Paese su tale problematica. La posta era molto più difficile, non tanto per la molteplicità degli interessi, che venivano toccati, quanto per la marginalità dei problemi formativi nell'opinione pubblica. La FP viene tuttora considerata un problema per addetti ai lavori, di scarsa rilevanza culturale e con esiti frammentati, riservata solo a certe categorie sociali.

Gli Enti di FP erano favorevoli a tale iniziativa e guardavano ad essa con molta fiducia, sia perché finalmente venivano coinvolti nell'esame della situazione e nella ricerca delle soluzioni, sia perché speravano che attraverso un dibattito aperto si potessero superare le contrapposizioni tra Ministero del Lavoro e altri Ministeri, tra Ministero del Lavoro e Regioni, tra Scuola e FP, tra sistema formativo e sistema produttivo, che finivano con il creare una certa stagnazione nella FP, anche a livello amministrativo.

Per dissodare il terreno e creare convergenze intorno ai problemi più impegnativi della FP si prevedero tre Seminari di studio, uno al Nord, uno al Centro ed uno al Sud, affidati ad Enti di FP tra i più significativi, al fine di tentare un confronto tra esperti e responsabili di FP.

In realtà, i Seminari erano stati reticenti rispetto ad alcune questioni essenziali riguardo il sistema formativo. Inoltre l'aver preso in esame solo alcuni aspetti, senza un preciso quadro di riferimento, poteva dar l'impressione che non si volessero affrontare i problemi di fondo.

Sembrava che i Seminari fossero in funzione più che altro di recensire le diverse posizioni, tramandando eventuali conclusioni al confronto più ampio e articolato della Conferenza nazionale. Ne derivò un forte distacco fra Seminari e Conferenza, sia perché molti di coloro che partecipavano alla Conferenza non erano riusciti ad essere presenti ai Seminari ed erano entrati in possesso degli estratti di lavoro all'ultimo momento, sia perché i relatori e i discutant della Commissione finirono con il preferenziare la libera espressione delle opinioni dei membri delle Commissioni stesse.

Sarebbe stato necessario che, a conclusione dei Seminari preparatori, il Comitato scientifico avesse formulato delle ipotesi concrete, su cui aprire il confronto. A questa carenza non hanno supplito nè la relazione introdut-

*tiva ai lavori delle Commissioni da parte del Dirigente Centrale OFPL del Ministero del Lavoro, nè le relazioni che sono state fatte in Commissione. Nello stesso tempo l'ambito assegnato alle singole Commissioni era così vasto e indeterminato che avrebbe lasciato spaziare gli interventi sui più diversi problemi. Inoltre, essendo le Commissioni soltanto tre e molto consistenti, sarebbe stato ancora più difficile riportare gli interventi su aspetti specifici.*

*In questo modo si favorì la dispersione sui più svariati fronti, senza arrivare ad un confronto specifico su problemi determinati.*

*Di questo limite soffre anche l'intervento conclusivo del Sottosegretario on. Ugo Grippo.*

*Il 5/6/7 febbraio 1992 si è celebrata finalmente la Conferenza nazionale.*

*La seduta di apertura, onorata dalla presenza del Presidente della Repubblica on. Francesco Cossiga e del Presidente del Senato sen. Giovanni Spadolini, si è risolta in un succedersi di interventi dei Ministri (Franco Marini, Antonio Ruberti e Riccardo Misasi), preoccupati soprattutto di difendere le posizioni del proprio Ministero, e di altre personalità, che non hanno portato particolari contributi al dibattito in corso.*

*Una posizione tanto diversificata e talora contrapposta dei Ministri evidenziava che il Governo non si presentava alla Conferenza con una proposta specifica e unitaria. Questo fatto influì negativamente sul resto dei lavori, così come le posizioni diversificate delle OO.SS. di categoria, delle organizzazioni imprenditoriali, dei rappresentanti degli uffici nazionali dei partiti e soprattutto degli Assessori regionali. Ognuno affermava con decisione quello che, secondo lui o secondo la categoria a cui apparteneva, si doveva fare per risolvere i problemi della FP, guardandosi dal lasciarsi coinvolgere nella problematica stessa. Questa dinamica caratterizzò anche i lavori delle Commissioni.*

*Sembrava che per ognuno si trattasse soprattutto di un'azione liberatoria: si dovevano fare proposte, quasi a liberarsi dalla responsabilità di non aver approfittato di una circostanza tanto favorevole e di aver taciuto di fronte all'urgenza dei problemi. Era quasi nell'aria l'attesa di un regista, che sapesse ricondurre ad unità le diverse proposte — anche di alta consistenza — che non riuscivano a collocarsi in un quadro di ricerca comune.*



*Si notavano tra i diversi interventi una certa convergenza sulle cose da fare, ma non si usciva dal generico nel concretare le proposte.*

*In questa prospettiva si inserì anche l'intervento del Presidente dell'ENAI/ACLI Gianni Ascani a nome degli Enti di FP coordinati nel CENFOP e nella CONFAP (Cfr. «Alcune proposte degli Enti di FP...», p. 89).*

*Partendo dalla necessità della concertazione, della negoziazione e della contrattazione di decisioni tra le parti sociali per la soluzione dei problemi posti dal sistema di FP, si auspicava che le istituzioni di governo del sistema stesso, in primo luogo Ministero e Regioni, si facessero promotori di tale concertazione e negoziazione, proponendo una «carta di priorità».*

*La priorità delle priorità era «fare della formazione nelle sue articolazioni un sistema integrato» «come servizio alla collettività e, perciò, come intreccio di opportunità fruibili dall'utente secondo un proprio progetto, in una logica di integrazione».*

*A questo scopo, mentre si prospettava una riforma radicale della legge quadro della FP n. 845 del 1978, sarebbe stato necessario risolvere per via amministrativa quei problemi che attenevano alla funzionalità del sistema di FP, soluzioni concertate attraverso lo strumento dei protocolli d'intesa tra le parti sociali. Tale strumento avrebbe potuto essere utilmente usato anche per individuare i nodi legislativi della riforma, senza alterare le linee fondamentali che sottostavano alla legge 845, quali il pluralismo sociale e istituzionale, l'organicità delle politiche attive del lavoro, l'autoreferenza territoriale.*

*Tra le molteplici tipologie di utenza della formazione si metteva l'accento su quella dei giovani tra i 14 ed i 20 anni che rappresentano una fascia di popolazione ad alta problematicità sociale e culturale, in quanto che vivono all'incrocio di sistemi sociali diversi, senza appartenere a nessuno di essi: sistema Scuola, FP, orientamento, collocamento, produzione, famiglia, mercato occupazionale. A questo scopo si doveva mirare a personalizzare le diverse opportunità formative, a ridistribuirle adeguatamente sul territorio, a superare le barriere istituzionali fra le stesse, ad arricchire di valenza formativa le opportunità di formazione sul lavoro, ad attuare un stretto collegamento tra le iniziative formative e sociali a favore di questa fascia di età.*

*Un'altra priorità avrebbe potuto essere rappresentata dalla introduzio-*

*ne nel sistema di FP dei principi di valutazione della qualità dei servizi formativi e della conseguente certificazione. Ne sarebbero derivate, quasi automaticamente, dei meccanismi di riforma interna al sistema stesso.*

*A questo riguardo si doveva anche parlare della validazione degli Enti di FP, sia come possibilità previa di accedere al servizio formativo, conforme ai requisiti stabiliti dalla legge 845/78, sia come verifica degli esiti formativi, della loro qualità.*

*Non meno importante era riportare alle priorità ed alle urgenze le modalità dei finanziamenti della FP, non limitandosi a controlli amministrativi, superando forme di diseconomie e alimentando la costituzione dei fondi.*

*Il soggetto istituzionale chiamato a sostenere la linea delle riforme e del riordino delle disfunzionalità del sistema, anche per via amministrativa, non poteva essere che il Ministero del Lavoro, in accordo con le Regioni e con le parti sociali. In tale opera avrebbe dovuto essere assistito da un organismo di elaborazione operativa e concertata sulla linea della riforma, con le caratteristiche sociali tipo quelle del CNEL. Nello stesso tempo un Comitato Interministeriale, coordinato dalla Presidenza del Consiglio, avrebbe dovuto provvedere a definire i limiti, le sinergie e gli scambi tra i diversi sistemi che concorrono alla formazione.*

*La forza dell'intervento del rappresentante degli Enti di FP consisteva nel fatto di aver individuato lo spazio specifico degli Enti in quello delle parti sociali, che non può essere limitato alle rappresentanze sindacali e imprenditoriali.*

*A piena ragione la rappresentanza degli Enti di FP, articolati nel CENFOP e nella CONFAP, deve partecipare agli organismi che si vogliono potenziare in vista della rivalutazione del sistema formativo.*

*A conclusione della Conferenza nazionale il Sottosegretario on. Ugo Grippo ha individuato alcune scelte operative, che il Ministero intende portare avanti:*

- a) la standardizzazione delle qualifiche professionali, tenendo presenti alcune indicazioni derivabili da fonti nazionali e comunitarie;*
- b) la individuazione dei criteri per la validazione degli Enti di FP perché vengono riconosciuti atti a svolgere attività formative, a rilasciare atte-*

- stati di qualifica; la loro qualificazione e l'aggiornamento del rispettivo personale;
- c) l'introduzione della valutazione e della certificazione nei processi di formazione e negli esiti formativi;
  - d) il potenziamento della formazione professionale, specie della formazione continua;
  - e) la costituzione di un organismo — come il Consiglio nazionale della PI — in cui si potessero studiare e confrontare le diverse soluzioni ai problemi riguardanti il sistema di FP.

Anche da questi brevi cenni si può vedere quante incertezze abbiano accompagnato il cammino della Conferenza nazionale; la mancanza di una precisa proposta politica ne era una conseguenza. Alcune erano dovute al clima politico di quei giorni, nell'imminenza delle elezioni politiche e per l'accendersi di diatribe che avevano investito gli stessi organi costituzionali e per le contrapposizioni che dividevano gli stessi partiti della maggioranza. Altre, le più gravi, nascevano dalla resistenza delle Regioni a lasciarsi coinvolgere in una prospettiva revisionistica del sistema formativo, per una conaturata diffidenza verso la politica del Ministero del Lavoro. Dagli interventi di alcuni Assessori regionali si erano profilati pericoli di rottura. Altre ancora sembravano sorgere da una certa preponderanza degli aspetti amministrativi sulle impostazioni di fondo.

Torna, però, ad onore del Ministero l'aver fatto maturare la proposta di una Conferenza nazionale sulla FP, l'averla condivisa con le parti sociali, creando un'attesa al riguardo, l'averla preparata attraverso i tre Seminari di studio, e l'averla organizzata, assicurando il contributo qualificativo di esperti e il confronto con i responsabili di FP. Non piccolo merito è stato anche quello di aprire la partecipazione a chiunque lo desiderasse, senza mettere limiti o condizioni per la partecipazione, come sembrava ad un primo momento.

Il dibattito assembleare e in commissione è sempre stato di buon livello culturale, anche se qualche volta poteva rasentare il pericolo di diventare accademico.

Senza dilungarsi in analisi o in denunce si notava in tutti la volontà di prospettare soluzioni ai problemi formativi. Questo è risultato l'aspetto qualificante della Conferenza: finalmente, in un pubblico dibattito, si pote-

va parlare del sistema di FP, senza il timore di essere ritenuti retrivi o corporativi. Dalla pluralità degli interventi è emersa anche la complessità del problema formativo, sia per la pluriutenza di tutte le categorie e a tutte le età, sia per il coinvolgimento di tantissimi organismi che facevano formazione, sia per la ricchezza dei contenuti e delle esperienze formative.

Anche se sono mancati i riconoscimenti pubblici, è emerso chiaramente in tutta la Conferenza il contributo qualificato che ha apportato l'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori/ISFOL alla realizzazione della Conferenza stessa. Anche se non erano numerosi i riferimenti espliciti ai «Rapporti ISFOL» ed alle diverse pubblicazioni dell'Istituto, essi si muovevano in tale ambito, accettandone sia la documentazione che le conclusioni. Determinante il peso del documento: «Formazione: un sistema a rischio. Carte delle priorità per la qualità e l'integrazione della FP». In una sessantina di pagine un gruppo di studio altamente qualificato raccoglieva tutto il maturato dell'ISFOL sulla materia della FP.

Maggior attenzione sarebbe stato necessario dare alla proposta di creare un organismo che potesse affiancare in forma stabile il Ministero nella politica formativa, come espressione della partecipazione sociale. Gli Assessori Regionali lo avversavano per principio, sia perché lo leggevano come un tentativo neocentrista, sia perché temevano ne uscisse menomata l'autonomia delle Regioni.

I Sindacati mettevano questo organismo solo in rapporto al dialogo e vi rivendicavano un apporto decisivo e strategico. Altri, pensando alla complessità di composizione e di funzionamento di tale organismo, non vedevano l'urgenza di costituirlo e ne denunciavano i limiti. Altri, pur desiderando che vi partecipasse una rappresentanza della propria categoria, avrebbero desiderato qualche indicazione più chiara. Lo stesso Sottosegretario nel concludere la Conferenza, ne ammacquò alquanto la prospettiva, fino ad escluderla dopo l'incontro con il Comitato consultivo e con gli Assessori regionali.

D'altra parte l'esperienza in corso sia per il Comitato di coordinamento dei programmi comunitari, sia per il Comitato consultivo per la Conferenza, rivela i limiti di tali organismi che risultano pletorici, perché basati sul principio della rappresentanza, e non certamente funzionali se non in ordine alla informazione. Sarebbe necessario articolarli in gruppi,

*con programmi e responsabilità specifici, con un'agile organizzazione e con i mezzi per affrontare un dato lavoro.*

*Nonostante l'accento a questi limiti, sarebbe necessario approfondire tale ipotesi per stimolarne l'attuazione, perché potrebbe rappresentare un elemento risolutore dei problemi della FP.*

*A questo punto sarebbe utile tentare una valutazione critica della Conferenza.*

*Se la si mette in relazione con le speranze nutrite dagli Enti di FP quasi che la Conferenza avrebbe dovuto essere il luogo, in cui istituzioni e parti sociali progettavano la nuova identità della formazione professionale, ne derivano delle delusioni, più o meno amare.*

*Se la si rapporta ai gravi condizionamenti che la Conferenza ha dovuto subire, si è meno pessimisti. Si è usciti finalmente dall'immobilismo, che limitava gli interventi formativi all'ambito più o meno tradizionale; si è superata la fase delle analisi e delle denunce; si è tentata quella delle soluzioni, anche se non è stato possibile circostanziarle, come sarebbe stato necessario. Almeno su piano amministrativo dovrebbero essere sufficientemente chiare le scelte prioritarie da adottare o il cammino da intraprendere. Molto dipenderà dai politici che verranno a ricoprire i ruoli decisionali al riguardo. Sarebbe necessario che al più presto si raccogliesse il materiale prodotto dai Seminari e dalla Conferenza e lo si organizzasse in forma sistematica, in modo da poter essere punto di riferimento per coloro, che sono coinvolti nei problemi della FP. Forse, è sul piano culturale che si sono raccolti i frutti più abbondanti della Conferenza, premessa indispensabile per ogni intervento: si è constatato che sono molto più consistenti le convergenze tra i responsabili di FP, al di là dei ruoli ricoperti e delle appartenenze, che non le discrepanze e che sono possibili intese da contrattare ai vari livelli. Le istituzioni, Ministero e Regioni, caverebbero grossi vantaggi dal favorire tali intese, anche a livello istituzionale.*

*Forse il desiderio di poter concludere la legislatura con dei frutti concreti anche sotto questo profilo da parte del Ministero ha fatto accelerare i tempi di attuazione della Conferenza, svuotandone in gran parte il significato.*

*Dalla primitiva attesa di «un vero e proprio progetto politico» si è passati all'ipotesi di «cogliere della Conferenza indicazioni, orientamenti e proposte dalle diverse Parti pubbliche e private formulate in vista di assi-*

*curarne la prospettazione utile per una sintesi politico-legislativa da sottoporre al vaglio del nuovo governo, nella prossima legislatura».*

*Forse si potrebbero superare questi limiti posti anche agli aspetti culturali della Conferenza, se si investisse l'ISFOL della responsabilità di continuare la riflessione intorno ad essi, in collegamento con le istituzioni e insieme alle parti sociali. Tale opera dovrebbe svolgersi parallelamente alle iniziative amministrative, che il Ministero ha determinato, dando vita a Gruppi di lavoro, che affrontino alcune delle questioni emerse dalla Conferenza.*

*Gli Enti di FP dichiarano la loro disponibilità al cammino intrapreso.*

### **La dimensione europea**

*Un fatto non meno importante si è verificato a livello europeo. Il Consiglio Europeo di Maastricht si è chiuso il 10 dicembre 1991 con alcuni accordi importanti sull'Unione politica e sull'Unione economica e monetaria.*

*Nel quadro dell'Unione politica l'accordo adottato a Maastricht prevede un allargamento delle competenze e delle responsabilità comunitarie.*

*L'estensione delle competenze comunitarie concerne la salute pubblica, la protezione dei consumatori, la cooperazione allo sviluppo, la cultura, la ricerca e lo sviluppo, la coesione, la rete transeuropea, la cittadinanza dell'Unione europea, l'educazione e la formazione.*

*Riguardo a quest'ultimo punto un nuovo capitolo riguardante «l'educazione, la formazione professionale e la gioventù» verrà introdotto nel trattato.*

*Benché sia troppo presto per fare un'analisi approfondita del testo e delle sue conseguenze, il bollettino di informazione della Commissione delle Comunità Europee «Educazione/Formazione» ha fatto le seguenti constatazioni:*

- anzitutto il testo sulla educazione e la formazione ha raccolto l'unanimità da parte degli Stati membri;*
- inoltre il fatto che si tratta di un capitolo unico sulla educazione e la formazione dimostra chiaramente che questi due elementi sono conside-*

*rati come intimamente uniti e che le politiche per l'educazione e la formazione sono complementari;*

- è incontestabile che il nuovo testo fornirà una base giuridica più solida per lo sviluppo della cooperazione comunitario nel campo dell'educazione;*
- il nuovo testo prevede una presa di decisione in Consiglio da una maggioranza qualificata, sia nella materia dell'educazione che della formazione.*

*In tale contesto la Commissione delle Comunità Europee ha pubblicato tre Memorandum:*

- sull'Istruzione Superiore nella Comunità Europea;*
- sulla Formazione Professionale per gli anni '90 nella Comunità Europea;*
- sull'insegnamento aperto e a distanza nella Comunità Europea.*

*Per questo la Federazione CNOS/FAP ha intensificato la sua azione in prospettiva europea con due appuntamenti, il primo svoltosi 20/21/22 marzo 1992 e l'altro nei giorni 28 marzo/3 aprile 1992.*

*Il primo riguardava l'incontro dei rappresentanti dei Salesiani impegnati nella FP nelle diverse nazioni europee in vista di dar vita ad un organismo stabile di collegamento a livello comunitario europeo, aperto, però, anche agli altri paesi europei, in prospettiva di un'azione comune promozionale, specie a servizio dei formatori e della gioventù più povera, a sostegno della quale poter usufruire anche dei programmi comunitari e dei relativi finanziamenti. La comunanza dell'ispirazione e della metodologia educativa, propria del sistema di Don Bosco, è una base più che salda per un lavoro comune al di là dei limiti nazionali. Si tratta di mettere in comune e interscambiare riflessioni ed esperienze formative, che dall'incontro con altre culture e con altre legislazioni e normative sono uscite fortemente arricchite.*

*In tale organismo si desidera approfondire il senso del partenariato, che è uno delle conquiste più belle della comunità europea, allargandolo ad una condivisione più piena di ideali e di servizi. Tale organismo si propone di entrare in dialogo con gli organismi comunitari e con le altre rappresentanze, volendo contribuire alla costruzione insieme di una Europa dei*

*giovani, al di là di ogni particolarismo o settarismo. Alcune esperienze in questa prospettiva dicono quanto questo torni gratificante non meno ai Salesiani, che ai giovani. Sono già state portate in porto numerose iniziative, anche se limitate ad alcuni paesi europei, per le vacanze-studio all'estero, per incontri formativi e convegni.*

*Sono già stati realizzati incontri giovanili a livello europeo durante il 1988; si ripeterà il confronto quest'anno ad agosto. Sono già stati organizzati giochi europei della gioventù salesiana; verranno svolti anche quest'anno durante le colombiadi. Si vuol coinvolgere in modo sistematico i formatori organizzando per loro un incontro europeo e concordando con loro le linee di un lavoro comune. Il nuovo organismo, dotato di una segreteria stabile, ne dovrebbe diventare il nucleo animatore per individuare e proporre la nuova educazione per una nuova Europa, per una nuova evangelizzazione.*

*Una delle premesse alla ipotesi di creazione di questo organismo sono state le visite-studio alle diverse Opere Salesiane di FP della Comunità Europea realizzata dalla Federazione (Belgio nel 1980, Repubblica Tedesca nel 1981, Spagna nel 1985, Francia-Nord nel 1989). Quest'anno è stata la volta della Francia-Sud.*

*Ogni visita-studio si proponeva:*

- la conoscenza dell'assetto istituzionale dei percorsi formativi, con particolare riferimento alla formazione professionale dei giovani svantaggiati;*
- l'analisi dell'apporto specifico dei Salesiani in ordine alla dimensione educativa, pastorale e professionale;*
- il curriculum formativo iniziale e quello permanente del personale salesiano e laico addetto alla formazione professionale e all'orientamento;*
- problemi e prospettive di collaborazione tra Salesiani e laici;*
- supporti metodologici-didattici e tecnici per l'orientamento, per la formazione professionale e per il passaggio alla vita attiva degli allievi;*
- la prospettiva europea.*

*Le Opere Salesiane visitate quest'anno sono state a Nice la Fondation Don Bosco (Scuole elementari, medie, ginnasiali, liceo e tecniche), a Marseille la Fondation Don Bosco (Scuole tecniche) e a Lyon la Institution N.D. des Minimes (Scuole elementari, medie, liceo, corsi superiori). È sta-*



ta visitata nei dintorni di Annency una Scuola anche di formazione per apprendisti alimentaristi.

Ogni visita era articolata in tre momenti: il primo di studio e di confronto con i responsabili dell'Opera, Salesiani e laici; il secondo di visita alle strutture e alle attrezzature; la terza di interscambio informale di domande, di impressioni, di precisazioni e di esperienze. Ne è venuto un clima di intesa serena e immediata, non fraponendo la diversità della lingua grossi istacoli.

Ci si è reso conto dei grossi problemi che investono la gioventù in Francia, specie nelle grandi città. Ne derivano sbandamenti e forti condizionamenti. Per una certa fascia di giovani non è possibile se non la formazione di base, contrariamente alle ipotesi ministeriali, che intendono intensificare la loro scolarizzazione. Al di dentro di un sistema scolastico piuttosto rigido che privilegia la liceizzazione, non mancano i passaggi a classi preparatorie. Non esiste il problema delle emarginazioni scolastiche. Il peso orario è molto gravoso. I finanziamenti dello Stato si limitano agli stipendi dei docenti; per interventi di ristrutturazione e di attrezzature si può ricorrere ai Dipartimenti; ogni Opera, però, deve trovare altre fonti di finanziamento, se vuole rendere un servizio educativo più adeguato e raggiungere buoni risultati negli esami conclusivi. Dalla stima per l'Opera deriva l'afflusso degli allievi.

Molti problemi sono comuni sia in Francia che in Italia ed alcune esperienze educative e formative potrebbero essere trasferite anche in Italia, con le dovute attenzioni.

Essendo assicurato dallo Stato lo stipendio ai docenti, è normalmente più facile instaurare rapporti di collaborazione con i laici.

Sono molto curate le strutture scolastiche ed educative affidate quasi totalmente ai laici.

Purtroppo è molto limitato il numero dei Salesiani addetti direttamente all'educazione dei giovani. Per gli aspetti religiosi e pastorali essi devono creare occasioni esterne a quelle scolastiche o formative; per questo devono essere molto creativi ed aver capacità di aggancio e di dialogo con i giovani. Non è che la comunità religiosa abbia molti spazi a disposizione, presa da una infinità di problemi, anche se preferenzia quelli educativi e pastorali. I Salesiani sono da ammirarsi per il loro coraggio, per la loro intraprendenza e per il loro attaccamento a Don Bosco e al suo spirito.

## In questo numero

L'EDITORIALE, commentando alcuni fatti riguardanti la FP, presenta tre elementi innovatori della FP stessa: l'integrazione del sistema formativo nazionale, la creazione di un organismo superiore del sistema formativo, la dimensione europea.

Due interventi nel settore STUDI e in VITA CNOS rappresentano la continuazione di lavori già editi nel numero precedente della Rivista. Stefano Breccia e Piero Carducci della Scuola Superiore «G. Reis Romoli» e Francesco Miccinelli della STET pubblicano la seconda parte della ricerca: «Formazione post-laurea e percorso professionale dei laureati». Guglielmo Malizia, Sandra Chistolini, Vittorio Pieroni e Umberto Tanoni completano la pubblicazione dei risultati della ricerca: «La figura e/o funzione del Coordinatore Progettista: formatore tecnico o politico?».

Come DOCUMENTO vengono editate «alcune proposte degli Enti di FP per la Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale (Roma 5/6/7 febbraio 1992)», presentate dal Presidente dell'ENAI/ACLI Gianni Ascani a nome degli Enti di FP sia del CENFOP che della CONFAP.

Si muovono nell'ambito della dimensione europea i tre STUDI di Angelo Ferro dell'Università di Padova («La Scuola Comune Europea»), di Alfons Ceustermans, direttore dell'opera Salesiana di Halle («I Salesiani del Belgio-Nord e l'insegnamento») e di Umberto Tanoni («La Formazione Professionale nella Repubblica di S. Marino»).

Prende in esame un aspetto fondamentale della formazione Sabino Frigato dell'UPS con il suo articolo: «Educare alla politica nella società complessa?». Egli conclude la sua analisi, mettendo in rilievo come la questione politica è eminentemente la questione di una nuova etica sociale, che diventi capace di rifondare il consenso e la legittimazione del potere su basi nuove, socialmente condivise, in una prospettiva di servizio al bene comune.

Chiudono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura di Rosario Salerno della Sede nazionale CNOS/FAP.



## Educare alla politica nella società complessa?

Sabino Frigato

È possibile educare alla politica nella società complessa? Da quanto è dato sapere sulla natura delle nostre società l'interrogativo è d'obbligo. È esattamente la connotazione *complessa* che obbliga a guardare in modo nuovo la politica, l'educazione e — in fase propositiva — i possibili percorsi formativi etico-sociale.

L'educazione alla politica si colloca in un contesto di cambi così profondi dei modelli politici e sociali già conosciuti e sperimentati che esige un pensare in grande e sui tempi lunghi. Non è questione di abilitare i futuri politici a gestire in modo più oculato la cosa pubblica. Bensì di incidere profondamente sugli attuali stili di vita indotti o drammaticamente accentuati dalla società complessa. A fronte della cultura del frammento e della conflittualità, si tratta di promuovere una cultura dalle larghe convergenze etico-culturali. La situazione socio-culturale appena abbozzata impone l'obbligo morale di ripensare in termini nuovi l'educazione alla politica, con la consapevolezza che la vastità e la problematicità delle questioni implicate non consentono facili ottimismo.

L'interesse per la politica di casa nostra è prevalentemente sul negativo. È un diffuso atteggiamento di rifiuto per la politica dei tanti 'palazzi' estranei ai problemi reali della gente. Nonostante ciò, un risultato si può dire acquisito alla coscienza civile: la consapevolezza che la politica deve ritornare ai

cittadini<sup>1</sup>. Per ora — vale a dire negli ultimi 5 o 6 anni — tale consapevolezza si è tradotta, specialmente tra i cattolici italiani, nell'urgenza di nuova formazione con l'istituzione di « scuole di politica » su tutto il territorio nazionale<sup>2</sup>.

È possibile educare alla politica nella società complessa? Poter rispondere significa interrogarci cosa sia questa *complessità* e quanto essa incida sulla comprensione e sul modo di *far politica* e di *educare* le nuove generazioni alla vita. Sono alcuni dei temi la cui puntualizzazione permetterà di prospettare alcune *linee di educazione alla politica* nella società complessa. È questo il compito del presente studio, la cui ottica non sarà quella della sociologia o della politologia; bensì dell'educatore attento alla *dimensione etica* del convivere sociale.

## 1. Educazione politica ed educazione alla politica

Nel linguaggio comune le due espressioni si equivalgono. In realtà una distinzione si impone. *L'educazione politica* riguarda direttamente l'attività militante del politico. Mira a trasmettere cognizioni, metodologie e abilità arte a creare consenso su un determinato programma di governo; a lottare democraticamente per la conquista del potere e, una volta conseguito, ad esercitarlo, si presume, in vista del bene comune.

Il politico non si improvvisa. Candidarsi alla gestione della cosa pubblica dovrebbe essere — il condizionale è d'obbligo — il punto di arrivo di un adeguato percorso formativo. Secondo la logica delle cose, l'educazione politica è l'aspetto tecnico, specialistico di un processo più ampio di formazione che indichiamo con l'espressione *educazione alla politica*.

B. Sorge, ricorrendo alla lingua francese, assegna all'educazione politica il compito di abilitare « à la politique », cioè alla prassi della gestione del potere politico. All'educazione politica, invece, compete « le politique », che traduce con « il civile », il contesto dei valori e del costume<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Tra i molti che soprattutto in area cattolica hanno lavorato per creare una nuova coscienza politica nel nostro Paese, un merito particolare va riconosciuto al gesuita p. Bartolomeo Sorge i cui molti saggi sono stati raccolti recentemente in un volume: *Cattolici e politica. Il coraggio di cambiare*, Armando ed. (Roma) 1991.

<sup>2</sup> Si veda: *La formazione all'impegno sociale e politico. Nota pastorale della Commissione episcopale della CFI per i problemi sociali e il lavoro*, Roma 1 maggio 1989.

<sup>3</sup> B. SORGE, *Fondamenti teologici dell'educazione socio-politica*, Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice (Roma) s.d., 18.

Premessa questa distinzione, non è fuori tema interrogarci sulla specificità dell'educazione alla politica in rapporto all'educazione civica e alla formazione pre-politica. L'*educazione civica* mira alla formazione del cittadino « affinché sappia comportarsi nei confronti del potere costituito e come attenersi ai suoi diritti e doveri di partecipazione, in modo che cauti la società dai possibili abusi nell'esercizio delle funzioni di governo »<sup>4</sup>. La *formazione pre-politica*, a sua volta, praticata specialmente in campo cattolico, risulta essere una propedeutica alla militanza di partito.

A quale di queste due corrisponde l'attuale impegno di educazione alla politica? L'educazione civica — come quella pre-politica — presuppone uno stato di diritto, amministratore della cosa pubblica, i cui poteri sono ben caratterizzati ed esercitati. Il presupposto culturale è che il potere effettivo sia quello gestito dallo stato e dai suoi organismi istituzionali. Una premessa che gli anni '70 hanno profondamente mutata, così che né l'educazione civica né quella pre-politica rispondono alle nuove istanze dell'educazione alla politica. Istanze che sono definite, non a priori, bensì dalla reale configurazione della politica e del potere nelle nostre società complesse.

In poche parole, la questione dell'educazione, sia essa politica o alla politica, dipende, nel loro contenuto e nella loro effettiva praticabilità, dalla configurazione e dal ruolo che il potere, lo stato, la società e quindi la politica hanno assunto in questi ultimi decenni.

## 2. La società « complessa »

Il concetto di politica prevalente nel pensiero classico e medievale recepito dalla cultura cattolica — che rappresenta il punto di vista di questo contributo — si definisce in relazione al *bene comune*. Cosa sia non è agevole precisarlo. Il card. Martini parla di una concezione « dinamica », « universalistica » e « integrale » del bene comune, inteso in termini di condizioni di vita rispettose dei valori e dei diritti fondamentali della persona<sup>5</sup>. Una visione non economicistica e neppure solo finalizzata all'ordine pubblico, bensì at-

<sup>4</sup> M.A. FERRARI, *L'educazione civica, condizione per la partecipazione politica responsabile*, in A. LOBATO, (a cura di), *Coscienza morale e responsabilità politica*, Edizioni Studio Domenicano (Bologna) 1990, 186; cf anche la voce *educazione* in *Enciclopedia filosofica*, Sansoni ed. (Firenze) 1967.

<sup>5</sup> C.M. card. MARTINI, *Etica, politica, Conversione, Lettere, discorsi e interventi 1988*, EDB 1989, 512.

tinente alla rettitudine morale della vita sociale del cittadino<sup>6</sup>. «L'impegno politico del cristiano — afferma il cardinale — deve essere volto alla realizzazione di una società e di uno stato nei quali ognuno possa vivere davvero nella pienezza della sua umanità»<sup>7</sup>.

La visione etica del bene comune presuppone una società, la quale, benché pluralistica, sia in grado, in termini sufficientemente univoci, di riconoscere e determinare a livello di condotta e di istituzioni pubbliche cosa sia la «pienezza di umanità» da perseguire. Per la verità, univoca è, invece, l'esistenza del disaccordo teorico e pratico sul modo di intendere tale pienezza di umanità. Nonostante ciò, il bene comune non può essere emarginato dal pensare e dall'agire politico, pena l'ingovernabilità del sistema e il predominio dell'arbitrio. Tuttavia, il bene comune, quale categoria etica è concepibile in una società culturalmente omogenea: assai lontana da quella che noi oggi definiamo complessa, una categoria, quest'ultima, bisognosa di chiarificazioni.

In una accezione più generale e indeterminata, *complessità* esprime l'articolazione dei diversi ambiti del vivere sociale. Alludiamo agli aspetti giuridico, economico, politico, culturale, etico o religioso che interagiscono in modo organico nella vita di una società. Sono aspetti distinti, ma riconoscono l'esistenza di una interdipendenza e compenetrazione reciproca, riassumibili nel concetto di bene comune. In tale contesto, la legislazione economica non è estranea al valore etico della giustizia. In definitiva, la realtà sociale, pur articolata, si presenta alla coscienza del singolo come fatto organico e coerente. Riferita alla società di questi ultimi decenni la complessità è un'accezione più tecnica. Rispetto al passato, rappresenta una novità: la progressiva rottura — di fatto e di principio — della società organica di cui sopra. «La complessità a cui si fa riferimento è quella generata dalla tendenziale separatezza ed autonomia dei diversi livelli di rapporto sociale: le norme caratteristiche di ciascun livello sembrano definirsi a prescindere totalmente dagli altri livelli»<sup>8</sup>.

Il passaggio dalla società organica a quella complessa coincide con l'affermarsi dell'economia di mercato e dello stato laico-liberale. L'autonomo svolgersi delle leggi economiche, da un lato, e la progressiva emarginazione del referente etico dall'ordinamento giuridico statale, dall'altro, hanno favorito

<sup>6</sup> Per un approfondimento del tema del bene comune: V. POSSENTI, *Bene comune e democrazia*, in *Orientamenti* 7-8 (1990) 41-60.

<sup>7</sup> *Ibidem*, 510.

<sup>8</sup> G. ANGELINI, *I problemi della 'Dottrina sociale'. Saggio introduttivo*, in TH. HERR, *La dottrina sociale della Chiesa. Manuale di base*, Piemme 1988, XL.

l'autonomizzazione tra i diversi ambiti del vivere sociale. La complessità, pertanto, non esprime, in prima battuta, l'accresciuta articolazione della società. Rappresenta la disarticolazione dell'identità etica, culturale e politica di una società. Ne consegue una accentuata conflittualità tra le parti sociali, tale da incidere negativamente sulla governabilità politica del Paese. Il potere reale è sempre meno centralizzato e sempre più decentrato nella società.

### 3. La relativizzazione della politica

Una più adeguata comprensione del fenomeno, cui abbiamo appena alluso, dovrebbe ripercorrere lo svolgersi del rapporto tra politica e potere, così come, a partire dal secolo XVII, si è venuto configurando nel consolidarsi degli stati nazionali europei. Lo stato moderno si fonda sul monopolio del potere politico da parte del sovrano, prima, dello stato liberale, poi. Questa situazione porta alla pratica identificazione tra potere e politica. Il potere è tutto nelle mani dell'autorità istituzionalizzata. Ne consegue che la società civile rimane espropriata di ogni reale potere politico. Lo stato assoluto o costituzionale, assumendo il ruolo di fonte del diritto e della legalità, si sovrappone alla società, quale condizione dell'esistenza della medesima. Le due realtà, statale e sociale, si avviano pertanto lungo un percorso di progressiva divaricazione. La società civile verrà sviluppando al suo interno un movimento di differenziazione e di autonomizzazione tali che « il sistema politico — scrive G. Salvatori — si trova a governare una società che, anche per effetto della secolarizzazione, vede progressivamente scindersi le proprie funzioni di base — economiche, sociali, formative, culturali, religiose, ecc. — in altrettanti sottosistemi indipendenti, ciascuno retto da proprie regole interne »<sup>9</sup>.

La scissione tra società e stato è risultata governabile fino a quando il processo di modernizzazione economica e culturale degli ultimi decenni ha relativizzato il ruolo primario della politica di dettare le regole. Le diverse parti sociali rivendicano il diritto di esercitare il loro 'effettivo' potere. La risultante è che il potere ha subito un processo di decentramento e di frammentazione nella società provocando il vistoso fenomeno dell'ingovernabilità dell'intero sistema sociale. Ciò pare essere particolarmente vero per il nostro

<sup>9</sup> G. SALVATORI, *Presentazione*, in F. CASAVOLA - G. SALVATORI (edd.), *La politica «educata»*, Ed. AVE (Roma) 1989, XXVIII-XXIX.



Paese. G. Tonini ha scritto di recente che «la complessità sociale straripa dai canali istituzionali faticosamente costruiti nell'arco dell'età moderna e, in assenza di risposte formalizzate, crea propri canali informali, che vengono a porsi come nuovi centri di potere»<sup>10</sup>. Pertanto, il potere reale, se, da un lato, si diffonde nella società, dall'altro, subisce un processo di concentrazione in particolari soggetti sociali contrattualmente 'forti'. La distribuzione del potere tra nuovi soggetti non significa affatto maggiore democratizzazione. Un potere diffuso e incontrollato finisce per favorire i gruppi sociali forti, corporativi, nel senso che questi ultimi hanno la forza di piegare le strutture e le istituzioni democratiche della società a difesa dei loro interessi. Ciò si verifica, ad esempio, nella pubblica amministrazione e nei servizi pubblici. Di fatto «si sta passando dal principio teorico, secondo il quale l'amministrazione e i servizi esistono per il bene dei cittadini e a loro servizio, al fatto pratico che l'amministrazione e i servizi esistono per il bene di coloro che vi lavorano e sono, perciò, organizzati nel modo che meglio loro conviene e non nel modo che meglio converrebbe ai cittadini, dei quali sono teoricamente al servizio. Così, gli ospedali dovrebbero essere a servizio dei malati e le scuole a servizio degli alunni; di fatto, gli ospedali spesso servono principalmente a dar lavoro agli operatori del settore e secondariamente a curare i malati, così come le scuole servono principalmente a dar lavoro agli insegnanti e secondariamente al bene degli alunni»<sup>11</sup>.

### 3.1 *Il processo «negoziale» della politica*

La relativizzazione della politica a causa della parcellizzazione corporativa del potere ha, come effetto, l'ingovernabilità del sistema sociale. Ciò significa che nessuna decisione politica o amministrativa può essere presa in modo autonomo dagli organi istituzionali. Qualunque provvedimento è il risultato di un «processo negoziale» tra le molteplici realtà sociali che vanno dalle organizzazioni sindacali alle associazioni professionali o di categoria, fino ai movimenti sociali, culturali, ricreativi, sportivi o religiosi. La necessità della politica di dover continuamente mediare risulta da due ragioni: ridurre il tasso di conflittualità e litigiosità sociale tra le parti e, al tempo stesso, rilegittimare il ruolo della politica attraverso la contrattazione del consenso sociale.

Il potere, uscito dal suo tradizionale alveo istituzionale, rende la politica

<sup>10</sup> G. TONINI (a cura di), *Democrazia e potere nella società complessa*, Ed. AVE (Roma) 1988, 7.

<sup>11</sup> La «questione morale» come «questione politica». Editoriale, in *La Civiltà Cattolica* IV (1989) 528.

di governo — centrale o periferico che sia — fragile ed esposta alle spinte più disparate provenienti da gruppi forti della società. La ricerca e il mantenimento del consenso, quale necessaria fonte di legittimazione a governare, comporta un inevitabile abbassamento del profilo propositivo dell'azione politica, dei politici e dei partiti. La partitocrazia, i cui esiti destabilizzanti e degradanti son ben noti<sup>12</sup>, ad uno sguardo più attento, rappresenta lo sbocco pressoché inevitabile della diffusione-concentrazione del potere nella società. Occupare i luoghi del potere e conservarli, attraverso forme clientelari, rappresenta una necessità da parte dei partiti politici, i quali, a loro volta, vengono 'occupati' dalle loro stesse clientele. È il male mortale, suicida dell'attuale politica che si avvita sempre più strettamente in un'arrestabile spirale di corruzione e di chiusura verso 'tutta' la società. In questo contesto, ad esempio, nessuna coalizione di governo potrà mai prendere le necessarie misure economiche o fiscali secondo elementari criteri di equità. Dovrà necessariamente negoziare con le categorie forti secondo meri criteri di opportunità politica, vale a dire, garantire il mantenimento del consenso. Questa dinamica è ormai nelle cose e supera la stessa buona volontà dei singoli politici. La realtà che viviamo e che tacitamente accettiamo, al di là dei discorsi di circostanza, è che il sistema di potere è legittimo, non perché impegnato ad allargare le maglie della giustizia nella società, ma perché, giusto o ingiusto che sia, conserva il consenso sociale<sup>13</sup>. Se questa è la politica, l'educazione politica non potrà non essere direttamente finalizzata alla cattura del consenso, o, in termini più crudi, abilitare ai giochi di potere. E l'educazione alla politica? Un pleonasma e nulla più!

### 3.2 *L'urgenza dell'educazione alla politica*

Eppure, paradossalmente, proprio la relativizzazione e il decadimento del nostro sistema di potere, rimette in gioco la necessità di ritornare a ripensare la politica nella necessaria funzione di sintesi superiore, rispetto alla differenziazione e alla conflittualità delle parti. Dovrebbe essere in grado di cogliere e interpretare le istanze presenti nelle molteplici realtà sociali e ricercare obiettivi comuni oltre le contrapposizioni. F. Casalvola descrive il ruolo della politica « nella società democratica e pluralistica [come...] educazione al-

<sup>12</sup> Cf. B. SORGE, *Prefazione. Riscoprire la politica*, in E. PINTACUDA, *Breve corso di politica*, Rizzoli ed. (Milano) 1988, VII-XXII.

<sup>13</sup> Cf. l'intervento di R. Meneghelli sul rapporto tra diritto e morale in A. CAPRIOLI - L. VACCARO (a cura di), *Diritto, morale e consenso sociale*, Morcelliana (Brescia) 1989, 154-159.

la collaborazione fra tutte le parti sociali, fra tutti i partiti, tra tutte le culture per fare leggi nelle quali si riflette il bene comune»<sup>14</sup>.

A ben vedere, il necessario recupero del ruolo della politica in una società complessa, ad esempio come quella italiana non può essere demandato soltanto alle tanto invocate riforme istituzionali o ad una classe politica nuova, messianica. Il problema è più radicale. Il nodo da sciogliere oggi è quello di riuscire a canalizzare le molteplici soggettività sociali, verso nuove identità collettive capaci di scelte politiche più condivise. Tuttavia, se questo è il nocciolo del «far politica», oggi, la questione previa, però, non è affatto di natura politica, bensì eminentemente etico-culturale.

L'esigenza di una nuova cultura sociale è tutta intrinseca alla crisi del sistema politico occidentale in generale e italiano in particolare. È propriamente il nuovo modo d'essere della politica nelle società complesse a postulare una nuova educazione di base rivolta alla cucitura del tessuto sociale. Educare alla politica, oggi, è ben più della formazione pre-politica o dell'educazione civica. È ricreare nella società le possibilità culturali ed etiche del vivere sociale-politico secondo parametri di solidarietà, di responsabilità e di partecipazione. In altre parole, l'educazione alla politica si deve concretizzare nell'impegno di creare un tessuto etico accettato e condiviso socialmente. «Questa» società complessa, antropologicamente disarticolata, è in grado di assolvere tale compito educativo? È capace di formare le nuove generazioni al senso della comunità sociale, nazionale e mondiale, oltre, cioè, il «particolare» individualistico? Gli interrogativi sono d'obbligo. Non solo, ma collocano il problema dell'educazione alla politica entro quello più basilare della capacità educativa tout court della stessa società complessa.

#### **4. Educare nella società complessa**

L'educazione alla politica chiama direttamente in causa il sistema educativo di un Paese. Senza operare indebite identificazioni tra l'educazione in senso ampio e l'educazione alla politica, occorre tenere a mente che ogni intervento educativo è sempre funzionale ai 'valori' dominanti di una società<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> F. CASAVOLA, *Il valore della politica nell'evoluzione della coscienza contemporanea*, in *Pensare politicamente. Linee di una ipotesi educativa*, Ed. La Scuola (Brescia) 1988, 27-28.

<sup>15</sup> Cf. C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS (Roma) 1984, 9-25.

Da questo punto di vista è quanto mai pertinente l'interrogativo posto a suo tempo da Giulio Girardi: «Educare per quale società?»<sup>16</sup>.

#### 4.1 *La scuola specchio della società*

Il sistema educativo-scolastico italiano, ad esempio, da quali valori sociali è ispirato? Se la scuola è lo specchio dei valori di una società, allora, la nostra riconosce la 'tolleranza' delle diversità quale unico valore socialmente condiviso. Ma tollerare è ancora educare? Il principio della tolleranza non esprime un valore. È un comportamento fondamentale in negativo perché si limita a sopportare, senza interferire, il comportamento degli altri, anche se diverso dal proprio. In altre parole, la tolleranza, peraltro necessaria, significa accettare che permanga, anche per il prevedibile futuro, questa società particolaristica e disarticolata, la quale, avvitandosi sempre più su se stessa, produce ulteriori lacerazioni etico-sociali. La società complessa non pare essere in grado di educare, perché non ha valori condivisi da trasmettere alle nuove generazioni. Il mondo dei valori è confinato nel privato degli individui. Nelle migliori delle ipotesi può abilitare a convivere, contenendo entro limiti tollerabili la diversità e il conflitto.

L'educazione è tale, quando conduce l'educando verso la maturità, promuovendone e sviluppandone quelle attitudini, capacità e valori che lo abilitano al « mestiere di uomo ». Qualsiasi processo educativo è determinato nei contenuti e nelle metodologie della meta da raggiungere: l'uomo socialmente attivo, partecipe, responsabile e solidale. Tali qualificazioni corrispondono ovviamente ad una precisa concezione dell'uomo e del suo mondo.

Una società, la quale si autodefinisce pluralistica a livello antropologico, di fatto rinuncia ad educare, perché la scuola non può farsi carico di una particolare proposta etica. Deve restare aperta a tutte le possibilità ed emarginare dai suoi fini la formazione dell'uomo, la quale viene demandata alle famiglie, alle associazioni o alle chiese. Compito della scuola sarà soprattutto l'informazione culturale scientifica, ritenuta eticamente neutra. Si può chiedere di più al sistema educativo-scolastico di una società complessa dalle identità molteplici e deboli?

<sup>16</sup> G. GIRARDI, *Educare per quale società?*, Cittadella ed. (Assisi) 1975.

## 4.2 *Educazione e progettualità*

Siamo così giunti alla questione delle questioni: quando esiste educazione? Quando identità forti esplicitano un progetto antropologico. La risposta può prestarsi a fraintendimenti. L'espressione 'identità forte' non è univoca. Infatti esiste identità e identità. Si dovrà verificare attentamente quando un progetto promuove l'uomo nella sua integralità e quando, invece, lo mutila e lo distrugge in nome di una qualche ideologia. In linea formale, una visione corretta dell'uomo deve essere aperta, dinamica e creativa. Rimane, però, l'interrogativo fino a che punto un discorso a identità 'forte' sia praticabile nella società 'debole'<sup>17</sup>

Se, da una parte, le premesse culturali del nostro sistema scolastico pubblico sembrano precludere la via ad un'azione educativa ispirata e promossa da un'identità forte socialmente condivisa; dall'altra, questa stessa società, proprio perché debole e necessariamente tollerante, lascia spazio anche a quei soggetti che lavorano per una società e per una politica in chiave di solidarietà e di partecipazione responsabile.

In questa prospettiva antropologica 'forte' si riconosce la comunità cristiana e le sue istituzioni educative scolastiche e associative. Non è un caso che in questi ultimi anni, i cattolici italiani si siano fatti carico di una rinnovata educazione alla politica attraverso le innumerevoli « scuole di politica »<sup>18</sup>. L'impegno dei cattolici è un dato di indubbio interesse sociale e culturale. Tuttavia, al di là del fenomeno 'scuole di politica', si può fondatamente sostenere che l'istituzione educativa cattolica, benché portatrice di identità forte, sia in grado di produrre una rinnovata cultura etico-sociale?

Generalmente parlando, i cattolici italiani si dimostrano particolarmente sensibili alla dimensione della solidarietà interpersonale e comunitaria. Ne sono una indubitabile testimonianza le innumerevoli forme di servizio assistenziale, educativo e di volontariato. Sono, invece, meno attenti alla realtà politico-istituzionale della vita pubblica. L'istituzione educativa scolastica cattolica risente di questa cultura a-politica, quando non volutamente antipolitica. Non è un mistero che non pochi genitori preferiscono la scuola cattolica, perché al di fuori delle problematiche politiche ritenute estranee e inopportune nell'educazione dei figli.

<sup>17</sup> G. GATTI, *Premesse deboli e premesse forti nell'educazione morale*, in *Orientamenti pedagogici* 1988, 121-128.

<sup>18</sup> Per una lettura critica dello sviluppo e delle prospettive delle scuole di politica: L. DULIO, *Le scuole di formazione all'impegno sociale politico*, in *Aggiornamenti Sociali* 1991, 597-608.

Pur con questi evidenti limiti, che sono quelli propri della società in cui opera, l'istituzione educativa cattolica, a differenza di quella pubblica, è animata da un progetto antropologico 'forte', la cui esplicitazione va ben oltre la dimensione personale e comunitaria. Tale progetto è in grado di esprimere una cultura sociale e istituzionale solidaristica. Il fatto, però, che si sia sentita la necessità di fondare delle « scuole di educazione sociale e politica » sta a significare che le istituzioni educative cattoliche, benché potenzialmente idonee, in realtà sono ancora incapaci di esplicitare una formazione integrale del cittadino.

## 5. Per una « educazione alla politica » nella società complessa

Il discorso sull'educazione alla politica nelle nostre società ci ha condotti al vero problema: quello di rifare il tessuto connettivo etico-culturale secondo riferimenti comuni, al di là dell'imperversante *dualismo tra pubblico e privato*. È un'istanza condivisa da molti e che ha portato alla ribalta la necessità di parlare seriamente di *etica pubblica*. Un tema di indubbia urgenza e interesse che, però, ad un vaglio critico si mostra particolarmente fragile. L'istanza di una cultura condivisa deve essere recuperata attraverso una rinnovata *etica sociale* che coniughi pubblico e privato senza fratture attraverso il recupero etico della *legalità*. Sono alcuni dei temi portanti di un'educazione alla politica nella società complessa che tratteremo.

### 5.1 Il dualismo privato-pubblico

« In Italia, quando una cosa è di tutti, la *res publica*, non è di nessuno. Se non c'è un referente concreto, individuale o collettivo, l'italiano non pensa a nulla »<sup>19</sup>. Quest'impietosa fotografia del nostro malcostume nazionale rivela una concezione della convivenza profondamente individualistica. Il bene individuale prevale e viene prima di quello comune. Non solo, ma l'istituzione pubblica che rappresenta lo stato viene vista in termini di antagonismo, di autodifesa o di interesse immediato. In ogni caso l'angolatura individualistica predomina la scena. Tutto ciò non è casuale, né il prodotto della nostra generazione.

Le radici del fenomeno affondano nello spirito della cosiddetta 'moderni-

<sup>19</sup> F. ALBERONI - S. VECA, *L'altruismo e la morale*, Gatzani (Milano) 1988, 9.

tà', secondo la quale il mondo è composto solo di «individui». La loro somma numerica costituisce la società. Ciascun individuo, poi, è per sé tendenzialmente una libertà assoluta, che, però, si trova a coesistere con altre libertà ugualmente autonome. Con queste può instaurare rapporti di reciproco interesse, ma anche di aperta conflittualità. Come regolare la convivenza in una società di libertà tendenzialmente illimitate, se non ricorrendo alla forza *estrinseca* di una autorità? L'uomo moderno, benché teso interiormente ad una libertà d'azione a tutto campo, deve, però, soggiacere, per ragioni di coesistenza civile, alle esigenze di un'autorità sopra le parti che necessariamente limita le singole autonomie. Tra individuo-libertà-autonomia, da un lato, e autorità-potere-costrizione, dall'altro, non può che instaurarsi un rapporto dialettico e conflittuale: in una parola *dualistico*. Nel secolo XVII lo spirito moderno ispira le teorie sull'origine dello stato, concepito come «forza», «potere», «coercizione» e «sovranità»<sup>20</sup>.

Nonostante che la realtà dello stato di diritto e dello stato sociale in cui viviamo oggi sia ormai lontana da quelle sistemazioni filosofiche, nell'immaginario collettivo opera ancora il pregiudizio dualista. Si separa nettamente il pubblico dal privato, lo stato dalla società, la politica e lo stato dall'economia e dal mercato, così come la politica dall'etica. Distinzioni che nella realtà delle cose quotidiane sono spesso inesistenti, ma che permangono come 'forma mentis', influenzando la comprensione della politica e della società. La prima è vista, soprattutto, come «cosa» di una classe di professionisti, cui, peraltro, delegare opzioni delle molteplici realtà vitali. È ovvio che tale lettura falsifica la realtà dei nostri sistemi sociali.

Educare alla politica comporta, allora, una formazione di base che, da un lato, superi il pregiudizio dualistico e, dall'altro, offra indicazioni per una adeguata 'etica pubblica'.

### 5.2 Quale «etica pubblica»?

Lungo gli anni '80, si è assistito ad un interessante fenomeno di «ritorno all'etica». All'origine del ritrovato interesse per le questioni morali troviamo i comportamenti illegali e malavitosi di non pochi amministratori pubblici, politici e operatori economico-finanziari, ma anche il degrado ambientale, i problemi di bioetica o l'applicazione delle nuove tecnologie su vasta scala.

<sup>20</sup> Sul dualismo allo studio cf: F. CASAVOLA, *Il valore della politica nell'evoluzione della coscienza contemporanea*, in *Pensare politicamente. Linee di una ipotesi educativa*, Ed. La Scuola (Brescia) 1988, 13-39.

Nell'area della cultura laica, il dibattito si concentra soprattutto sulla possibilità di fondare una nuova *etica pubblica* per la società complessa: tema alquanto inedito per l'ambiente culturale italiano<sup>21</sup>. La tematica riflette l'ampia discussione apertasi da anni nel mondo anglosassone a seguito della pubblicazione di importanti saggi sulla fondazione delle norme di comportamento sociale<sup>22</sup>. Per G. Gatti questo è solo l'eco di quanto avviene altrove ed è anche « il sintomo e la riprova del persistere [nel nostro Paese] di una situazione di sottosviluppo culturale in tema di etica pubblica<sup>23</sup> ».

La discussione sull'etica pubblica da parte laica si basa sul presupposto che nella nostra società pluralistica permanga un consenso socialmente condiviso verso determinati *valori comuni*<sup>24</sup>. In ragione del consenso loro accordato, tali valori permetterebbero una soluzione politica dei conflitti sociali meno negoziale. In altre parole, dovrebbe essere più facile trovare soluzioni politiche nella logica dell'interesse comune.

Se questa è l'intenzione, la realtà è ben diversa. Il consenso accordato ai valori è solo formale. Infatti, non appena dal livello della enunciazione di principio si passa alla prassi, cioè ai comportamenti effettivi, ci si rende conto dell'impraticabilità dell'ipotesi dei valori comuni. Ciò che si vorrebbe comune non è altro che un 'luogo comune', buono per certa retorica moralistica corrente.

Tale etica collocandosi sul versante del civile, dell'economico o del politico, concentra la sua attenzione su ciò che può rendere *giusto o ingiusto* il comportamento pubblico, operando in questo modo una netta separazione tra la sfera pubblica e quella privata delle singole scelte personali. Più concretamente, ciò che è ritenuto 'giusto' a livello pubblico per tutti i cittadini verrebbe determinato a prescindere da ciò che è anche moralmente 'buono' secondo i valori etici che informano la coscienza personale. L'autoesclusione dell'etica pubblica dalle finalità etiche personali, accetta, in linea di principio oltre che di fatto, l'esistenza di due morali, nettamente separate. Qualora quella pubblica e quella privata coincidessero, sarebbe una pura casualità. Secondo S. Veca è necessario « che si prenda sul serio il ridisegno dei confini

<sup>21</sup> Cf. S. MAFFETTONE, *Verso un'etica pubblica*, Ed. Scientifiche italiane (Napoli) 1984. Tra gli altri autori ricordiamo: S. Veca, U. Scarpelli, E. Localdano, N. Mori e N. Bobbio. Per una riflessione critica di parte cattolica del fenomeno: G. ANGELINI, *Ritorno all'etica?*, in *Regno Att.* 1990, 438-449.

<sup>22</sup> Un'ampia e documentata panoramica del dibattito è offerta da: A. DA RE, *Il ritorno dell'etica nel pensiero contemporaneo*, in *Etica oggi: comportamenti collettivi e modelli culturali*, Lib. Gregotiana (Padova) 1989, 103-231.

<sup>23</sup> G. GATTI, *Educazione sociale e morale pubblica*, in *Orientamenti pedagogici* 1991, 784.

<sup>24</sup> Cf. S. MAFFETTONE, *Valori comuni*, il Saggiatore (Milano) 1989.



fra la nostra responsabilità collettiva e i nostri doveri e diritti di cittadinanza [da un lato] e la nostra responsabilità individuale e i nostri diritti di scelta [dall'altro] — fra quanto ci *dobbiamo* reciprocamente come membri di pari dignità del club della cittadinanza e quanto siamo liberi di scegliere, come uomini e donne che hanno il diritto a definire il proprio piano di vita e il proprio *autosviluppo*»<sup>25</sup>.

Data la separazione tra livello etico personale e quello sociale, in base a quali criteri si determinerà il comportamento «giusto» pubblico? Le vie di soluzione *non* sono molte. La riflessione etica o riconosce l'esistenza di valore antropologici 'assoluti', cioè non posti convenzionalmente da una qualche autorità umana, e quindi da accogliere, difendere e promuovere creativamente; oppure, sulla base di una qualche teoria, stabilire con 'autorità' ciò che deve essere ritenuto giusto o ingiusto. Questa seconda è la via imboccata dall'etica pubblica allo studio, la quale sarà necessariamente un'*etica convenzionale*. In altre parole, il 'giusto pubblico' non potrà non rispecchiare la logica democratica della maggioranza culturale, la quale formalizza le sue convinzioni attraverso la legge dello stato. L'etica pubblica convenzionale finirà per coincidere con la *legalità*<sup>26</sup>. In questo modo, non si esce dalla prospettiva dualistica e conflittuale in cui ci dibattiamo. Permane nella coscienza del cittadino la contrapposizione tra pubblico e privato, tra legge-stato-potere e individuo-privato-autonomia.

Va da sé che la teorizzazione di due ordini etici separati non lavora nella direzione di una nuova cultura solidale. Comportamenti 'giusti' che non siano riconosciuti dal soggetto come espansione sociale della sua realtà personale non si impongono alla sua coscienza morale. Esportare capitali all'estero sarebbe ingiusto perché legalmente vietato o perché contrario al valore morale della giustizia e della solidarietà? Se i comportamenti sociali «giusti» non sono riconosciuti dalla coscienza morale come buoni, cosa piegherà un cittadino a metterli in atto? O l'interesse o la paura della sanzione. Diversamente quale altro motivo avrà per impegnarsi?<sup>27</sup>.

Ci siamo soffermati sugli aspetti critici di un'etica pubblica debitrice della filosofia liberale, individualistica. Al di là delle apparenze, non apporta

<sup>25</sup> S. VECA, *Etica e politica*, Garzanti (Milano) 1989, 156.

<sup>26</sup> Sul carattere convenzionale dell'etica pubblica: G. ANGEJUNI, *Etica pubblica e morale cristiana*, in *Rivista del Clero Italiano* 1990, 567-580; cf anche S. FRUGATO, *Formazione professionale e formazione morale*, in *Rassegna CNOS* 1 (1989) 48-50.

<sup>27</sup> Cf E. CIBAVACCI, *Crisi del sistema politico come crisi dei valori*, in *Rassegna di Teologia* 1988, 409-418.

novità di sorta e per questa ragione è inadatta ai fini della costruzione di una nuova cultura sociale e politica della solidarietà.

### 5.3 *Per una rinnovata «etica sociale»*

Per non cadere nelle ambiguità sopradescritte, preferiamo parlare di *etica sociale*. Questa, oltre a comprendere le istanze di ogni etica pubblica, deve essere collocata nel contesto della moralità della persona. In altri termini, l'etica sociale deve mediare e conciliare le istanze etiche assolute e *incondizionate* ri-conosciute dalla coscienza personale con quelle *condizionate* e sanzionate dall'ordinamento pubblico<sup>28</sup>.

Oggetto proprio dell'etica sociale sono i rapporti umani che si realizzano nella vita pubblica attraverso ruoli prestabiliti all'interno dell'organizzazione produttiva, giuridico-amministrativa od economica. Caratteristiche di questi comportamenti sono l'impersonalità, l'efficienza e una più o meno accentuata burocraticità: in una parola l'oggettività.

Un'educazione alla politica deve abilitare il cittadino ad essere partecipe, responsabile e solidale nella vita civile attraverso l'oggettività dell'ordinamento sociale. In altre parole, le istituzioni sociali, economiche, giuridiche, politiche e i rispettivi ruoli richiesti, in linea di principio — ma non sempre di fatto — costituiscono le mediazioni pubbliche necessarie per esercitare la responsabilità morale personale. La maturità morale di una persona non si arresta alle soglie della sua coscienza privata, ma si esercita nella professione e nelle responsabilità che si assume a livello sociale, economico e politico. Per questo motivo non è accettabile la separazione tra livello etico pubblico e privato, per la semplice ragione che incuneerebbe nella coscienza del cittadino una frattura insuperabile.

Se, come abbiamo detto, tra dimensione etica personale e quella pubblica deve esistere reciprocità, di fatto, non poche volte, la dimensione sociale oggettiva e quella personale soggettiva si trovano in contrasto. E ciò a motivo della distanza che intercorre tra il ruolo pubblico richiesto e le convinzioni morali individuali. Allora, fino a che punto la coscienza personale deve dimostrarsi tollerante verso l'ordinamento sociale e quando, invece, deve assumere un atteggiamento di aperta contestazione? L'interrogativo assume una fisionomia estremamente concreta quando ci si interroga, ad esempio, sulla rettitudine morale che regola le leggi del mercato.

<sup>28</sup> Cf G. ANGELINI, *I problemi della 'Dottrina sociale'*. Saggio introduttivo, l.c., XXXI.

È evidente che nella valutazione del giusto comportamento a livello di economia o di politica, il metro non è identico a quello con cui si valuta la moralità dei comportamenti personali. Mentre a livello soggettivo è relativamente facile giudicare la portata morale di una determinata scelta, sul piano etico-sociale la valutazione della condotta, ad esempio, di un operatore economico, oltre all'esplicito riferimento ai valori fondamentali della persona, esige anche una conoscenza non superficiale dei problemi del mercato, dei trend di sviluppo, della legislazione vigente, delle strutture produttive, delle politiche economiche e delle esigenze sociali a dimensione sovranazionale. Sono dati di conoscenza necessari per una adeguata valutazione delle condotte e, in ultima analisi, del grado di tollerabilità della coscienza verso determinati ruoli pubblici.

Un'adeguata educazione alla politica deve evitare due estremi: l'idealismo astratto e il pragmatismo di corto respiro. Il primo, in nome della coscienza soggettiva, tende a demonizzare condotte e strutture pubbliche perché troppo al di sotto della purezza del valore umano. Si vorrebbe, ad esempio, che il politico cristiano riuscisse a tradurre in legislazione tutti i valori morali riconosciuti come tali. Chi persegue la purezza del valore finisce per fare della retorica moralistica, se non rende tali valori socialmente «praticabili». Il pragmatismo, invece, insegue i risultati concreti, immediati, indipendentemente dai valori. Pur di raggiungere lo scopo prefissato, non teme di reputare giusto e lecito ogni mezzo utile a raggiungerlo.

Il cittadino, nè utopista, nè pragmatista, deve essere in grado di saper cogliere l'inevitabile distanza etica che corre tra i ruoli pubblici richiesti dal sistema sociale e i comportamenti personali. Il problema di non facile soluzione è quello di definire la soglia oltre la quale tale distanza diviene intollerabile e scatta l'obiezione della coscienza. Per questo motivo l'etica sociale deve essere in grado di definire non solo quanto i comportamenti dei cittadini siano improntati a giustizia e a verità, ma anche quanto giuste siano le strutture che tali ruoli richiedono. Ciò significa che l'etica sociale deve necessariamente fare i conti anche con la legislazione vigente.

#### 5.4 *Etica sociale e legalità*

L'esplicito riferimento alla legislazione specifica ulteriormente il compito dell'educazione alla politica: il rapporto tra moralità personale e legalità. Il cittadino, in quanto membro di una società ordinata dal diritto, non può agire autonomamente, incurante della normativa emanata dall'autorità legittimamente costituita. I rapporti di lavoro, così come, ad esempio, le prestazio-

ni medico-ospedaliero non sono pensabili al di fuori di una normativa ad hoc. Essa costituisce — o dovrebbe costituire — una garanzia di libertà, di uguaglianza sociale e di efficienza. Al di fuori della legalità incontriamo l'arbitrio, l'affermazione del privilegio sul diritto, la disuguaglianza sociale, il clientelismo, la corruzione, gli sperperi di risorse pubbliche e, ovviamente, l'inefficienza del sistema. Cose fin troppo note!

La caratteristica della legislazione è di richiedere solo quei comportamenti che producono gli effetti prefissati dalla legge. L'obbligo di pagare il biglietto del tram o del treno richiede che il cittadino vi si adegui nelle forme previste dalla norma: nè più, nè meno. Formulando la legge, il legislatore è mosso da una valutazione generale che concerne il bene comune. Per questo motivo, richiede che ogni cittadino si adegui a quanto richiesto per legge, affinché concorra alle spese di esercizio del servizio pubblico. La legislazione regola i comportamenti esterni dei cittadini, accontentandosi della sola osservanza esteriore. Per ottenere tale scopo l'inosservanza della legge prevede anche adeguate sanzioni.

Tuttavia, la formazione etico-sociale deve aiutare la coscienza del cittadino a cogliere il valore non solo legale, ma anche morale della legislazione, la quale deve essere al servizio della giustizia e della solidarietà comune. È inaccettabile l'indifferentismo etico verso la normativa che regola i rapporti e il funzionamento della istituzione della convivenza sociale. Il dualismo che permea la coscienza sociale porta a separare nettamente i due ambiti, così che l'aspetto legale riveste poca o nessuna rilevanza morale lasciando la coscienza chiusa nel suo individualismo particolaristico<sup>29</sup>.

La pratica separazione tra moralità personale e legalità induce una concezione a-morale della legalità. In altre parole, i comportamenti pubblici richiesti per legge sarebbero privi di un fondamento etico. Essi sono visti solo come strumenti coercitivi per raggiungere degli scopi estranei all'interesse soggettivo, sia esso individuale o corporativo. Non coinvolgendo la coscienza personale, il cittadino non troverà alcuna remora interiore ad esimersi dall'osservanza, salvo il rischio di un'eventuale sanzione.

In sede educativa occorre far comprendere che tale separazione è deleteria. Una legalità senza moralità apre la strada all'arbitrio, così come una moralità senza legalità è paragonabile ad un corpo senza gambe e braccia. La

<sup>29</sup> Tale separazione ha una sua storia. È il frutto dell'affermarsi dei rapporti di scambio e di mercato nell'epoca moderna: cf G. ANGELINI, *Diritto e morale. La tradizione, la teoria e i problemi presenti*, in A. CAPRIOLI - L. VACCARO, *Diritto, morale e consenso sociale* Morcellina (Brescia) 1989.

legislazione costituisce il modo oggettivo attraverso cui i valori etici fondati nella persona sono istituzionalmente recepiti, promossi e difesi. Il valore indiscusso della libertà resterebbe una bella utopia se non si concretizzasse nelle libertà politiche, economiche, culturali e sociali. Il lavoro è essenziale per ogni adulto. Tuttavia è un bene, che, se non viene promosso e difeso legalmente, rimarrebbe in balia dell'arbitrio dei più forti economicamente. Allo stesso modo, la normativa che regola la sicurezza della persona. Come si vede, una netta separazione tra legalità e moralità è una prassi sociale suicida.

Quanto detto è vero e va perseguito come uno degli impegni educativi prioritari. Tuttavia bisogna prendere atto che nelle società attuali la legalità non è sempre un'adeguata concretizzazione della moralità. E ciò dipende dal fatto che in un sistema sociale democratico e pluralistico la legislazione scaturisce dal confronto tra maggioranze e minoranze culturali. Quanto più è marcata la differenza etica e culturale tra le parti sociali, tanto più i punti di convergenza sono minimali. La norma giuridica rispecchierà la forza culturale della maggioranza e non necessariamente quella del valore etico. Caso emblematico è l'esistenza della legge 194 che permette l'interruzione della gravidanza entro i primi tre mesi dal concepimento.

Esiste anche un secondo problema che intacca la fiducia del cittadino nel valore etico della legalità. Si tratta dell'esuberante produzione di provvedimenti amministrativi, spesso provvisori e contraddittori con la normativa già esistente, e di cui non sempre si coglie la logica del bene comune.

Occorre prendere atto che questo duplice ordine di problemi alimentano il permanere e l'ulteriore radicarsi di una visione estrinseca, quando non negativa, della legalità e del diritto dello stato.

## 6. Considerazioni finali

Il problema dell'etica sociale e le implicanze giuridico-istituzionali, di cui sopra, ripropone l'urgenza di lavorare per ricreare una cultura della convergenza rispetto all'attuale della divergenza, anche se non mancano i teorizzatori di una società trasparente sempre meno unitaria, meno certa e meno rassicurante<sup>30</sup>.

Ricreare un tessuto etico sociale convergente è un compito a dir poco immane, capace di scoraggiare anche i più convinti. Eppure, proprio l'attuale

<sup>30</sup> G. VAITIMO, *La società trasparente*, Garzanti (Milano) 1989).

situazione sociale, economica e politica esige nuovi parametri culturali solidaristici.

Sotto questo profilo, le molte scuole di formazione sociale e politica dei cattolici sono un interessante segnale. Ma non basta. La nuova cultura della solidarietà, di cui i cattolici si fanno carico, potrà realizzarsi nella misura in cui gruppi, associazioni e movimenti presenti nella società lavoreranno per tessere una rete di convergenze etiche, culturali e organizzative capaci di incidere sul sociale e sul politico. Riaggregare la società — soprattutto sul 'territorio' — è uno degli aspetti rilevanti di un'educazione alla politica. Solo una base sociale culturalmente convergente sarà in grado di gestire un forte consenso nei confronti della politica e della legislazione locali. Nella misura in cui le convergenze si infittiscono a livello diffuso, la società potrà incidere con maggior efficacia sul rinnovamento della politica nazionale e forse anche internazionale. Si è soliti dire o scrivere che la società italiana è migliore della sua classe politica. È un mito, quando non un alibi per continuare nelle furbizie quotidiane e scaricare altrove le proprie responsabilità. La logica del consenso, che legittima il potere politico, fa sì che la classe politica sia lo specchio della società, nel bene e nel male.

In definitiva, la lezione che ci viene dalla società complessa è che la questione politica è eminentemente la *questione di una nuova etica sociale* capace di rifondare il consenso e la legittimazione del potere su basi nuove, socialmente condivise. Propriamente parlando, è questo l'ambito di una corretta educazione alla politica. Senza questa riforma della società e del consenso di cui è depositaria, la politica continuerà a giocarsi sul piano negoziale degli interessi prevalentemente di ordine economico. Rafforzare la dimensione etico-sociale significa riportare la politica, il potere economico e la legislazione in una prospettiva di servizio del bene comune nazionale, internazionale e mondiale.

## 7. Letteratura sul tema

ASSOCIAZIONE «CITTÀ DELL'UOMO», *Pensare politicamente. Linee di una ipotesi educativa*, La Scuola ed. (Brescia) 1988.

BINDI R. - GERVASIO G. (a cura di), *Una cultura per la politica*, AVE ed. (Roma) 1989.

CALVEZ JEAN-YVES, *La politica e Dio*, Ed. Paoline (Roma) 1987.

CASAVOLA F. - SALVATORI G. (ed.), *La politica «educata». Per la formazione della coscienza civile in Italia*, AVE ed. (Roma) 1989.

DANESE A., *Riscoprire la politica. Storia e prospettive*, Città Nuova ed. (Roma) 1989.

FRIGATO S., *In risposta a Cristo. Piste di educazione morale e politica*, LDC (Torino) 1991.

- GATTI R., *Pensare la democrazia. Itinerari del pensiero politico contemporaneo*. AVE ed. (Roma) 1989.
- LAZZATI G., *La città dell'uomo. Costruire da cristiani la città dell'uomo a misura dell'uomo*. AVE ed. (Roma) 1984.
- IDEM, *Pensare politicamente II. Da cristiani nella società e nello Stato*. AVE ed. (Roma) 1988.  
— *L'educazione dei giovani alla politica*, in *Note di Pastorale Giovanile* 3-4 (1991).
- PINIACUDA E., *Breve corso di politica*, Rizzoli ed. (Milano) 1988.
- SORGE B., *Cattolici e politica. Il coraggio di cambiare*, Armando Ed. (Roma) 1991.
- TONINI G. (a cura di), *Democrazia e potere nella società complessa*. AVE ed. (Roma) 1988.
- TOSO M., *Realtà e utopia della politica*, Ed. Dehoniane (Roma) 1989.

# La scuola comune europea

Angelo Ferro

## 1. I termini di riferimento

La cosapevolezza, sempre più diffusa, che il « capitale » moderno per il progresso e lo sviluppo risiede nell'uomo ha dato centralità al problema della formazione delle risorse umane.

Un paese che abbia un sistema di formazione organizzato, moderno, efficiente, dispone quindi di una leva di valore assoluto, che « fa la differenza ».

Un individuo che abbia un processo formativo intenso, articolato, approfondito dispone di una risorsa essenziale, che « fa la differenza »: è appunto questo il capitale umano moderno.

L'esigenza di implementazione del patrimonio conoscitivo in Italia si esplica soprattutto attraverso comportamenti individuali (imprese, famiglie, etc.) in termini di corsi aggiuntivi ed integrativi alla scuola, al lavoro, etc. mentre purtroppo l'istituzione collettiva reagisce con lentezza e con contraddittorietà.

Questo aspetto circa la scuola si inserisce in quello che è un po' una caratteristica italiana, in cui la spinta alla modernizzazione per stare al passo con gli altri paesi è data dal comportamento dei singoli attori (individui,



aziende), avendo le istituzioni una marcia lenta, che genera una crescente insopportabilità dell'arretratezza.

In un tempo non tanto lontano alcune «inefficienze» potevano essere comprese (e lo erano). L'affermarsi del «welfare», ad esempio, e un sentire comune trovano un punto di equilibrio nella consapevolezza che avere servizi, sia pure incompleti ed imperfetti, era pur sempre un passo avanti rispetto ad un'epoca precedente di totale assenza.

Oggi le cose sembrano cambiate, non tanto nel senso del recupero di efficienza, quanto nelle risposte dell'individuo e dell'impresa modernizzante: si moltiplicano le proteste, si ricorre in tribunale per i disservizi, nascono a ritmo incalzante le associazioni di difesa dei consumatori; su tanti singoli segmenti di mercato e di comportamento si ricorre ai servizi privati alternativi.

La modernità si va dunque costruendo sia mediante la modernizzazione dei comportamenti, sia attraverso l'espressione clamorosa della insostenibilità delle arretratezze.

D'altro canto è del tutto comprensibile che si affermi un atteggiamento del tipo sopra descritto: il senso comune non riesce più a comprendere come si possa, sul piano individuale privato, disporre di una quantità di innovazioni, strumenti e «facilities», mentre le cose medesime sono assenti o mal utilizzate sul piano collettivo.

Si prenda, ad esemplificazione, i servizi di refezione e doposcuola che nelle scuole private sono quasi l'80% e gli orari coprono le 12 ore di apertura, quando ciò nella scuola pubblica non supera il 20% e gli orari mediamente sono di 6 ore.

Questo fenomeno provoca reazioni negative. Una conferma si ha dai tassi di abbandono nella Secondaria Superiore e nella Media che è del 18/20% in Italia cioè da 7 agli 11 punti in più di Francia, Germania, Gran Bretagna.

Le imprese e la Confindustria hanno sempre cercato con iniziative, programmi, corsi di stimolare e supportare il versante della formazione nel processo di modernizzazione, proponendo anche per il settore scuola un approccio con gli elementi propri della cultura di impresa.

La crescente domanda qualitativa che viene dai giovani e dalle famiglie ormai sensibili e coscienti dell'importanza di un reale e valido processo di formazione più che del titolo cartaceo, è anche frutto dell'attenzione alla formazione da tempo dedicata dalla società economica.

## 2. La ricerca di qualità

L'esigenza di porre attenzione alla qualità del sistema scolastico viene avvertita in modo crescente negli ultimi anni in Italia come negli altri paesi sviluppati, in seguito al verificarsi di diversi fenomeni:

— la constatazione che la crescita quantitativa dei sistemi scolastici non è stata accompagnata da un analogo sviluppo sul piano qualitativo; anzi, le verifiche condotte in materia hanno fornito spesso indicazioni in senso contrario;

— la centralità che assumono i processi formativi nei paesi sviluppati, in un momento in cui i sistemi economici avvertono un forte bisogno di risorse umane qualificate per far fronte alla crescente competizione internazionale ed all'introduzione delle nuove tecnologie all'interno dei processi produttivi;

— la quantità elevata di risorse destinate al sistema educativo, in un periodo di ripensamento del welfare state e dell'intervento pubblico.

Il problema della qualità viene poi particolarmente avvertito a livello italiano per tre ragioni:

— la notevole disponibilità di risorse docenti che si è verificata in seguito al calo demografico, cui non ha fatto riscontro un analogo depotenziamento degli organici;

— la disparità di risultati tra l'Italia e gli altri Paesi che è emersa, soprattutto a livello secondario e nella dimensione scientifica, dalle indagini internazionali;

— gli squilibri percepibili tra le performances scolastiche che si ottengono nelle diverse aree del Paese.

Tuttavia è ben difficile intervenire sulla qualità, se prima non si fuoriesce dalla genericità delle affermazioni e non ci si intende sul significato di questo concetto.

Troppo spesso la qualità viene confusa con una generica maggiore erogazione di risorse in un certo settore («più soldi per gli insegnanti», «più insegnanti», «più fondi per il diritto allo studio», ecc.), senza particolari vincoli, relativi alla finalizzazione di tali risorse, al conseguimento di risultati effettivi (tanto che l'invocazione della qualità del servizio può sembrare in alcuni casi perfino pretestuosa); oppure si identifica a volte la qualità con le iniziative qualitative (la sperimentazione, il corso di aggiornamento) che però

possono essere considerate al massimo la spia di una ricerca di qualità, che non è detto si traduca nei risultati sperati.

Facendo ad esempio alcuni raffronti tra il 1980 e il 1990 si evidenzia che

— il numero di insegnanti per alunno è aumentato in media del 31,3%;

— la spesa media per alunno è aumentata del 52% in termini reali;

— la spesa per aggiornamento è aumentata del 60,8%.

Questo indiscutibile incremento di risorse ha prodotto realmente un miglioramento della qualità del sistema? Nessuno può dirlo.

Si sono allargati, è vero, alcuni programmi (tempo pieno, tempo prolungato, integrazione handicappati); sono sorte molte iniziative sperimentali nella Scuola Secondaria Superiore. Ma non si può ancora affermare se queste innovazioni hanno raggiunto i risultati sperati e corrispondono all'investimento effettuato. Qualità significa, invece, finalizzare l'erogazione delle risorse a dei precisi obiettivi da raggiungere e individuare degli strumenti che permettano di stabilire in che modo questi obiettivi siano raggiunti; altrimenti ogni ulteriore erogazione di risorse ed ogni discussione in materia sarà destinata a rimanere priva di significato.

Questa analisi ci porta a sostenere, una volta di più, l'esigenza di un sistema permanente di valutazione che dovrebbe effettivamente sottoporre a monitoraggio i livelli di qualità del sistema formativo e delle azioni innovative introdotte. Perché questo è un approccio tipico della cultura d'impresa in quanto consente di apprezzarne qualità e efficacia.

Invero, uno dei principali limiti della politica sociale italiana risiede nella sua natura prevalentemente giuridica e formalista.

Infatti, si concentra, da parte dei soggetti politici e sindacali, una grande attenzione all'aspetto della produzione legislativa, mentre vengono generalmente trascurati gli aspetti della applicazione e della implementazione, che pure sono decisivi per qualificare e dare sostanza ad una normativa che, anche se valida, rischia di essere vanificata o comunque indebolita per le difficoltà o per le incertezze applicative.

Così è stato per normative importantissime come la riforma della scuola media, la riforma psichiatrica, la riforma del sistema sanitario.

Dopo la riforma della scuola media, ad esempio, non si è controllato a sufficienza in che modo l'obiettivo principale della nuova legge, ovvero assicurare la parità di opportunità attraverso un curriculum unico per tutti i ra-

gazzi, fosse raggiunto o almeno perseguito; invece, ben venticinque anni dopo la riforma, rimane ancora una parte significativa di ragazzi che non arrivano neanche a completare questo percorso, inficiando dunque in modo sostanziale il principale obiettivo della legge.

In realtà l'emanazione della legge non è che il primo passo dell'iter della riforma, che si sostanzia attraverso un lungo processo di implementazione, che deve tener conto non solo degli adempimenti formali della normativa, ma anche della necessità di rispondere agli obiettivi di qualità che erano stati prefissati.

Adesso ci si trova di fronte al nuovo importante appuntamento della riforma della scuola elementare, che costituisce una occasione strategica per innovare non solo l'ambito specifico della politica scolastica, ma anche quello più ampio delle politiche pubbliche, se viene adottata in concreto una metodologia di implementazione attenta non solo alla esecuzione formale, ma anche alla qualità delle strutture messe in opera ed alla loro rispondenza agli obiettivi della riforma.

Lo stesso vale per la riforma della Scuola Secondaria, sulla base del lavoro della Commissione Brocca che finalmente supera la separazione tra scuola di chi pensa e scuola di chi lavora, e fissa l'apertura di tutta la scuola al sapere economico.

In sostanza, è necessario che, al momento di avviare la riforma, si definiscano contestualmente delle modalità di monitoraggio e reporting, che permettano di seguire passo passo l'evoluzione dell'applicazione, controllarne gli esiti, individuare i problemi emergenti in modo da intervenire in tempo «quasi» reale con le opportune correzioni di rotta e realizzare gli obiettivi nel modo più soddisfacente.

### **3. Riallocazione delle risorse**

È un problema la riallocazione di risorse, laddove mancano risorse o non, come talora avviene nelle imprese. Allarghiamo però l'analisi al settore scuola.

Gli anni '80 hanno lasciato, sul piano delle risorse disponibili, una curiosa eredità: hanno, infatti, messo in luce, oltre a delle aree di eccedenza di risorse liberate dal calo demografico, delle aree di carenza di risorse, generate dal consolidamento della nuova domanda di formazione. Così abbiamo contemporaneamente:

- da un lato il più basso rapporto alunni-insegnanti del mondo e dall'altro difficoltà a reperire chi si occupi dei problemi della programmazione didattica, dell'orientamento, della biblioteca, dei rapporti scuola lavoro, ecc.;
- da una parte scuole semi-deserte, dall'altra scuole sovraffollate;
- da una parte aree di sovraffollamento di risorse educative, dall'altra aree di carenza (generalmente coincidenti poi con le aree di ricchezza e di povertà del paese);
- da una parte carenza (crescente) di offerta di lavoro giovanile e qualificato nel Nord, dall'altra eccedenza (crescente) nel Sud.

Evidentemente la gestione delle risorse che è stata fatta negli anni '80 non ha saputo o non è stata in grado di seguire il cambiamento prodotto dal calo demografico, per cui si continua in molti casi ad utilizzare le risorse, come se la scuola fosse rimasta quella del 1980. Emblematico il caso degli insegnanti, le cui logiche di reclutamento appaiono del tutto indipendenti dalla domanda di insegnamento; ugualmente indipendente dall'andamento delle iscrizioni risulta l'evoluzione del personale docente universitario.

Anche sul versante dell'edilizia scolastica e universitaria, la dotazione e l'utilizzazione delle strutture, non hanno seguito la crescente domanda che si registrava negli studi superiori, creando così, o perpetuando, situazioni di disagio strutturale che si sono venute a verificare proprio nel momento in cui le scuole elementari e medie si sono andate svuotando per effetto del calo demografico.

Carenza ed eccedenza si ritrovano poi in modo clamoroso nella formazione professionale, dove a fronte di 300.000 ragazzi che entrano ogni anno nel mondo del lavoro senza nessuna formazione, a fronte di 550.000 apprendisti che vedono ignorata tuttora la legislazione vigente in materia e non godono di nessuna formazione integrativa, si contrappongono migliaia di formatori inutilizzati o sottoutilizzati per mancanza, si afferma, di «domanda formativa».

#### **4. Le esigenze della integrazione europea**

Questo processo di riequilibrio si impone in relazione alle scadenze dell'Europa Unita: la nostra collocazione in sede europea ci porrà dei vincoli, che saranno sempre di più formali, da rispettare per onorare la nostra partecipazione alla Comunità.

La recente normativa che equipara le qualifiche professionali a livello

superiore è una prima convalida, molto importante, di queste affermazioni. Similmente un peso sempre maggiore acquisteranno nel nostro sistema formativo i programmi comunitari, che stanno diventando sempre più consistenti e sempre maggiore spazio trovano dentro le scuole, le università ed i Centri di Formazione Professionale.

Tuttavia l'importanza di questa dimensione non sembra essere sufficientemente presa in considerazione in Italia (e non solo nel sistema formativo): la nostra partecipazione ai programmi comunitari è scarsa, quasi sempre quantitativamente inferiore al peso percentuale che al nostro Paese spetterebbe in base alla popolazione ed al PIL che l'Italia rappresenta in seno all'Europa, mentre le Direttive Comunitarie in materia di formazione sembrano risentire più dei sistemi francese ed inglese che di quello italiano.

È necessario evidentemente fare più attenzione a quello che succede a Bruxelles, perché quello che si decide oggi nella Comunità avrà sempre più effetto domani in Italia.

Il rischio è quello di ritrovarsi spiazzati rispetto agli altri Paesi, come è accaduto per la normativa sul riconoscimento delle qualifiche, che vede i nostri professionisti collocati o troppo in basso o troppo in alto sul piano formativo.

Occorre che l'impatto verso la Scuola Comune Europea sia positivo per il nostro sistema scolastico.

Ci sono problemi di allineamento, che riguardano aspetti strutturali in cui siamo in ritardo:

\* la scolarità a livello secondario, in cui il tasso di scolarità in Italia è di circa 15/18 punti in meno rispetto a Francia, Germania e Inghilterra (noi 56 loro 72/73);

\* l'ordinamento universitario, in cui gli studenti italiani sono svantaggiati a livello di entrata, perché terminano gli studi secondari a 19 anni, mentre in Germania, Francia e Inghilterra i loro colleghi terminano a 18 anni e in cui mancava, fino all'anno scorso, la previsione di un titolo intermedio (laurea breve);

\* la produttività a livello universitario (l'Italia è agli ultimi posti per il numero di matricole; e nel prodotto finale di laureati l'Italia è all'8% contro il 15,3 della Francia, il 14,2 dell'Inghilterra, e oltre il 13% della Germania.

È un problema di assistenza e di supporto, un campo cioè ove potrebbero essere impiegate le risorse eccedenti.

Ed è un problema di orientamento: manca un sistema integrato di

orientamento, che permetterebbe una maggiore valorizzazione delle risorse umane, attraverso la razionalizzazione delle scelte scolastiche e professionali.

Sono temi e problemi che sollecitano attenzione, impegno e responsabilità.

# I Salesiani del Belgio-Nord e l'insegnamento

Alfons Ceustermans \*

## 1. L'insegnamento nel Belgio

Come nella più parte dei paesi europei, da una decina d'anni anche in Belgio è stato riformato l'insegnamento ed è entrato in vigore il V.S.O. (insegnamento secondario rinnovato). Non tutte le scuole, però, hanno accettato tale innovazione, per cui n'è risultata una confusione ed una concorrenza tra le scuole stesse. Fin dal 1989 i politici e i responsabili dell'istruzione hanno raggiunto un compromesso, che va sotto il nome di «unità di insegnamento» (= eenheidsonderwijs), obbligatorio per tutte le scuole di insegnamento secondario.

La legge fondamentale del Belgio assicura la libertà d'insegnamento per ogni cittadino. Questo significa non tanto che è permesso ai genitori ed ai giovani di scegliere una scuola che corrisponda alla propria visione filosofica o religiosa, quanto che è un diritto inalienabile di ogni belga fare tale scelta.

Così esistono quattro «reti» d'insegnamento, ciascuna dotata di propria libertà pedagogica e didattica.

\* Salesiano, Direttore della Scuola Salesiana di Halle (Scuola primaria - Scuola tecnica-professionale per meccanici, elettricisti, elettronici, fabbri, tipografi, offset, falegnami - Scuola professionale setale).



Ogni scuola è guidata e organizzata da un « potere organizzante » riconosciuto giuridicamente, costituito da un gruppo di persone responsabili del progetto educativo della scuola stessa.

Le quattro reti sono:

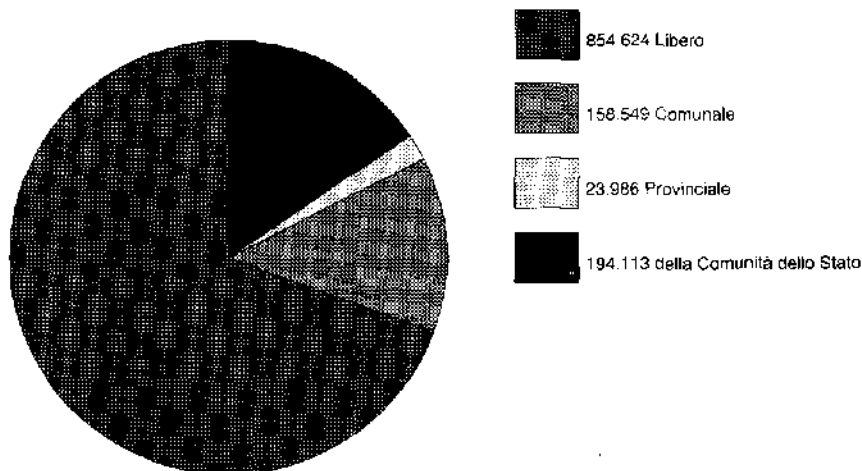
- a) l'insegnamento libero (per lo più cattolico);
- b) l'insegnamento comunale (organizzato dal comune o dalla città);
- c) l'insegnamento provinciale (organizzato dalla provincia);
- d) l'insegnamento della Comunità (organizzato dallo Stato).

Fin dalle riforme politiche del 1989, l'insegnamento è di competenza delle « Comunità », cioè di quella parte del Paese in cui si parla la stessa lingua. Esse sono tre: la Comunità fiamminga (Belgio-Nord), la Comunità wallone (Belgio-Sud), e la Comunità tedesca (molto piccola).

Nell'anno 1989-90, il totale della popolazione scolare era di 1.231.277 unità. Esso si distribuiva per « rete » nel seguente modo:

- \* insegnamento libero = 854.624 allievi
- \* insegnamento della Comunità = 194.113 allievi
- \* insegnamento comunale = 158.549 allievi
- \* insegnamento provinciale = 23.986 allievi

L'insegnamento libero raggiunge quasi il 70% del numero globale degli allievi. È in gran parte cattolico.



## 2. L'insegnamento libero sussidiato

L'insegnamento libero gode delle seguenti libertà: il «potere organizzante» di ogni scuola definisce e realizza il proprio progetto educativo; il Consiglio generale dell'insegnamento cattolico definisce, in rapporto con il Ministro dell'istruzione, l'impianto generale dell'insegnamento: le materie, il numero di lezioni per settimana, il metodo didattico ecc.

Una terza libertà riguarda i piani dell'insegnamento: il contenuto dell'insegnamento per anno e per tipo di scuola (scuola secondaria generale, scuola tecnica, scuola professionale), la scelta dei libri di testo, l'organizzazione degli «stages», le escursioni ecc. Il «potere organizzante» assume il personale, entro tempi giuridicamente fissati (dopo due anni di prova), e lo può licenziare, se è necessario.

Ogni scuola ha il diritto di rifiutare quegli allievi, che non accettano il progetto educativo o non si comportano conformemente al carattere cattolico della scuola.

Infine, ogni scuola può conferire o rifiutare i diplomi riconosciuti, sotto la supervisione del Consiglio di controllo dello Stato.

In questo modo le Scuole Cattoliche del Belgio possono organizzare il loro progetto educativo. Questo è molto importante. Così tutti gli allievi dell'insegnamento cattolico possono avere almeno due ore settimanali di insegnamento obbligatorio della religione cattolica. Durante l'orario scolastico si possono organizzare funzioni religiose (preghiere del mattino e della sera, celebrazioni liturgiche...) e introdurre giorni di riflessione (ritiri ed esercizi spirituali). Queste sono attività specifiche che derivano dal carattere educativo della scuola.

Questa libertà è di grande importanza per il funzionamento delle scuole salesiane nel Belgio. In questo modo si può portare avanti il lavoro pastorale nella scuola in collaborazione con gli allievi e con gli insegnanti.

Naturalmente non tutto procede in forma positiva. Si ricorda soltanto, per esempio, che la più parte degli allievi non è praticante, ha difficoltà di fede e soprattutto di prassi della fede, nonostante il fatto che il Belgio sia ritenuto un paese «cattolico».

Lo Stato paga il funzionamento della Scuola, se questa è riconosciuta (= «sussidio»). Gli insegnanti sono tutti stipendiati dallo Stato. Per di più, ogni «potere organizzante» riceve per ogni scuola riconosciuta sussidi in base al numero degli allievi iscritti. Questi fondi devono essere usati per il funzionamento della scuola (manutenzione, riscaldamento, materiale didattico, attività

educative). Anche per la costruzione di locali nuovi e per la ristrutturazione dei locali esistenti, la scuola libera può ricevere sussidi (= 60% delle spese).

Si può affermare che, grosso modo, l'entità dei sussidi è sufficiente per il funzionamento di una scuola (se non si ha a che fare con costruzioni vecchie). Trovano difficoltà le scuole tecniche e professionali, perché le attrezzature sono molto costose.

Fin dal 1° agosto 1985 anche ai convitti liberi sono assegnati sussidi. Questi, però, non sono adeguati a coprire tutte le necessità di un convitto, per cui anche i Genitori sono costretti a pagare una pensione per i convittori.

Questi risultati sono in gran parte dovuti al lavoro politico del C.V.P. (partito democratico-cristiano), che a partire dal patto sull'insegnamento del 1959 (ma anche prima) difende e promuove l'insegnamento libero. Gli altri partiti politici considerano talvolta l'insegnamento libero come una spina nel fianco. Fortunatamente il Ministro dell'Istruzione per la Comunità fiamminga è da otto anni un democratico-cristiano (C.V.P.).

Le famiglie scelgono l'insegnamento libero (69% sul numero globale dei giovani che frequentano la scuola), soprattutto per la qualità e per l'impostazione educativa dell'insegnamento libero stesso. Non è, dunque, una asserzione presuntuosa dire che l'insegnamento libero è ritenuto qualitativamente migliore dell'insegnamento della Comunità e, sovente, anche di quello della rete comunale e provinciale.

### **3. I Salesiani fiamminghi nell'insegnamento superiore**

I Salesiani sono da cent'anni in Belgio.

In questo articolo si parla soltanto dei Salesiani della Ispettorica fiamminga (Belgio-Nord). C'è anche una Ispettorica vallone (Belgio-Sud).

Nella Ispettorica fiamminga si parla olandese (niederlandese); nella Ispettorica vallone si parla francese.

Nel 1991 erano 227 i Salesiani fiamminghi che lavoravano nell'Ispettorica fiamminga. Sono 17 le Opere Salesiane dell'Ispettorica, tra cui 14 Scuole e 8 Opere per la gioventù in difficoltà.

Il «potere organizzante» delle Scuole Salesiane è rappresentato da un Consiglio di otto Salesiani, a capo dei quali si trova l'Ispettore, assistito da due confratelli a tempo pieno, l'uno per gli aspetti amministrativi dell'insegnamento, l'altro per gli aspetti educativo-pastorali.

Questo Consiglio gode di grande prestigio in Belgio. È responsabile di tutte le scuole salesiane dell'Ispettorica. È anche responsabile della nomina de-

gli insegnanti e del buon andamento delle scuole a tutti i livelli. Naturalmente può contare sul direttore della scuola e sui suoi collaboratori. Tale Consiglio è ben impostato ed attivo.

Promuove molte iniziative per la formazione degli insegnanti, specie dei più giovani, e per la pastorale degli allievi e del personale. Organizza giorni di formazione per il personale direttivo, nel quale sono sempre più numerosi i laici.

La più parte delle scuole nella Fiandra è fatta da grandi plessi (più di 1000 allievi ciascuna) e di livello secondario con allievi dai 12 ai 18 anni.

Nel 1989-90 erano circa 10.000 i giovani che frequentavano le scuole di Don Bosco, fra cui figurano una scuola industriale per ingegneri (1200 allievi) ed alcune scuole primarie.

Alcuni Salesiani fanno parte del Consiglio Superiore dell'insegnamento cattolico e della direzione nazionale dell'insegnamento.

#### **4. Qualche aspetto di queste scuole**

Le scuole salesiane sono caratterizzate dal progetto educativo salesiano. Nella Fiandra il progetto educativo non è soltanto un libro, una bella guida pratica, ben curata, ma è come il filo rosso che percorre tutto l'insegnamento e tutta l'educazione. La maggior parte del personale è rappresentata da laici. In ogni scuola sono pochi i Salesiani, che vi lavorano. La loro presenza acquista sempre più importanza come ispiratori dello spirito salesiano.

Più che insegnante o manager, il salesiano in avvenire deve essere portatore ed animatore del patrimonio di Don Bosco.

Nel Belgio le scuole salesiane sono apprezzate come scuole cristiane. Sviluppano alcune caratteristiche, che le fanno ricercare: la qualità d'insegnamento, una certa disciplina, la formazione e la pratica religiosa.

Sono molto stimate per l'impostazione educativa, per l'accompagnamento degli allievi, per la globalità del progetto che sviluppa la formazione culturale, l'educazione sociale e sportiva, la formazione tecnica e professionale.

In esse confluiscono le ricchezze della pedagogia di Don Bosco, rivissuta ed adattata ai tempi, gli apporti delle scienze umane e le esperienze maturate in cent'anni, grazie al lavoro di tanti Salesiani e laici.

Per questo, forte è la fiducia nelle scuole salesiane da parte della comunità ecclesiale fiamminga, da parte della società e da parte del mondo del lavoro.

Per questo, molti genitori scelgono di proposito tali scuole; talvolta non

esitano a sottoporre il figlio o la figlia ai disagi del viaggio, purché possa frequentare ogni giorno una scuola di Don Bosco.

Né reca meraviglia che queste scuole attirino di anno in anno più allievi, mentre altre scuole li vedono diminuire.

## 5. E domani?

La più grande preoccupazione dei Salesiani fiamminghi è quella di mantenere e migliorare questa situazione favorevole.

Probabilmente il numero dei Salesiani presenti nelle scuole continuerà a diminuire.

Il futuro delle scuole dipenderà dai laici ben formati.

Per questo il Consiglio direttivo è impegnato nella scelta e nella preparazione degli insegnanti. Devono rispondere al profilo di un educatore salesiano. In questa prospettiva vengono formati durante due anni di prova e soltanto dopo l'esito positivo di questo periodo possono essere nominati.

In questo periodo sono obbligati a seguire quattro incontri residenziali di un giorno (un sabato), nei quali si cerca di avviarli alla pedagogia ed alla prassi salesiana.

Nello stesso si organizzano gruppi di lavoro: formazione degli insegnanti giovani, formazione permanente dei membri della direzione e del personale più anziano, pastorale ecc.

Accanto a queste iniziative portate avanti a livello centrale, non meno sviluppate sono le iniziative a livello delle singole scuole, sostenute dal team della direzione per animare i laici e coinvolgerli nel progetto educativo.

Questo insieme di situazioni e di iniziative rappresenta nello stesso tempo la forza e la debolezza del futuro.

Si attende dai Salesiani, che operano nelle scuole, l'impegno di comunicare, di trasmettere e di ispirare la salesianità ai loro numerosi collaboratori.

Si aspetta dai collaboratori laici una attiva e solida compartecipazione insieme ai Salesiani nella realizzazione degli ideali di Don Bosco.

Da questa intensa collaborazione tra Salesiani e laici deriverà un nuovo impulso alle scuole salesiane, conforme alla loro storia e in risposta alle aspettative dei giovani, delle famiglie, della comunità civile ed ecclesiale.

# La Formazione Professionale nella Repubblica di San Marino

Umberto Tanoni

## **0. Premessa**

Mi è capitato tra mano, per motivi di lavoro, un fascicolo senza titolo e senza copertina, ma che comunque ha suscitato in me, prima, curiosità, e, poi, estremo interesse. Si tratta di un progetto di innovazione della Formazione Professionale nella Repubblica di San Marino, elaborato, su incarico delle autorità locali, da esperti dell'ELFAP di Milano.

## **1. Il CFP**

Scorrendo le non molte ma pregnanti pagine, ci si imbatte in una definizione di Centro di Formazione Professionale (CFP) posto come servizio di orientamento e di educazione permanente che, in rapporto con il sistema della scuola e con il sistema delle imprese, promuove al meglio lo sviluppo delle potenzialità di ogni singolo cittadino: giovane o adulto.

Il CFP costituisce un sistema flessibile di formazione, che consente una pluralità di percorsi, con possibilità di passaggio dall'uno all'altro, uscite in

tempi diversi della vita, e accumulo di crediti formativi conseguiti attraverso la partecipazione a corsi modulari.

La storia di questo CFP è breve: si tratta di una istituzione del 1980 che ha già però alle spalle la formazione di 757 lavoratori della pubblica amministrazione, di 161 giovani provenienti dalla scuola dell'obbligo, e di 73 infermieri. Dal 1987 sovrintende anche ai contratti di inserimento lavorativo con assunzione in «formazione professionale» (FP). Penso si tratti di qualcosa di simile ai nostri Contratti a causa mista di apprendistato o di formazione lavoro. Dal 1987 ad oggi ben 145 aziende hanno firmato contratti di FP, in base ai quali sono stati creati 513 posti di lavoro. Se in Italia, proporzionalmente, ci fossero questi risultati, la disoccupazione sarebbe debellata in tempi molto brevi.

## **2. Le finalità del progetto**

Il CFP ha la finalità di rispondere ai bisogni diversificati del mondo del lavoro della operosa piccola Repubblica, che richiede una notevole gamma di qualifiche, da coprire, per altro, ognuna con poche unità lavorative. Una gestione tradizionale dell'offerta formativa porterebbe a saturare il mercato di una qualifica o professione e a restringere l'offerta di formazione, con necessaria rigidità, a poche possibilità di scelta per gli allievi di una leva di età, non essendo pensabili presso il CFP laboratori specifici o specialistici per tutte le professioni possibili. Eppure il CFP riconosce come suo specifico valore l'ampiezza dell'offerta formativa ed anche la sua flessibilità: solo queste, infatti, consentono una mediazione tra la domanda di formazione espressa dagli utenti, giovani o adulti, e dal sistema delle imprese che hanno necessità di soddisfare il turnover e/o anche di ampliare i propri organici. Il CFP, perciò, — e qui sta la originalità del progetto —, imbocca ed amplia la via della *diversificazione dell'intervento*, offrendo un ampio ventaglio di qualifica.

Il progetto è motivato anche dalla legge N. 134 del 20 novembre 1990, con cui la Repubblica di San Marino ha innalzato l'obbligo di istruzione al compimento del sedicesimo anno di età e ha stabilito che l'obbligo possa essere espletato anche nei corsi biennali di FP. Questo fatto ha indotto la esigenza di riarticolare la flessibilità dell'offerta formativa sia nella direzione di un ventaglio di qualifiche quanto mai ampio, sia in quella di un potenziale rientro nella Scuola Secondaria Superiore, seguendo l'indicazione della legge di «armonizzare» i programmi con quelli dell'area comune del biennio. La

proposta, perciò, prevede una flessibilità, i cui confini sono stabiliti da due percorsi limite nella loro massima divaricazione.

### **3. La originalità del progetto**

La proposta — ecco un altro elemento di forte originalità — si presenta come un contenitore diviso in tre parti. Un primo settore rappresenta il percorso minimo comune a tutti gli allievi, siano essi avviati ad un inserimento immediato dopo la fine del corso verso il mondo del lavoro, o siano rimotivati a riprendere gli studi. Un secondo settore aggiunge momenti formativi mirati principalmente all'inserimento lavorativo, mentre il terzo settore guarda agli esami da sostenere per il rientro nel canale scolastico.

L'attività formativa è scandita in cicli temporali, dei quali, quelli appartenenti al primo settore sono rigidi, mentre sono flessibili, per un eventuale opportuno recupero, quelli appartenenti al secondo e terzo settore.

Le aree disciplinari individuate per attuare il progetto sono 10.

Le aree 1, Comunicazione, e 2, Comunicazione in lingua straniera, forniscono all'allievo strumenti per entrare in relazione al meglio con il mondo esterno.

L'area 3, informatica, consente all'allievo di servirsi di apparecchiature e strumenti automatizzati, diffusi nel mondo del lavoro e della produzione, e che hanno sostituito altri strumenti più tradizionali.

L'area 4, logico-matematica, svilupperà nell'allievo capacità di ragionamento, oltre che di calcolo.

L'area 5, Disegno, mira alla padronanza di un ulteriore strumento di comunicazione, capace sia di supplire deficit comunicativi, sia di potenziare le abilità.

Le aree 6, 7, 8, Istituzioni di diritto pubblico della Repubblica di San Marino, storia della Repubblica di San Marino, diritto ed organizzazione del lavoro ed economia aziendale, offrono all'allievo conoscenze utili ad assecondare ed ammorbidire l'impatto della sua entrata nella vita attiva e spendibili in ambito lavorativo, qualunque sia la collocazione professionale che assumerà. Gli forniscono infatti conoscenze e competenze trasversali a più profili professionali, e, quindi, attinenti ad una cultura professionale di base.

L'area 9, educazione alla salute, mira a offrire all'allievo strumenti per autoproteggersi: comprende moduli di antinfortunistica, prevenzione di malat-



tie professionali, di ergonomia, ma anche di educazione stradale, pronto soccorso, igiene, educazione alimentare...

L'area 10, laboratorio e tecniche professionali, è riferita alla specificità della qualifica professionale, mentre l'area «zero», didattica, costituisce una riserva di ore destinate alla gestione delle relazioni personali e di gruppo ed all'allestimento di verifiche.

#### **4. La flessibilità dei laboratori**

Una novità della Formazione Professionale della Repubblica di San Marino, che permette interventi nelle qualifiche più varie e sempre coerenti con le tecnologie e con i bisogni del mercato del lavoro, è la flessibilità dei laboratori, situati nel CFP, alcuni, o in azienda, altri. La proposta vuole non solo legittimare, ma allargare il ricorso alle imprese esterne per lo svolgimento di attività pratiche di laboratorio, in quanto resta l'unica possibilità per un reale ampliamento del ventaglio delle qualifiche offerto per un numero ridotto di allievi.

I tempi necessari per una formazione spendibile nei tre settori indicati sono stati calcolati in 3.040 ore, cioè in 40 settimane di 38 ore effettive di lavoro formativo.

#### **5. Il Tutor**

Per l'intervento formativo specifico, oltre ai Docenti, il cui ruolo è ben definito, la proposta propone un tutor con la precisa funzione di referente educativo. Con attenzione alle dinamiche di «orientamento» in senso lato dell'allievo, definisce e stipula con lui un «contratto», che si verrà via via precisando, con l'apporto degli altri formatori, in progetto educativo. Il tutor è, proprio, tutore dell'allievo verso gli altri, ed è garante presso il CFP del rispetto del contratto stipulato. Egli raccoglie dalla scuola di provenienza e dalla famiglia i primi elementi su cui fondare il contratto, raccorda al progetto gli apporti dei colleghi interni del CFP ed esterni (azienda-laboratorio), verifica il processo di formazione attraverso frequenti colloqui con l'allievo, ne registra i bisogni emergenti, riportandoli ai colleghi, agevola l'inserimento dell'allievo nel CFP, guidando le dinamiche di gruppo e gestendo appositi momenti di socializzazione, facilita l'inserimento dell'allievo in stage, presenta l'allievo alle Commissioni esaminatrici.

## **6. La intenzionalità educativa**

La proposta è intrisa di intenzionalità educativa, tanto che il rapporto a due, tra adulto/formatore ed allievo, non è mai isolabile dal contesto, costituito da attori e fatti sia interni che esterni al CFP. All'interno di una logica progettuale, le soluzioni organizzative e didattiche vengono adeguate ai soggetti reali e disegnate sui loro bisogni e problemi. In pratica, il contesto formativo deve garantire una reale progettualità, generando e mantenendo un clima premiante, cioè un clima nel quale formatori ed allievi si percepiscono come attori responsabili della relazione educativa, non rinchiusi in ruoli rigidi, ma valorizzati al meglio delle loro potenzialità.

## **7. Il libretto dei crediti**

La partecipazione alle azioni formative sarà documentata su un libretto personale di formazione, attraverso il quale sarà leggibile il percorso seguito. Se l'allievo raggiungerà, gli standard complessivi minimi prestabiliti, riceverà anche un attestato di qualifica, oltre all'annotazione sul libretto stesso. Se non li raggiungerà, disporrà comunque di una dotazione di crediti, e gli sarà possibile gradualmente colmare il divario, attraverso la partecipazione a moduli formativi in periodi successivi. Anche nel caso del raggiungimento della qualifica, gli sarà possibile accedere in tempi successivi a moduli che non hanno concorso alla costruzione del suo percorso e non entrano nel suo curriculum, arricchendo la propria formazione. Poiché anche i lavoratori occupati con contratti di FP potranno accedere alla frequenza di moduli formativi, che entrano nel quadro orario dei corsi biennali di qualifica, il libretto costituirà utile documentazione per la stipula degli stessi contratti.

## **8. Articolazione del curriculum**

A conclusione di questa carrellata sul progetto di FP nella Repubblica di San Marino do, con ancora qualche brevissima sottolineatura, l'articolazione del curriculum.

Le prime sei settimane di formazione, per complessive 228 ore sono destinate al ciclo di «osservazione e di orientamento». Non credo ci sia bisogno di esplicitare la rilevanza e il senso di questo ciclo.

I cicli 2, 3, 4 rappresentano lo zoccolo duro del primo settore, cioè del-

la parte comune dei percorsi e durano 304 ore ciascuno. Più di due terzi delle ore disponibili sono destinate al laboratorio ed alle discipline tecnico-professionali, e gli allievi saranno divisi in tanti gruppi quanti sono i settori di qualifica, rimanendo il gruppo corso invece per le ore di comunicazione e per quelle dell'area logico-matematica.

All'interno dei cicli 2, 3, 4, due settimane per ciascun ciclo sono destinate al recupero o al rinforzo: anche questo sembra elemento di rilevanza notevole, se finalmente, oltre che parlare di recupero o di rinforzo, si dice anche come recuperare o rinforzare. Per ciascun ciclo di recupero o rinforzo un terzo delle ore è destinato a moduli trasversali comuni a tutti gli allievi e si riferisce al primo settore, mentre due terzi sono destinati a recuperare o rinforzare il secondo settore (quello professionale) o il terzo settore (quello culturale). Ogni allievo sarà indirizzato dal tutor e dal Collegio dei docenti a costruire un percorso nell'ambito di uno dei due settori, o anche di tutti e due.

Il ciclo 5, della durata di 4 settimane, per un totale di 152 ore, costituisce il ciclo terminale del primo anno formativo. Le 152 ore disponibili sono da destinarsi a percorsi fortemente personalizzati nel settore secondo o nel terzo, per garantire una approfondita preparazione professionale a chi è orientato verso il lavoro, o una preparazione più culturale per chi già si orienta verso la prosecuzione degli studi.

Il ciclo 6 della durata di 4 settimane, costituito da moduli trasversali del primo settore, serve per riavviare le attività dopo la pausa tra il primo e il secondo anno.

Il ciclo 7, riferito al primo settore, dura 10 settimane con schema rigido e impone a tutti gli allievi la frequenza di tutte le 380 ore. Gli allievi sono suddivisi secondo il settore di qualifica che frequentano per le ore di laboratorio e per le materie tecnico-professionali che rappresentano i due terzi del monte ore complessivo.

Il ciclo 8 dà indicazioni per lo stage al quale il progetto dedica 5 settimane per un totale di 190 ore. Forse sono poche rispetto ad una formazione che vorrebbe essere costruita sulla alternanza formazione-lavoro. Un correttivo non è comunque impossibile. Lo stage vero e proprio, obbligatorio per tutti, avrà una durata minima di tre settimane. Per coloro che hanno svolto le ore di laboratorio all'interno del CFP si tratterà della prima esperienza aziendale diretta. Per coloro che hanno svolto le ore nell'azienda-laboratorio, si cercherà una collocazione in azienda diversa da quella usuale. Per gli allievi che sono orientati al rientro scolastico lo stage costituirà l'unica esperienza

di inserimento in ambito produttivo. Per coloro, invece, che sono orientati all'inserimento lavorativo immediato lo stage potrà essere prolungato, attingendo alle ore disponibili nel secondo settore. Delle rimanenti ore, 16 sono destinate alla ripresa ed alla verifica dello stage, e vengono assegnate all'area di laboratorio e tecniche professionali. Le rimanenti 60 ore, assegnate al primo settore, sono suddivise tra Comunicazione, Comunicazione in lingua straniera e area logico-matematica.

Il ciclo 9 durerà 10 settimane articolato in 220 ore di percorso comune suddiviso tra l'area di laboratorio e tecniche professionali specifiche e l'area di cultura professionale. Centosessanta ore invece sono di recupero-rinforzo, utilizzabili nel secondo e nel terzo settore, cioè nel settore professionale o nel settore culturale.

L'ultimo ciclo, il ciclo 10, copre le 11 settimane terminali dell'intervento e tre di esse vengono utilizzate per le operazioni di esame. La distribuzione delle ore logicamente è nei settori secondo e terzo, a seconda della scelta fatta dagli allievi.

## **9. Conclusione**

Il progetto, flessibile, articolato, ricco di stimoli, va sperimentato per verificarne la praticabilità, le variazioni da apportare alla organizzazione del lavoro, le risorse sia umane che strutturali necessarie per la sua realizzazione ottimale. Mi resta una grande curiosità di conoscerne gli esiti, poiché sono convinto che, se gestito bene, questo progetto non sarà definito un'utopia.



# Formazione post-laurea e percorso professionale dei laureati

(II parte) \*

Stefano Breccia, Piero Carducci, Francesco Miccinelli

## Premessa

### OBIETTIVI

Questa indagine segue la fase precedente di analisi dell'offerta di formazione (vedi Bollettino SSGRR, n. 6/91 e Rassegna CNOS, n. 1/92) e si propone di svolgere alcune considerazioni sulla domanda di formazione post-laurea, ivi compresa la formazione interna, nonché valutare le problematiche di gestione della funzione formazione in un certo numero di grandi imprese rappresentative del settore dell'Information Technology nel nostro Paese.

Nel quadro di ricerche simili condotte sull'argomento, il nostro studio si caratterizza per la specificità del campione analizzato e per la particolare attenzione posta sulle modalità di gestione di sistemi formativi di grande complessità. Il campione analizzato, assai ristretto, è costituito esclusivamente da aziende operanti nel settore dell'Information Technology. Questo settore, com'è noto, è soggetto a rapidi processi di innovazione che, coinvolgendo prioritariamente le risorse umane, richiedono strutture formative consolidate ed insieme flessibili, in grado di dare pronta risposta alle esigenze del cambiamento.

La significatività dei dati risulta evidentemente condizionata dalla esiguità e dalla specificità del campione analizzato. Tuttavia riteniamo che le indi-

\* Pubblicato su *Rassegna CNOS* su concessione della Scuola Superiore G. Reiss Romoli Spa. La I Parte, sempre su concessione della Scuola Superiore G. Reiss Romoli Spa, è stata pubblicata in *Rassegna CNOS* del febbraio 1992 (pag. 73-98) con il titolo: «Analisi dell'offerta di formazione tecnica post-laurea».

cazioni emergenti possano costituire un utile punto di riferimento per quanti, nello specifico settore, sono coinvolti in processi di razionalizzazione della formazione e quindi nel sistematico controllo delle risorse, delle procedure e dei risultati ottenuti.

#### MODALITÀ DI REALIZZAZIONE

L'indagine è stata sviluppata con una metodologia basata, da un lato su una ricerca campionaria realizzata con interviste dirette guidate da un questionario semistrutturato, dall'altro su informazioni desumibili da diverse fonti statistiche.

L'indagine campionaria su 10 grandi aziende ha teso a valutare alcuni elementi essenziali:

- la collocazione organizzativa e la missione della funzione formazione;
- il collegamento tra sistema formativo, sistema premiante ed obiettivi generali d'impresa;
- le dimensioni della funzione in termini di addetti, di volumi di attività e relativi costi;
- l'analisi dei contenuti di alcune rilevanti attività di formazione e di aggiornamento;
- gli attori coinvolti, i processi decisionali e le fasi del processo di produzione della formazione, con particolare riferimento alla valutazione dei risultati.

I dati dell'indagine campionaria sono stati integrati con le informazioni desunte da altre fonti:

- un'altra indagine, condotta su 57 grandi imprese operanti in settori high-tech<sup>1</sup>. I risultati di tale indagine sono utilizzati esclusivamente nel paragrafo sul « Make or buy »;

<sup>1</sup> Il lavoro sarà pubblicato prossimamente sulla rivista *L'Industria* [CARDUCCI P., *Le determinanti della domanda industriale di terziario avanzato. Un'indagine empirica*, *L'Industria*, il Mulino, Bologna, n. 1, 1992]. L'obiettivo della ricerca consiste nell'individuare relazioni significative tra le variabili strutturali e funzionali delle imprese industriali e la loro domanda di servizi immateriali, tra i quali un ruolo rilevante è assunto dalla formazione. Il campione è costituito da 57 aziende di grandi dimensioni operanti nel settore high-tech (meccanica fine, telecomunicazioni, elettronica ed informatica, chimica). La ricerca è basata sulla metodologia di analisi statistica della varianza «stepwise regression procedure», che ha permesso di correlare la variabile assunta come dipendente (nel nostro caso il volume di formazione autoprodotta) con una serie di variabili indipendenti, caratterizzanti le imprese del campione (classe dimensionale, apparte-

— informazioni disponibili presso Istituti operanti nel settore della formazione (Dioikema, Hay Management Consultants, ISFOL, Centro Studi IBM e così via).

Ove non diversamente specificato tutti i dati riportati si riferiscono al 1990.

La struttura del report è articolata sui seguenti paragrafi:

- La funzione formazione, dove si analizzano la collocazione organizzativa, la missione ed i principali dati quantitativi.
- Modalità operative, dove si analizzano i diversi modelli di controllo e valutazione della formazione, di make or buy, nonché le modalità di selezione, formazione e gestione dei neo-assunti laureati.
- Sintesi conclusiva, dove si tenta la definizione di un modello ottimale per l'organizzazione e la gestione della funzione formazione.

## IL CAMPIONE

Il campione oggetto dell'indagine comprende dieci grandi aziende, delle quali sei di servizi e quattro manifatturiere.

*Parametri caratteristici delle aziende del campione*

Parametri	Aziende di servizi	Aziende manifatturiere
Dipendenti (n.)	2.000+87.000	6.000+26.000
Fatturato (MLD)	700+19.000	1.800+7.000
Fatturato medio pro-capite (ML)	224	213

Nel complesso le aziende del campione, con un organico di 154.000 unità e un fatturato di 34.000 miliardi in totale, rappresentano in maniera assai significativa la realtà del settore dell'Information Technology nel nostro Paese.

nenza o meno ad un gruppo, articolazione spaziale mono o multi-impianto, livello tecnologico della produzione, tipo di processo produttivo). Si veda anche [CARDUCCI P., *Servizi alle imprese e disparità regionali*, Centro Nazionale delle Opere Salesiane, Roma, 1989].



*Distribuzione percentuale dell'organico secondo il titolo di studio*

Titoli	Aziende di servizi	Aziende manifatturiere
Laurea	7	11
Diploma	43	28
Altro titolo	50	61

In tutte le aziende del campione il tipo di laurea prevalente è quella in ingegneria (65%), seguita dalle lauree in informatica e fisica (25%).

Tutte le aziende intervistate operano anche sul mercato estero e la metà di esse fa parte di gruppi multinazionali.

### **La funzione formazione**

#### LA MISSIONE DELLA FORMAZIONE

In tutte le aziende del campione la missione delle funzioni ha subito rilevanti modifiche nell'ultimo decennio. Fino ai primi anni '80 la formazione era prevalentemente finalizzata al miglioramento immediato delle prestazioni lavorative più che allo sviluppo del potenziale. In tale contesto, la progettazione formativa era orientata al breve periodo e dominata da una mentalità di tipo professionale, cioè era centrata sulla produzione del singolo corso e sulle attività che ne garantivano l'efficienza in termini di buon funzionamento. Oggi, invece, il ruolo della formazione viene collegato, nel quadro di un orientamento di medio-lungo periodo, alla valorizzazione delle risorse umane *in quanto strategiche per lo sviluppo aziendale*.

L'orientamento strategico imprime alle attività di formazione un profilo diverso, caratterizzato dallo sviluppo e dalla capitalizzazione delle risorse invisibili dell'organizzazione (inrangibile assets), e finalizzato al miglioramento del processo di adattamento dell'impresa ad un ambiente mutevole e molto differenziato. Nelle aziende del campione le attività formative sono oggi molto sviluppate e sono rivolte a creare una eccedenza di capacità di risorse umane, per aumentare la possibilità di adattamento ai cambiamenti. Si tende così a rafforzare un insieme di comportamenti e di atteggiamenti che sostengano ed anticipino l'orientamento strategico: la formazione diviene uno strumento,

tra gli altri, di supporto ai processi di flessibilizzazione, agendo sull'intera organizzazione e sulla sua cultura. In tal senso, la formazione non è un prodotto, bensì un processo, un insieme sequenziale di fasi e di relazioni tra loro integrate: dall'analisi dei bisogni, alla definizione dell'obiettivo, all'intervento d'aula vero e proprio, alla valutazione dell'efficienza e dell'efficacia in termini di congruenza con la visione strategica e con l'organizzazione aziendale.

La diversa concezione degli obiettivi della formazione ha reso necessaria negli ultimi anni una collocazione organizzativa della funzione meno convenzionale, che ha portato ad avvicinarla da un lato ai responsabili delle decisioni strategiche aziendali, dall'altro ai responsabili delle linee operative. In tal modo si è tentato di realizzare, almeno nelle aziende maggiormente innovative, una gestione integrata tra le strategie e la pianificazione dello sviluppo delle risorse umane.

In tutte le aziende del campione la responsabilità della funzione è autonoma e, anche se inquadrata nella Direzione del personale, non è abbinata ad altre funzioni e si distribuisce su tre livelli di riporto. In una sola azienda risponde direttamente all'amministratore delegato, mentre in sei si colloca al secondo livello di riporto e in tre al terzo livello.

La nuova collocazione organizzativa appare in definitiva funzionale a nuovi obiettivi, così sintetizzabili:

- razionalizzazione del sistema di produzione della formazione, con il suo collegamento effettivo al business plan, l'eliminazione delle dispersioni (formazione « a pioggia ») e la realizzazione di economie di scala;
- controllo sistematico di risorse, processi e risultati afferenti le attività formative.

## DIMENSIONI

Nelle aziende del campione si riscontra una forte variabilità per quanto riguarda il numero di addetti alla formazione, in funzione delle dimensioni aziendali. In particolare, per dimensioni di organico, comprese dai duemila ai diecimila, il numero di addetti può raggiungere le cento unità, mentre per le aziende con oltre trentamila dipendenti il numero degli addetti si attesta intorno ai trecento. Questi dati si giustificano, a nostro avviso, sulla base della combinazione di due effetti tra loro contrastanti: da un lato, le grandi aziende possono giovare di economie di scala, per cui il numero degli addetti alla formazione non cresce proporzionalmente all'organico, dall'altro pe-

rò le grandi aziende tendono a produrre internamente una quota maggiore della formazione totale, con particolare riferimento a quella tecnica. Si pongono quindi complesse alternative di *make or buy* che saranno affrontate nel prosieguo del lavoro.

Nelle aziende manifatturiere le giornate di formazione fruite da ciascun dipendente sono circa cinque, che salgono a sette nelle aziende di servizi.

#### *Spese per formazione delle società del campione*

Spese	Valori per dipendente (KL)	% sul costo del lavoro	% sul fatturato
Spese dirette	700+900	1,3+1,5	0,30+0,35
Spese totali	1500+1800	3,8+4,0	1,10+1,15

dove le spese dirette comprendono i costi diretti di produzione della formazione o di iscrizione a corsi esterni (quota di partecipazione, viaggi e trasferite ecc.), mentre le spese totali comprendono, oltre ai costi diretti, tutte le altre voci di costo afferenti la funzione (ammortamenti delle immobilizzazioni tecniche, valore del tempo di lavoro impiegato dai partecipanti, costo del personale addetto ecc.).

Si è notata una concentrazione delle aziende manifatturiere verso i valori minimi e di quelle di servizio verso i valori massimi riportati in tabella. Quest'ultima concentrazione è probabilmente dovuta ad una minore personalizzazione, e ad una maggiore dispersione delle attività formative.

Tutte le aziende del campione, infine, si avvalgono di proprie scuole di formazione che costituiscono un fondamentale punto di riferimento per le attività, in particolare per quelle relative al core business aziendale. Si tratta di realtà situate in sedi di alta rappresentanza, a volte residenziali, che valorizzano l'immagine aziendale ed assolvono anche a compiti di pubbliche relazioni.

### **Modalità operative**

#### MODELLI DELLA STRUTTURA ORGANIZZATIVA

A fronte di una struttura aziendale di tipo funzionale si riscontra l'esistenza di una funzione formazione centrale ed un forte accentramento decisionale delle attività. In questo caso la funzione centrale è il motore propulsivo di

tutte le attività di formazione ed esprime un forte potere propositivo di coordinamento e controllo. In tal senso definisce, sulla base di un'analisi dei bisogni negoziata con le linee operative, le griglie di riferimento ed i contenuti fondamentali del piano formativo aziendale (portafoglio corsi), elabora il budget e ne controlla le corrette modalità di realizzazione. I meccanismi di collegamento con le linee sono assicurati da uno scambio continuo di informazioni e da gruppi di lavoro interfunzionali coordinati a livello centrale.

Nel caso invece di una struttura aziendale di tipo divisionale o per Strategic Business Unit (S.B.U.) si riscontra una funzione centrale ed una funzione inquadrata nella divisione o nella S.B.U. ed un maggior decentramento decisionale. In questo caso le linee operative hanno una funzione propositiva determinante nella definizione delle griglie di riferimento, dei contenuti fondamentali del portafoglio corsi e, sia pur secondo diverse modalità, nel processo di formazione del budget. La funzione centrale, in riferimento agli obiettivi generali d'impresa, verifica la compatibilità delle richieste delle linee, e le fa proprie. Inoltre, la funzione centrale mantiene un ruolo fondamentale nella razionalizzazione delle attività e delle procedure di controllo di gestione.

Oltre ai due modelli fondamentali indicati, si è ovviamente riscontrata l'esistenza di articolazioni diverse che si collocano in posizioni intermedie<sup>2</sup>.

Come viene definito il piano formativo? I bisogni di formazione vengono rilevati, sia pure a differenti livelli di approfondimento, attraverso il confronto tra le caratteristiche professionali necessarie a coprire una determinata posizione ed i risultati della valutazione del potenziale, all'ingresso ed in itinere. Dal contemperamento tra esigenze individuali e obiettivi aziendali nasce un piano formativo individuale specifico per profilo professionale. Dal consolidamento dei piani formativi così definiti scaturisce il portafoglio corsi che costituisce il perno su cui si incardina il processo di pianificazione delle attività formative. Nel portafoglio corsi trovano, infatti, congiunzione ideale il momento delle scelte strategiche ed il momento in cui l'impresa realizza tali scelte attraverso specifiche e concrete iniziative.

<sup>2</sup> Nei modelli misti la formazione è ripartita, secondo diverse modalità, tra la funzione centrale e le divisioni o S.B.U. In generale, viene mantenuta al centro la formazione istituzionale e manageriale, e vengono decentrate le altre attività. Il budget della formazione viene costituito attraverso una negoziazione tra il centro e la periferia che, di norma, risponde funzionalmente alla direzione centrale. Per una delle aziende del campione, peraltro assai significativa per numero di dipendenti e per fatturato, si è rilevata una particolare collocazione della funzione formazione, per una parte nell'ambito della direzione centrale del personale e per un'altra parte rilevante nel marketing. Tale collocazione favorisce l'interazione tra la funzione centrale e le linee operative, ma provoca dispersioni decisionali e rende problematico il sistematico collegamento tra le politiche di sviluppo delle risorse umane ed il sistema premiante.

Dall'analisi del campione è emerso in generale, come punto critico, la modalità di partecipazione delle linee. Infatti, la generazione del portafoglio corsi dovrebbe coinvolgere tutto il sistema aziendale. In realtà, oggi sembra talora mancare, nella gestione operativa, un collegamento tra i sistemi di pianificazione delle risorse umane e le scelte strategiche. Sebbene la migliore dottrina, ed anche molte imprese, riconoscano l'importanza di questo collegamento, nei fatti il problema è stato, sovente, delegato al personale di staff responsabile delle risorse umane con scarso coinvolgimento delle linee. Tale comportamento nella pianificazione delle risorse umane mostra una evidente frattura, a livello operativo, tra le strategie (business idea) e la gestione del capitale umano (personnel idea).

Per circa la metà delle aziende del campione si è rilevata, secondo diverse modalità ed efficacia, una gestione congiunta del business e delle risorse umane. Nelle restanti aziende questo collegamento, sia pure riconosciuto come fondamentale, non è ancora pienamente realizzato. In tali realtà si rendono necessari, a nostro avviso, cambiamenti rilevanti che portino ad un massiccio coinvolgimento dei manager di linea nella progettazione formativa, ed a un simmetrico coinvolgimento del settore formazione nelle problematiche delle linee.

## CONTROLLI E VALUTAZIONE DEI RISULTATI

A partire dal momento in cui la formazione è considerata come una fondamentale variabile strategica dello sviluppo aziendale, essa non può trovare in se stessa la propria giustificazione. Ma è piuttosto in funzione dei progetti ai quali può contribuire o dei problemi alla cui soluzione può partecipare che la formazione deve essere analizzata, e valutata dal punto di vista della pertinenza sia dei suoi obiettivi che delle modalità di erogazione, gestione ed organizzazione.

In tutte le aziende del campione si è rilevato come la valutazione dei risultati delle azioni formative costituisca un'attività percepita come di fondamentale importanza ma, ad un tempo, poco strutturata, poco consolidata nelle sue modalità di attuazione e, infine, poco conosciuta da parte degli operatori di ogni livello. In generale, alle teorizzazioni sul ruolo strategico dell'investimento sulle risorse umane non è seguita, in impresa, l'applicazione delle idonee metodologie e procedure di controllo. I sistemi di controllo in uso nelle attività di formazione verificano, di norma, la conformità formale di ci-

fre e procedure rispetto al budget, senza valutarne anche la compatibilità reciproca e l'aderenza o meno agli obiettivi d'impresa. In tal senso, al di là delle buone intenzioni contenute nei programmi aziendali, la formazione appare, sia pure con le dovute eccezioni, come un sistema soltanto parzialmente sotto controllo. Ciò significa che tutti i punti chiave che determinano la qualità finale del processo formativo non sono, in generale, chiaramente individuati ed osservati con sufficiente approfondimento da permettere, durante la stessa azione formativa, il varo delle eventuali azioni correttive. In tre casi, peraltro significativi, si è rilevato invece l'operare di adeguati strumenti di verifica, con l'obiettivo esplicito di analizzare la congruenza della formazione alle strategie e, inoltre, di valutare non tanto lo specifico corso, quanto il sistema di produzione della formazione in sé stesso e nelle sue interrelazioni con le altre funzioni d'impresa.

Le principali funzioni alla base di un sistema di controllo della formazione dovrebbero essere: verificare la coerenza tra piano formativo e strategie d'impresa, valutare la pertinenza degli obiettivi e l'efficacia delle azioni di formazione, stimare i rapporti tra costi e benefici, diagnosticare i problemi da affrontare ed interpretare le tendenze da amplificare, controllare la gestione interna dei processi. Le metodologie di controllo possono, pertanto, essere intese come un sistema di supporto alle decisioni del management, al fine di indicargli i mezzi per risultare più efficace. I sistemi di controllo della formazione rilevati nelle aziende del campione possono essere sottoposti a verifica empirica attraverso l'applicazione di un insieme di criteri espliciti<sup>3</sup>. Essi sono:

- a) coerenza al contesto;
- b) pertinenza operativa;
- c) efficienza interna;
- d) conformità formale;
- e) efficacia globale.

*Coerenza al contesto.* I criteri di coerenza valutano il grado di coesione tra il sistema della formazione (risorse afferenti alla funzione) e gli altri elementi del contesto in cui esso si inserisce (strategie, piani d'azione funzionali, politiche del personale, selezione). Si tratta dei criteri più diffusamente e

<sup>3</sup> I criteri di analisi adottati fanno riferimento alla recente letteratura francese sull'auditing della formazione. Si vedano, tra gli altri [CANDAU P., *Audit social*, Vuibert, Paris, 1985; BERNARD M., *L'audit de la formation*, Education Permanente, n 91, 1987].

correttamente utilizzati dalle imprese del campione. Piuttosto, viene lamentato dagli operatori della formazione il fatto che, in contrasto con una visione strategica, la formazione è, tra tutte le attività, la prima a risentire della caduta della redditività aziendale. Ulteriore prova della debolezza della funzione deriva dalla considerazione che il budget della formazione viene, in generale, costituito destinandovi una percentuale delle spese operative, mentre invece, sempre nell'ottica strategica, le spese da destinare alla funzione dovrebbero essere direttamente correlate alla formazione dei profili professionali, né di più né di meno.

Si noti che dal punto di vista contabile le imprese esaminate, seguendo la prassi corrente, imputano la formazione nel conto dei profitti e perdite, dal momento che risulta difficile per tali investimenti individuare un autonomo valore economico avente una vera e propria consistenza patrimoniale, al contrario delle immobilizzazioni tecniche. Tale prassi ingenera non poche confusioni: le spese in formazione concorrono, nei fatti, alla formazione del capitale fisso lordo, mentre la loro iscrizione tra gli oneri di esercizio rende tali investimenti di difficile valutazione per l'accesso al credito. Anche per tale via, dunque, essi finiscono per dipendere largamente dalla capacità di autofinanziamento dell'impresa e risentono così in misura notevole della particolare situazione aziendale.

*Pertinenza operativa.* I criteri di pertinenza riguardano la fondatezza delle decisioni prese. Essi permettono di verificare il grado di sintonia tra i progetti corsuali (obiettivi posti e risorse impegnate) e le necessità rilevate. La pertinenza operativa delle decisioni prese viene verificata, nelle aziende esaminate, soprattutto dai livelli elevati nei termini della loro coerenza rispetto al problema da risolvere, in un prefissato ambito di vincoli e di risorse. Si è rilevato che:

- nelle aziende organizzate per funzioni, il processo decisionale è scarsamente condiviso con le linee e le altre unità operative. Nelle strutture divisionali o per S.B.U. le linee assumono invece un ruolo determinante nella pianificazione delle attività formative e ne sostengono i costi, in tutto o in parte;
- in circa la metà delle aziende, i percorsi formativi individuali si basano su una descrizione dei profili obiettivo;
- in tutte le aziende intervistate esistono documenti di riferimento, generalmente elaborati dai livelli elevati, che descrivono lo skill specifico e lo stile di management che si intende sviluppare.

*Efficienza interna.* I criteri di efficienza tendono a misurare il rapporto costi-benefici e, quindi, permettono un controllo sull'utilizzo ottimale delle risorse disponibili. Nelle aziende del campione:

- viene effettuata, sovente ex post, la rilevazione dei costi diretti ed indiretti della formazione;
- vengono sperimentati tentativi di razionalizzazione (riduzione o concentrazione delle attività, riduzione delle durate) volti a conseguire gli obiettivi al minimo costo;
- viene ritenuta fondamentale, ma di fatto risulta assai carente, l'applicazione di metodologie volte a valutare sistematicamente la dimensione economica-finanziaria dei progetti formativi, e quindi a verificare il rapporto costi-benefici ed il rapporto costi-opportunità della formazione.

*Conformità formale.* I criteri di conformità tendono a verificare la coerenza formale ed il buon funzionamento amministrativo delle procedure afferenti la formazione. Nelle aziende intervistate l'auditing della formazione non appare come una procedura sistematizzata e, ove venga svolto, si limita a controllare per lo più i rapporti tra la funzione formazione ed i fornitori (controllo della normativa su convenzioni, contratti, trattamento dei docenti).

I controlli di conformità, se sistematici, potrebbero risultare assai più utili di quanto non si pensi. Permetterebbero, infatti, di verificare eventuali disfunzioni amministrative, devianze nella gestione delle risorse, motivi di disincentivazione, conflitti più o meno latenti, e così via.

*Efficacia globale.* I criteri di efficacia permettono di valutare le prestazioni del processo formativo relativamente agli obiettivi posti e, inoltre, di stimare nel tempo gli effetti diretti ed indiretti prodotti dalle azioni di formazione. Nelle aziende del campione questo aspetto appare come il vero punto critico dei sistemi di controllo della formazione. È vero che in generale il management d'impresa, ed in primis i formatori, si chiedono sempre più se sia possibile stabilire una qualche relazione tra il cambiamento indotto dalla formazione ed i risultati aziendali. Ma, a livello operativo, le analisi di tali problematiche appaiono assai parziali: la valutazione della formazione viene normalmente identificata, se non confusa, con la valutazione del rendimento interno delle azioni formative, nell'accezione del « gradimento » percepito da parte dei relativi fruitori e, alle volte, in termini dei cambiamenti che si sono



prodotti sui formati. Appare invece trascurata l'applicazione di metodologie volte a valutare sistematicamente:

- correlazione tra azioni formative, cambiamento indotto nei partecipanti ed obiettivi aziendali;
- i benefici economici esclusivamente riferibili all'azione formativa in termini di risultati aziendali (rendimento di persone di pari caratteristiche prima e dopo la formazione, indici di produttività e di redditività ed altri).

In tre aziende soltanto, infine, si sono rilevate procedure sistematiche e continue di monitoraggio del rapporto tra piani di formazione individuale, iter professionale e sistema premiante.

#### MAKE OR BUY

In questo paragrafo vengono commentati i risultati di un'indagine campionaria tesa ad individuare relazioni significative tra le variabili strutturali e funzionali delle imprese industriali e la loro domanda di input immateriali alla produzione, tra i quali un ruolo assai rilevante è assunto dalla formazione<sup>1</sup>.

La domanda di servizi formativi da parte delle imprese si esprime attraverso la duplice modalità dell'autoproduzione interna, ovvero dell'acquisto sul mercato, sia in sostituzione che a complemento della dotazione interna. Le 57 imprese analizzate, tutte di grandi dimensioni, hanno mostrato una netta preferenza verso l'autoproduzione interna, con quote variabili di partecipazione a corsi esterni e, inoltre, ricorso diffuso all'attuazione di iniziative «in house» o presso le scuole di gruppo con il coinvolgimento di consulenti esterni.

Le motivazioni addotte circa la scelta di dotarsi di servizi formativi interni trovano la loro matrice comune nella necessità di presidiare in permanenza le aree strategiche aziendali. È chiaramente difficile, anche per la grande impresa, dotarsi in maniera stabile e continuativa di tutte le competenze necessarie per affrontare i molteplici e diversi bisogni formativi espressi dall'organizzazione. Nell'obiettivo di mantenere la capacità di controllo del sistema, occorre allora polarizzare le risorse interne su alcune aree e funzioni strategiche, favorendo così lo sviluppo di altri poli di riferimento all'esterno dell'impresa, e al proprio servizio. La funzione formazione, anziché coinvolgere direttamente un gran numero di persone in un rapporto di lavoro dipendente, si struttura assicurandosi prestazioni continuative di un gruppo re-

lativamente ristretto di specialisti; poi, a seconda della natura del problema, coinvolge come trainer del processo formativo operatori delle linee, singoli professionisti o altre organizzazioni.

Le attività prodotte all'interno riguardano prevalentemente la formazione attinente il core business aziendale (tecnologie specifiche, temi di rilevante profilo strategico come la qualità totale ecc.) e quella dei neo-assunti. In tali attività sono variamente coinvolte le scuole di gruppo, prevalentemente nella fase di erogazione degli interventi e per le necessità logistiche poiché, di norma, la funzione centrale mantiene un forte controllo sulla progettazione, sulla didattica e sulla valutazione dei risultati.

La formazione interna viene svolta da docenti della stessa funzione e, soprattutto, dagli operatori delle linee; soltanto per una parte vede il coinvolgimento di esperti esterni all'organizzazione committente.

Le attività di formazione manageriale e l'aggiornamento tecnico, invece, vengono quasi totalmente commissionate all'esterno secondo diverse modalità: partecipazione a corsi a catalogo, iniziative in house su commessa e, inoltre, una maggiore utilizzazione delle scuole di gruppo anche per quanto riguarda la progettazione e la valutazione.

È importante notare che il maggior problema incontrato dalle imprese nell'accesso a servizi esterni risiede nel difetto di conoscenza sui contenuti dei servizi stessi, soprattutto per quanto riguarda la formazione nell'economia e nel management. Il dato è abbastanza sorprendente, se riferito ad imprese di grandi dimensioni, come pure sorprendente è il giudizio sulla qualità dei servizi formativi acquistati all'esterno. Soltanto in pochi casi, prevalentemente nell'area dei sistemi di elaborazione e della formazione gestionale, il livello dell'offerta è ritenuto elevato, mentre generalmente, soprattutto per la formazione manageriale, la qualità in termini di rispondenza agli obiettivi prefissati è ritenuta appena sufficiente.

La non corrispondenza rilevata ex post tra contenuto intrinseco del servizio formativo e standard richiesto sta a dimostrare un elevato grado di difetto di informazione, allorché si pone la scelta di affidare o meno all'esterno un certo progetto consuale. Trattandosi peraltro di attività non banali, è possibile che l'impresa, seppur lo desidera, incontri notevoli ostacoli nell'attivarle al proprio interno. Il problema decisionale del make or buy si pone quindi in termini assai delicati, proprio per la difficoltà di tradurre in alternative valutabili dall'impresa la differenziazione dell'offerta in termini di rapporto costi-benefici. L'incertezza sui reali benefici e il difetto di informazione sui contenuti intrinseci dei corsi sembrano orientare l'acquisto di servizi forma-

tivi verso due tipologie: da un lato quelli «tradizionali», dai contenuti certi o percepibili, il cui acquisto sul mercato presenta rischi limitati, ovvero certezza sui costi-benefici; dall'altro, quelli a tal punto essenziali che il costo associato alla rinuncia ad utilizzarli supera significativamente i costi in termini di situazioni di incertezza, di irrazionalità e di scarsa trasparenza tipiche del mercato dell'offerta di formazione. In tali casi, peraltro, l'impresa deve disporre di sufficienti conoscenze sia per valutare i benefici connessi all'utilizzo del servizio, sia per esercitare un controllo di qualità sulla fornitura, senza di che il rischio diverrebbe insostenibile. Nelle aziende del campione tale controllo è di norma realizzato a livello centrale dalla funzione formazione, che seleziona l'offerta del mercato sulla base di criteri di opportunità e della qualità percepita, proponendo così alle linee operative un catalogo di corsi esterni affidabili.

Ma quali sono le variabili che, più di altre, possono essere considerate determinanti nella decisione di produrre formazione interna, oppure giustificare il ricorso all'acquisto esterno?

Applicando sui dati resi disponibili dall'indagine campionaria un modello di regressione multipla (stepwise regression procedure) è stato possibile individuare le variabili maggiormente esplicative del volume di formazione prodotta all'interno delle aziende. Esse sono, nell'ordine di importanza:

- a) appartenenza ad un gruppo;
- b) organizzazione a rete;
- c) livello tecnologico e tipo di processo produttivo.

*Appartenenza ad un gruppo.* Le aziende appartenenti ad un gruppo tendono a produrre all'interno una maggiore quota di formazione relativamente alle altre, a parità di classe dimensionale. La quota di formazione autoprodotta appare direttamente correlata al grado di diversificazione del gruppo, in termini di gamma e servizi accessori sia pre-vendita che post-vendita;

*Organizzazione a rete.* Le imprese con sede unica tendono ad avere una quota di formazione autoprodotta inferiore alla media; quelle multiregionali e multinazionali, disperse in una molteplicità di unità locali, di fronte all'alternativa del make or buy, scelgono decisamente la prima. Le attività di pianificazione e di controllo della formazione sono generalmente concentrate nelle sedi centrali, là dove si sviluppano le attività strategiche di direzione generale, mentre nelle sedi periferiche sono localizzate le attività di erogazione e quelle di interfaccia e di collegamento con la struttura centrale.

Si consideri poi che le imprese multiregionali, oltre ad essere generalmente di grandi dimensioni, appartengono ad un gruppo, per cui le prime due variabili considerate sono insieme assai rappresentative del livello di formazione autoprodotta. Si è rilevata inoltre una correlazione diretta tra il livello di specializzazione professionale degli addetti alla formazione (misurato dal titolo di studio, dall'esperienza ed anzianità di servizio) e la dimensione aziendale, nel senso che ad una maggiore dimensione corrisponde una maggiore professionalità degli addetti alla formazione. In termini assoluti, invece, gli addetti nelle attività formative raggiungono la loro massima presenza, in rapporto all'organico totale, nella classe dimensionale compresa tra i duemila ed i diecimila dipendenti, mentre poi decrescono in rapporto al numero dei dipendenti, per cui è confermata l'esistenza di economie di scala nella produzione interna di servizi formativi.

*Livello tecnologico e tipo di processo.* Il funzionamento dei processi produttivi di un'impresa ad elevata tecnologia richiede una maggiore sofisticazione, specificità di conoscenze tecniche ed input di capitale umano, rispetto ai settori tradizionali. Sotto questo profilo si è rilevato che il livello insoddisfacente della qualità dell'offerta formativa costringe, sovente, le imprese di comparti ad elevata tecnologia ad autoprodurre servizi formativi, semplicemente perché non riescono a reperirli all'esterno. Si comprende quindi quale importanza rivesta per le moderne economie industriali una rete efficiente di servizi formativi in grado di garantire economie di sistema. Sono inoltre significative le differenze rilevate nel volume di formazione prodotta internamente a seconda della tipologia di processo produttivo (piccola o larga scala, a ciclo continuo o per lotti economici). La tendenza è quella di avere una quota di formazione interna maggiore nelle produzioni di piccola scala ed il contrario nelle produzioni di massa, a conferma di quanto detto a proposito dell'operare delle economie di scala.

In definitiva, l'analisi dei fattori che determinano lo sviluppo dei servizi formativi dal lato della domanda industriale ha permesso di individuare un'impresa « tipo » relativamente alla quale il ricorso complessivo alla formazione assume valori superiori a quelli medi del campione: essa fa parte di un gruppo multi-regionale, produce puntando sulla qualità, opera sui mercati internazionali, impegna consistenti immobilizzazioni tecniche, si avvale di processi di alta tecnologia ed input immateriali sofisticati. Sussiste, inoltre, una relazione positiva tra la quantità di formazione prodotta in azienda e quella acquistata sul mercato.

L'indagine ha permesso inoltre di individuare il profilo economico-finanziario dell'impresa ad alto consumo di formazione. I dati mettono in luce dinamiche assai differenziate tra le imprese ad alto consumo di formazione (a.c.f.) e tutte le altre del campione (altre):

*Indici della redditività operativa delle imprese  
del campione-anno 1989*

Indicatori	Imprese	
	a.c.f.	altre
V.A./Dipendenti (ML)	96.3	85.4
C.L./Dipendenti (ML)	62.9	52.4
M.O.L./V.A. (%)	46.4	41.2
M.O.L./Fatturato (%)	17.8	14.5
V.A./Fatturato (%)	38.4	35.1
R.O.S. (%)	14.55	10.41
Turn-over (n.)	1.15	1.22
R.O.I. (%)	16.73	12.70
R.L.A. (%)	20.47	17.69

*Legenda:*

- V.A. = Valore Aggiunto
- C.L. = Costo del lavoro
- M.O.L. = Margine Operativo Lordo
- R.O.S. = Margine (Margine Operativo Netto/Fatturato)
- Turn-over = Rotazione (Fatturato/Attività nette)
- R.O.I. = Return On Investment (R.O.S.×Turn-over)
- R.L.A. = Redditività al Lordo degli Ammortamenti (M.O.L./Attività nette)

L'incidenza del Valore Aggiunto sul Fatturato delle aziende del gruppo a.c.f. è di tre punti superiore a quello delle altre.

Anche il costo del lavoro per dipendente è sensibilmente superiore relativamente alle altre; il differenziale è spiegato dalla maggiore quota di laureati e tecnici specializzati sul totale dell'occupazione di tali imprese, che utilizzano fattori di maggiori livelli di sofisticazione e qualità, in primis nel capitale umano.

In conseguenza diretta della maggiore incidenza del Valore Aggiunto sul

Fatturato, anche il Margine Operativo Lordo, sia sul V.A. che sul Fatturato, si mantiene nelle imprese a.c.f. di alcuni punti al di sopra delle altre. Questa situazione è indice di un buon valore del margine di profitto, e l'analisi della redditività operativa è una conferma del buono stato di salute delle imprese ad alto consumo di formazione. La struttura dei tassi di profitto sul capitale mostra discreti valori del R.O.I. medio del gruppo a.c.f. come combinazione, in riferimento alle altre imprese del campione, di un buon Margine (R.O.S.) e di un inferiore Turn-over sul capitale investito. La dinamica dei tassi di profitto sul capitale appare comunque determinata dall'andamento dei margini sulle vendite mentre l'effetto del saggio di rotazione del capitale, si può ritenere, gioca un ruolo secondario in imprese caratterizzate da un'intensità e da un costo medio del capitale superiore mediamente a quello degli altri comparti (in ragione della maggiore sofisticazione delle tecnologie impiegate e quindi della minore durata degli impianti). Pure interessante il valore delle Redditività al Lordo degli Ammortamenti (R.L.A.), calcolata utilizzando, nella formula del R.O.I., il M.O.L. in luogo del Margine Operativo Netto. Tale indice depura la redditività operativa dagli intensi effetti distorsivi derivanti dai costi di ammortamento. Gli ammortamenti rappresentano, infatti, dei costi tipicamente discrezionali, ossia legati a politiche di bilancio attuate dalla direzione aziendale, più che al reale valore degli investimenti pluriennali consumati nei processi produttivi. Le imprese a.c.f., con una redditività lorda del 20.5% contro il 17.7% delle altre, confermano per tale via del consistente vantaggio competitivo di cui godono, in assoluto e relativamente alle altre imprese esaminate.

L'evidenza empirica sta dunque a dimostrare una qualche relazione tra l'intensità dell'input in formazione ed i risultati d'impresa<sup>4</sup>. D'altra parte la formazione, insieme agli altri servizi immateriali alla produzione, assume sempre più un ruolo strettamente integrato e complementare rispetto ai prodotti, per cui appare difficile ipotizzare uno sviluppo del mercato di offerta in termini di qualità ed efficienza in assenza di controllo, da parte delle imprese, del rendimento effettivo degli interventi formativi. Per converso non essendo-

<sup>4</sup> Non è semplice valutare il significato di tale relazione. Il campo di applicazione dei risultati risente dell'esiguità del campione (57 imprese) e dalla limitazione dell'indagine ai settori high-tech. L'indagine empirica mostra indubbiamente l'esistenza di un legame statisticamente significativo tra la variabile dipendente (il volume di formazione autoprodotta) da una parte e la redditività dall'altra. Tuttavia, non è possibile far discendere da tale correlazione una valutazione univoca sul rapporto tra consumo di formazione e redditività operativa: in altri termini, non sappiamo se l'alto consumo di formazione determina un'elevata redditività, oppure se, al contrario, le aziende ad elevata redditività destinano, più delle altre, una quota consistente dei flussi di cassa addizionali alle spese in formazione.

vi ancora, come abbiamo visto nella prima parte del lavoro (vedi *Bollettino SSGRR*, n. 6/91 e *Rassegna CNOS*, n. 1/92), un'organizzazione trasparente del mercato, una appropriata cultura della valutazione dei servizi formativi stenta a definirsi.

#### FORMAZIONE PER I NEO-LAUREATI

Il laureato rappresenta una risorsa in capitale umano caratterizzata da una durata e continuità di partecipazione alla forza lavoro più lunga della media, non solo perché il più alto livello di istruzione comporta tempi di ritorno dell'investimento più lunghi, ma anche perché la collocazione professionale del laureato per le gratificazioni, anche non monetarie, che comporta induce un più lungo tempo di partecipazione al mercato del lavoro. D'altra parte la preparazione acquisita in lunghi anni di studio conferisce al neo-laureato una notevole capacità di gestione dell'innovazione tecnologica, oggi sempre più rapida, e di reazione al cambiamento organizzativo. Caratteristiche queste che fanno del neo-laureato una risorsa strategica preziosa per l'azienda anche per la sua scarsa disponibilità attuale, almeno su talune specializzazioni, e per il futuro.

Di qui l'attenzione riscontrata nelle aziende del campione nella pianificazione delle attività rivolte ai laureati neo-assunti per migliorare la qualità e la produttività del loro impiego. Questo allo scopo di massimizzare le potenzialità, minimizzare gli sprechi formativi evitando fenomeni di formazione apparente, migliorare il loro rapido inserimento nella realtà operativa aziendale, mantenere elevato il livello professionale delle risorse già formate attraverso l'aggiornamento continuo, ed infine cogliere i frutti dell'investimento in capitale umano favorendo la permanenza in azienda attraverso un sistema premiante moderno e funzionale.

La formazione dei neo-laureati, in molte delle aziende del campione, è integrata con gli altri strumenti di gestione del personale (selezione, piani di carriera, piani retributivi). Laddove l'utilizzo di tali strumenti è sistematico, maggiore è l'interesse per le problematiche formative e, in definitiva, per la pianificazione dello sviluppo delle risorse umane. Laddove, al contrario, l'utilizzo di questi strumenti è modesto o parziale, sembrano prevalere logiche di acquisizione del personale piuttosto che logiche di sviluppo delle risorse umane con la conseguenza di una minore attenzione ai problemi generali della formazione, ed in particolare dell'inserimento dei neo-laureati.

Nelle aziende del campione, le assunzioni annue di neo-laureati variano in media tra l'1.5% ed il 2.5% dell'organico totale. Il momento della selezione del candidato è formalizzato, in tutte le aziende intervistate, ed attuato attraverso un colloquio di carattere generale, tecnico e comportamentale. Nella metà delle aziende è stato riscontrato che l'area di lavoro del candidato viene definita durante il colloquio tecnico con il futuro responsabile e formalizzata all'atto dell'assunzione; nell'altra metà dei casi l'azienda si riserva di comunicare al candidato l'area di attività ad assunzione avvenuta. I neo-laureati vengono generalmente inseriti in azienda con contratti a tempo indeterminato ed inquadrati nella categoria impiegatizia, dove permangono per un periodo variabile dai tre ai dodici mesi, per passare poi alla categoria superiore dove è prevista in media una permanenza di due anni. Dal terzo anno in poi cessano gli automatismi e subentra la valutazione delle capacità personali e dei risultati conseguiti, sulla base dei quali viene effettuato il passaggio alla categoria superiore. In alcune aziende, dopo un certo numero di anni, si entra in un ciclo di mobilità obbligatoria.

Nella maggior parte delle aziende esaminate il neo-laureato viene in principio assistito dalla figura del tutor, alle volte formalizzata ed alle volte operante di fatto. In generale la figura del tutor non coincide con quella del superiore gerarchico, bensì con quella dell'esperto che si fa temporaneamente carico di guidare il giovane. Laddove la figura del tutor è istituzionalizzata, e si tratta delle aziende maggiormente innovative, questi diventa per un certo lasso di tempo, in genere per un biennio, il responsabile dello sviluppo professionale del neo-assunto. Il tutor diviene così, per il giovane, il riferimento aziendale per tutti i problemi operativi, tecnici, di conoscenza dell'ambiente interno ed esterno aziendale e, inoltre, per tutti i problemi e le esigenze di carattere formativo.

La funzione della formazione consiste nel supportare lo sviluppo professionale del neo-laureato, coerentemente con le politiche aziendali, tramite progetti corsuali che si articolano in cinque filoni principali:

- a) formazione istituzionale;
- b) formazione settoriale-tecnica;
- c) addestramento tecnico;
- d) training on the job;
- e) continuing education.

*Formazione istituzionale.* Si propone un rapido ed efficace inserimento del neo-laureato nel contesto operativo, sviluppando la sua conoscenza del si-



stema impresa, sviluppando lo skill specialistico necessario e le capacità comportamentali. A tal fine, al di là di una serie di informazioni indispensabili (organizzazione dell'azienda, gamma di prodotti, posizionamento sul mercato, processi e meccanismi operativi) si cerca di fornire specifici strumenti e capacità per permettere al neo-laureato di sapersi muovere in azienda. Si tenta inoltre di sviluppare la capacità individuale di pianificare e gestire il proprio specifico lavoro. In questa fase viene dato particolare risalto al lavoro di gruppo, in cui il laureato deve inserirsi al meglio affrontando ed utilizzando i vincoli e le opportunità che derivano dall'operare all'interno di una organizzazione complessa.

Questa fase del processo formativo ha una durata variabile che per le aziende manifatturiere si colloca intorno alle dieci o quindici giornate, suddivise in più moduli; per le aziende di servizi, invece, caratterizzate da un'attività commerciale più articolata e segmentata, la durata può essere superiore ai tre mesi. In quest'ultimo caso vengono generalmente effettuati interventi formativi di richiamo, posti in sequenze programmate, a distanza di alcuni mesi.

*Formazione settoriale-tecnica.* Si rivolge ad aree aziendali specifiche ed a ben individuati profili professionali (area ricerca e sviluppo, area marketing, area produzione, e così via). In questo caso vengono organizzati corsi che, ad esempio, hanno l'obiettivo di analizzare dettagliatamente il processo di progettazione di nuovi prodotti, mettendo in evidenza le linee strategiche aziendali al fine di sviluppare comportamenti coerenti; oppure, sempre a titolo di esempio, vengono organizzati corsi con l'obiettivo di rinforzare il ruolo del capo quale responsabile dell'efficacia-efficienza del processo produttivo.

Non è possibile fornire dati quantitativi su questo tipo di attività in quanto le informazioni fornite dalle interviste sono risultate estremamente variabili, non omogenee da azienda ad azienda e non sistematizzate.

*Addestramento tecnico.* Allo scopo di agevolare l'inserimento dei neo-laureati nelle attività operative, le aziende predispongono un catalogo di corsi, interni ed esterni, articolati su quattro principali aree tematiche (comunicazioni elettriche, informatica, microelettronica, economia e management) trattate in maniera diversa e con diverso livello di approfondimento in funzione del core business aziendale. I temi affrontati, proprio perché connessi con il fronte più avanzato della tecnologia, sono in continua evoluzione e di conseguenza anche il catalogo dei corsi viene sensibilmente rinnovato di anno

in anno. La durata di ogni singolo intervento è variabile dalle cinque alle sette giornate.

La partecipazione ai singoli moduli avviene in funzione delle necessità formative individuali, tenuto conto del curriculum del neo-assunto e del tipo di lavoro che sarà chiamato a svolgere. Mediamente per le aziende manifatturiere siamo, in questa fase, intorno alle 100-120 giornate per partecipante (gg/pp) distribuite nell'arco di due anni, in un caso soltanto è stata rilevata una durata intorno alle 200 gg/pp. Tale attività viene svolta, per una piccola parte, all'esterno.

*Training on the job.* Ha una grande rilevanza in tutte le aziende del campione. Nel periodo del training il giovane lavora, generalmente in un gruppo, in un contesto altamente stimolante e competitivo, misurandosi con problematiche di ordine spiccatamente operativo. In particolare, vengono gradualmente trasferiti al neo-assunto i contenuti della specifica posizione lavorativa sia dal punto di vista tecnico, sia da quello gestionale.

*Continuing education.* L'estrema velocità dell'innovazione tecnologica impone alle imprese operanti nell'Information Technology una elevata capacità di risposta al cambiamento, soprattutto in termini di continuo adeguamento delle risorse umane. A tal fine tutte le aziende del campione organizzano corsi e seminari brevi, di durata compresa tra le tre e le cinque giornate, destinati a personale già formato ed esperto, allo scopo di approfondire aspetti specialistici oppure di carattere sistematico.

Alcune delle aziende campionate, inoltre, prevedono stage o master presso università italiane e straniere. I destinatari di tali iniziative sono gestori e professionisti ad elevato potenziale, con quattro o cinque anni di esperienza, destinati ad assumere posizioni di coordinamento oppure con particolari esigenze di specializzazione. Vengono, infine, diffusamente realizzati corsi interni di lingue straniere o, per esigenze particolari, corsi esterni di tipo full immersion.

## **Sintesi conclusiva**

Nonostante la difficoltà di misurazione dei risultati, l'attività di formazione deve essere pianificata a livello individuale ed aziendale e costantemente monitorata. La verifica empirica conferma che esiste indubbiamente un

qualche legame tra gli investimenti in formazione ed i risultati d'impresa. Tuttavia, abbiamo visto come taluni investimenti siano praticamente ignorati dalla prassi contabile, nonché trascurati dagli stessi formatori dal punto di vista del loro impatto sulla produttività e sulla redditività aziendale. In tal senso, si può ritenere che l'efficienza e l'efficacia della formazione siano condizionate dall'esistenza di un progetto chiaro e dalla coerenza di questo con gli obiettivi aziendali. Nelle aziende intervistate è proprio questa la principale finalità della funzione formazione: la valorizzazione del potenziale individuale in congruenza alla missione strategica. Ma gli strumenti per rendere operativa tale finalità troppe volte non vanno al di là delle buone intenzioni e, ove siano applicati, devono comunque essere migliorati e radicalmente ripensati. In effetti, soltanto in pochissime aziende si sono rilevate procedure sistematiche di pianificazione delle risorse umane, fondate sul monitoraggio continuo delle necessarie congruenze tra obiettivi strategici, piani di formazione individuali, iter di carriera e sistema premiante.

La buona formazione incrementa le capacità professionali individuali e migliora la performance aziendale, ma suscita anche nei singoli legittime prospettive di gratificazione e di avanzamento. A fronte di prestazioni migliori, il premio costituisce il necessario feed-back del processo formativo. Nella maggior parte delle aziende esaminate la correlazione tra formazione e sistema premiante segue, invece, itinerari erratici e moti convulsi, in ragione della non linearità e della scarsa pianificazione dei percorsi di qualificazione. La carriera del singolo è per buona parte svincolata dalla sua specializzazione professionale; la formazione è pertanto più una necessità imposta dal mantenimento della posizione acquisita che non uno strumento per accedere alla mobilità verticale.

Affinché la correlazione tra formazione ed iter professionale possa divenire un esplicito obiettivo aziendale occorre, anzitutto, la capacità di saper guidare lo sviluppo del capitale umano come patrimonio aziendale, e di saperne misurare la performance per la parte esclusivamente riferibile all'azione formativa. Nel campo della progettazione formativa dovrebbero valere, pertanto, le premesse proprie dei processi di programmazione. La valutazione della formazione deve essere un sistema di supporto alle decisioni in merito all'utilizzo ottimale delle risorse disponibili, in linea alle finalità generali dell'organizzazione. Pertanto, la formazione deve essere consapevolmente governata, inquadrandola anzitutto in una prospettiva di medio-lungo periodo. Un efficace sistema di controllo dovrebbe porsi l'obiettivo di analizzare sistematicamente la congruenza tra business idea e valorizzazione del potenziale uma-

no in quanto risorsa strategica e, in tal senso, valutare non tanto lo specifico progetto corsuale quanto il sistema di produzione della formazione in se stesso e nelle sue interrelazioni con le altre funzioni aziendali. La necessità di un controllo della formazione nasce dunque direttamente dalle esigenze della valutazione, ma anche dalla necessità di comprendere e misurare i processi formativi in quanto fonte di rischio rispetto ai risultati d'impresa.

## PORTAFOGLIO CORSI

Nell'ottica della programmazione, le attività di formazione costituiscono parte integrante di un disegno di più ampio respiro teso a configurare una vera e propria strategia delle risorse umane rispetto alla quale, quella di formazione, assume una funzione strumentale. La costruzione del portafoglio corsi costituisce la modalità indispensabile di governo delle attività. Nel portafoglio trovano, infatti, congiunzione ideale il momento delle scelte strategiche ed il momento in cui l'impresa realizza tali scelte attraverso specifiche iniziative, di cui siano sufficientemente precisati gli obiettivi, i tempi e le risorse da utilizzare. La traduzione in un sistema di progetti, aventi sicura rilevanza per l'impresa, garantisce che la strategia di formazione sia un fatto concreto e realizzabile, e non solo una dichiarazione di intenti o un vacuo esercizio formale.

La costruzione del portafoglio corsi non è tuttavia agevole. Le ipotesi di progetti che possono essere formulate in riferimento ad un determinato obiettivo sono, sovente, numerose, diversificate e fra loro alternative. Si impone dunque la necessità di valutare ogni ipotesi di attività nelle sue diverse dimensioni, al fine di selezionare i progetti di maggiore interesse su cui allocare le risorse aziendali. In questo senso la possibilità di individuare, tra i molti possibili, quei progetti in grado di offrire un significativo contributo allo sviluppo aziendale si prospetta come una questione più complessa dell'impiego di una specifica metodologia. La disponibilità dell'adeguato supporto informativo costituisce condizione necessaria, ma non sufficiente, alla valutazione. Determinante è la disponibilità di un approccio metodologico che consenta di combinare in maniera sistematica e formalizzata tali informazioni, ricavandone indicazioni di sintesi su cui fondare le valutazioni. Di grande utilità, per una efficace valutazione e selezione, è allora il ricorso a modelli di controllo qualitativi e quantitativi, i quali hanno il pregio di indurre i vari

soggetti, che concorrono al processo di pianificazione, a riflettere esplicitamente sul profilo globale del progetto.

Occorre poi rivolgere l'attenzione ad un secondo ordine di fattori che influenzano in modo determinante l'efficacia dei processi formativi. Il problema, in sostanza, è chi debba partecipare al processo decisionale che porta alla determinazione del portafoglio corsi, ed in quale misura e forma debba farlo. Un ruolo fondamentale spetta ovviamente ai responsabili ed agli operatori della formazione: il loro contributo è fondamentale in ciascuna fase del processo, ed essenziale per tutte le analisi e decisioni concernenti la concreta gestione dei progetti. Tuttavia delegare ad essi la valutazione globale e la scelta finale del portafoglio non sarebbe prassi corretta, in quanto la funzione formazione potrebbe risultare, volontariamente o involontariamente, orientata al perseguimento di obiettivi propri più che di quelli dell'azienda. Troppe volte la progettazione formativa nasce e si conclude nell'ambito della stessa funzione formazione, con il coinvolgimento delle linee soltanto a posteriori, a scelte avvenute. Alla valutazione e selezione dei progetti deve, invece, attivamente partecipare il management dell'impresa. In particolare, si impone il coinvolgimento dei responsabili e degli operatori delle linee che devono essere portati a considerare le congruenze tra le scelte di pianificazione e le problematiche delle risorse umane. E se la linea assume una funzione rilevante nelle fasi di progettazione formativa deve, conseguentemente, partecipare attivamente alla definizione del budget e sostenere direttamente i costi delle relative attività.

L'eterogeneità delle competenze che sono coinvolte nell'elaborazione del portafoglio deve trovare, nelle opportune metodologie, dei momenti di sintesi di informazioni e conoscenze che altrimenti rimarrebbero parzialmente inutilizzate o si combinerebbero in modo occasionale e frammentario. E questo sia all'atto della determinazione delle variabili critiche concorrenti al profilo del progetto, sia all'atto dell'analisi dei risultati della valutazione. Così intesi gli strumenti del controllo di gestione, applicati alla formazione, si propongono come base ideale per favorire la negoziazione fra centri decisionali coinvolti nella pianificazione del capitale umano. Tale negoziazione deve avere l'obiettivo di conciliare le opportunità di investimento espresse dalle scelte di portafoglio con le risorse da destinare a tal fine nel piano strategico.

Last but not least, il problema di quale modello organizzativo la funzione formazione debba assumere. Nelle pagine precedenti abbiamo volutamente spostato l'attenzione dalla struttura all'azione organizzativa, nella convinzione che il problema della funzione formazione non sta nel modello organizzativo, ma nella necessità di svolgere un ruolo assai meno convenzionale dell'attuale, riformulando costantemente le proprie modalità operative così da garantire la maggiore efficienza ed efficacia possibili. La formazione deve essere analizzata prioritariamente in relazione ai problemi alla cui soluzione può partecipare e valutata dal punto di vista della pertinenza sia dei suoi obiettivi che delle modalità di gestione e di struttura organizzativa.

La formazione deve modellare la sua azione sul cliente, sulla singola risorsa aziendale, interpretare le esigenze individuali e temperarle con gli obiettivi generali d'impresa. Eppure, in molti dei casi analizzati la struttura della formazione non sembra mirata esplicitamente sul cliente, si riscontra una carenza di cultura di processo, ed un certo disordine nella conseguente azione organizzativa. Se la formazione deve costituire una fondamentale variabile strategica dello sviluppo del capitale umano, allora deve liberarsi dell'approccio artigianale che ancora la caratterizza, ed il suo futuro passa attraverso l'assimilazione di una cultura d'impresa.

Agli operatori della formazione si richiede allora:

- una maggiore capacità di interagire con i problemi delle linee, ed in generale una maggiore integrazione con l'ambiente di riferimento interno ed esterno all'azienda;
- uno spiccato orientamento al cliente, alla soluzione di problemi e non alla realizzazione di prodotti (il singolo corso) o all'applicazione di procedure;
- l'orientamento marcato ad obiettivi e risultati, nella ricerca primaria di flessibilità strategica, strutturale ed operativa. Flessibilità che si garantisce non tanto con la polivalenza degli addetti alla formazione, ma soprattutto con la loro capacità di avvalersi di un efficiente reticolo di collaborazioni esterne;
- l'acquisizione di una adeguata cultura di processo che consenta la realizzazione di economie di scala attraverso il consolidamento delle modalità di produzione del servizio.

Ciò non significa mortificare l'innovazione, standardizzando l'offerta for-

mativa, bensì normalizzare i singoli elementi di cui tale offerta si compone (ad esempio, le procedure di valutazione).

Il ruolo del formatore è, in sostanza, quello del product manager: il management di progetto implica, infatti, la capacità di controllare le relazioni con il cliente da un lato e di organizzare in modo efficiente le risorse necessarie dall'altro. Il progetto corsuale, ovvero il prodotto della formazione, è uno strumento compiuto, dotato di una propria unitarietà e funzionalità agli obiettivi posti. In quanto unità indipendente, ciascun progetto può essere costruito e valutato indipendentemente dagli altri; in quanto strumento di politica aziendale, però, la progettazione formativa non può prescindere da un contesto più vasto di programmazione che individua le condizioni di credibilità e di fattibilità del progetto stesso. In tale accezione, un progetto di formazione deve essere inteso come un'azione volta ad indurre un cambiamento in un senso predeterminato e coerente ad un quadro programmatico da cui scaturiscono, quindi, anche le priorità relative ai singoli progetti.

Forte di questa adattabilità, la formazione è in grado di offrire al cliente una prestazione adeguata alle sue necessità. Con il crescere delle dimensioni e la diversificazione delle attività la funzione deve, poi, sviluppare una precisa attenzione nel conservare una capacità di controllo del sistema di produzione della formazione nel suo complesso. Occorre allora polarizzare le scarse risorse interne su talune aree strategiche di attività, favorendo così lo sviluppo di altri poli di riferimento all'esterno della funzione, ed al proprio servizio.

L'efficacia della funzione si pone, allora, in termini di passaggio da un'attenzione rivolta al risultato del singolo progetto corsuale ad un presidio unitario della strategia d'impresa, e la sua efficienza si misura sulla capacità di mettere in campo rapidamente ed al minimo costo risorse aggiuntive integrabili nella soluzione dello specifico problema-cliente.

## Alcune proposte degli Enti di FP per la Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale

(Roma, 5-6-7 febbraio '92)

1. Nei sistemi sociali vi sono due tipi di cambiamento: l'uno è pervasivo, non facilmente identificabile, con cicli lenti di trasformazione; l'altro è mirato e si consuma in tempi piuttosto brevi. Coinvolgono attori ed oggetti diversi: il primo muove scenari culturali, sistemi sociali e modelli di comportamento; il secondo attiva processi e procedure, si sviluppa lungo percorsi prevedibili.

I seminari preparatori e la stessa Conferenza Nazionale testimoniano la compresenza di questi cambiamenti: sono luoghi di confronto tra mondi culturali diversi, tra ottiche contrapposte o complementari ed evidenziano l'esigenza di cambiamenti puntuali, formulando proposte percorribili di trasformazione.

La Conferenza Nazionale è già un prodotto di cambiamento perché dalla segmentazione di esigenze, di analisi e di proposte è emersa l'esigenza forte, e da tutti condivisa, della concertazione, della negoziazione, della contrattazione di decisioni tra le parti sociali. È un modello di comportamento referenziale che può e deve essere adottato — secondo gli auspici di quasi tutti gli operatori che si sono espressi — per risolvere grandi e piccole questioni: dalla riagggregazione della domanda formativa, al coordinamento della diversità della risposta, dall'intreccio dei sistemi formativi alla scelta di criteri e procedure di valutazione dei processi, dei prodotti e delle strutture formative.

La concertazione, per diventare modello culturale, ha bisogno di luoghi



e procedure che ne sostanzino la funzione e la distinguono dai suoi derivati deboli, che sono la consultazione ed il dibattito; ha bisogno di tempi adeguati di sviluppo, di obiettivi da perseguire.

Un risultato auspicato di questa presa di coscienza è che le istituzioni di governo del sistema di FP, in primo luogo Ministero del Lavoro e Regioni, si devono fare promotori di concertazione, adottare la prassi della negoziazione per risolvere i nodi del sistema indicati nella Conferenza.

Sarebbe un fatto significativo se, su sollecitazione delle istituzioni, si addivenisse ad una «*Carta delle Priorità*», tipo quella proposta dall'ISFOL, sulla quale negoziare le linee di lavoro da percorrere in tempi riavvicinati.

È sulle priorità che gli Enti di FP intendono impegnarsi per negoziarne la rilevanza e le soluzioni.

E la *priorità*, sulla quale vi è stata la netta convergenza di tutti gli operatori, è il *fare della formazione* nelle sue articolazioni *un sistema integrato*. È questo — crediamo — il primo prodotto della concertazione implicita ed esplicita che ha animato i seminari e la Conferenza. È più che un'esigenza diffusa; è un obiettivo condiviso che ha la sua ragion d'essere in un'altra verità paradigmatica, acquisita dalle parti sociali: il concetto di formazione come servizio alla collettività e, perciò, come intreccio di opportunità fruibili dall'utente secondo un proprio progetto, in una logica di integrazione.

*La priorità delle priorità* è dunque creare le *condizioni* perché i *molteplici canali formativi* siano tra loro *interconnessi*. Perché ciò sia possibile, occorre che vengano sciolti i *nodi cruciali del sistema*: *l'integrazione tra le diverse sedi di rilevazione della domanda, la definizione dei confini del sistema, la creazione di percorsi formativi interconnessi e percorribili* attraverso il riconoscimento di *crediti formativi, la creazione di luoghi istituzionali per il coordinamento tra i percorsi e di concertazione delle soluzioni* tra le parti sociali, *l'attivazione di nuclei regionali di valutazione, la definizione di sistemi di valutazione e di certificazione delle strutture formative, dei processi e di prodotti, il superamento delle diseconomie attuali.*

Le proposte che qui saranno presentate attengono a questi nodi, che sono — secondo gli Enti di FP — le questioni prioritarie da risolvere.

2. Le modalità di soluzione non possono prescindere dalla questione della normativa nazionale che disciplina la FP e che oggi rappresenta un fattore di resistenza al cambiamento o una risorsa povera, che, invece, opportunamente

trasformata, può diventare strumento per orientare la nebulosa della FP verso una trasparenza organizzata.

Chi ha vissuto le vicende sofferte e conflittuali dell'elaborazione della legge 845/78 non crediamo che possa avere il coraggio e la lucidità di *proporre una riforma radicale* della legge attuale: la riforma globale della normativa quadro aprirebbe un periodo di turbolenza culturale e di instabilità procedurale che nuocerebbe profondamente alla volontà di ricercare soluzioni urgenti ed operative. Sappiamo anche che la lentezza delle riforme-quadro favorisce il proliferare di sperimentazioni spontanee e di innovazioni sotterranee, mortificando la trasparenza delle decisioni istituzionali e delegittimando — dal punto di vista culturale — l'iniziativa, già rallentata, delle sedi istituzionali.

Perciò la proposta che formuliamo si ispira ai seguenti criteri:

- \* *un primo criterio è di risolvere per via amministrativa*, e quindi secondo le procedure dettate dalle norme oggi in vigore, *quei problemi che attengono alla funzionalità* del sistema di FP, la riforma dei Centri di FP, l'adeguamento della professionalità degli operatori, l'attivazione di sperimentazioni di intreccio tra formazione professionale di base e biennio della Scuola Secondaria Superiore, la funzionalità e la sinergia tra osservatori del mercato del lavoro, Agenzie del lavoro e luoghi istituzionali di programmazione dell'offerta, il superamento delle diseconomie attuali, ecc, sono questi alcuni dei punti forti di una mini-riforma amministrativa, sostenibile, comunque, con una volontà riformatrice che si anima nei luoghi di concertazione-pattuizione delle soluzioni tra le parti sociali;
- \* *un secondo criterio è di prevedere una riforma legislativa mirata* di alcuni nodi che oggi sono del tutto fuori dalla 845/78 o, addirittura, sono da essa prodotti. Si tratta di legiferare sulle sinergie tra i sistemi formativi (orientamento, FP, Secondaria Superiore), sulle certificazioni e sulla dispersione dei finanziamenti, tra l'altro ancora attestati sulle modalità corsuali. La normativa dovrebbe avere le caratteristiche del quadro di riferimento, demandando alla disciplina amministrativa ed agli accordi sociali le soluzioni operative;
- \* *un terzo criterio è di stilare dei protocolli di accordo* tra le parti sociali sia sui nodi, strategicamente rilevanti che vengono affrontati amministrativamente, sia sulle questioni oggetto di riforma legislativa. Lo strumento dei protocolli di intesa è da considerarsi autonomo, ma interconnesso rispetto ai precedenti, perché appartiene all'ambito sociale e non legislativo. Anzi,

potrebbe essere questo lo strumento di eccellenza per la strategia della concertazione tra le parti.

Si tratta pertanto di *tre criteri di riforma che non sono tra loro alternativi*; anzi, la loro attivazione configura un'azione a tenaglia su tutto il sistema formativo. In questo caso la regia del Ministero del Lavoro diventa una condizione essenziale di riuscita.

3. Abbiamo detto che *la priorità delle priorità è la creazione della formazione in quanto sistema*.

Ciò è vero, perché il referente centrale di tutte le iniziative ed opportunità è l'utente: su di lui devono convergere i servizi offerti; attorno a lui occorre creare la rete delle opportunità formative. Tra le molteplici tipologie di utenza che accedono alla formazione vi è quella dei giovani tra i 14 ed i 20 anni; essi rappresentano oggi una fascia di popolazione ad alta problematicità sociale e culturale e pongono una delle questioni più gravi del nostro Paese, come risulta anche dal graduale abbassamento dell'età di coloro che sono coinvolti in episodi sempre più frequenti di violenza e di delinquenza, ma anche — in un'ottica più positiva — dalla criticità di questa fase dello sviluppo psico-fisico e culturale della persona, in cui avvengono in genere le grandi scelte di vita.

Oggi, lo sappiamo, non vi è una strategia unitaria di sostegno formativo per questa popolazione che si trova a vivere — ed è la sua caratteristica — all'incrocio di sistemi sociali diversi, senza appartenere a nessuno di essi: sistema scuola, FP, orientamento, collocamento, produzione, famiglia, mercato occupazionale.

Esigenza di accesso al mercato del lavoro, di continuazione del ciclo di formazione, di ridefinizione del proprio progetto di vita si sommano tra loro, superando i confini tra adattamento, marginalità sociale ed esclusione; la prevenzione si intreccia e si confonde con azioni di normalizzazione e di inserimento sociale.

Se questo è vero, ridiventa *centrale la questione della Formazione Professionale di base* e del suo intreccio con tutte le opportunità formative disponibili per questa fascia di età.

Di qui *la necessità e l'urgenza di una riforma, i cui criteri ispiratori per un cambiamento mirato potrebbero essere i seguenti*:

\* *un primo criterio è il superamento delle barriere istituzionali tra le diverse opportunità formative*: ciò significa anzitutto attrezzare la formazione pro-

fessionale di base per affrontare i problemi collegati con l'elevamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni, presumibilmente rivedendone il monte ore complessivo, trovando soluzioni di compatibilità tra formazione generale e formazione tecnico-professionale; e poi significa prevedere un sistema di crediti formativi che consentano la mobilità tra percorsi formativi diversi;

- \* *un secondo criterio è l'arricchimento della valenza formativa delle opportunità di formazione sul lavoro, specialmente se si attuano nelle piccole e medie imprese; occorre riaffermare, accanto al ruolo centrale del lavoro, il ruolo cruciale degli Enti di FP nei contratti di formazione e lavoro e nell'apprendistato. A questa condizione è possibile applicare il criterio di riforma che prevede l'attivazione di un sistema di crediti di formazione;*
- \* *un terzo criterio è la diffusione di risposte personalizzate di formazione per l'inserimento nel circuito formativo o nel lavoro. Non possiamo dimenticare i 300.000 giovani che ogni anno stanno ai margini dei circuiti sociali e che rappresentano il criterio per misurare la qualità del nostro sistema di formazione: la soluzione del problema comporta che si abbandoni la centralità del corso, caratteristica esclusiva della cultura attuale della formazione;*
- \* *un quarto criterio è la redistribuzione equilibrata sul territorio delle diverse opportunità di formazione, sia FP che biennio unificato; non dimentichiamo che spesso il diritto alla formazione si gioca sulle condizioni territoriali di accesso ai circuiti delle opportunità;*
- \* *un quinto criterio è l'attuazione di uno stretto collegamento tra tutte le iniziative formative e sociali rivolte a questa fascia di età: occorre creare una rete di servizi che stabilisca un circuito virtuale tra prevenzione, recupero e normalizzazione. La frantumazione attuale delle opportunità è essa stessa fonte di marginalizzazione sociale e culturale, specialmente in ambiente ad alto tasso di urbanizzazione. Ribadiamo: un elevato indice di marginalità sociale è la misura della qualità del sistema delle opportunità formative e sociali.*

*L'applicazione di questi criteri potrebbe produrre almeno due effetti altamente significativi:*

- *un primo effetto è di costituire un microsistema di opportunità indirizzate ai giovani, microsistema che potrebbe rappresentare una zona di eccellenza del più ampio sistema formativo;*

— un secondo effetto è di indicare le soluzioni possibili per l'offerta di opportunità ai giovani adulti, a quelli, cioè, che escono dalla Secondaria Superiore e si immettono nel mercato del lavoro con uno status altrettanto precario.

4. Un'altra delle questioni prioritarie da affrontare per porre in esame la formazione come sistema è quella della valutazione e della certificazione.

È stato un punto forte dei seminari preparatori alla Conferenza Nazionale, che ha prodotto una massa notevole di analisi e proposte. Non c'è che da rallegrarsi, perché è la prima volta che nel sistema formativo (scuola compresa) si affronta a livello nazionale il tema della valutazione della qualità dei servizi resi e della validazione degli esiti.

Auspichiamo che questo entusiasmo non si vanifichi in atteggiamenti di attendismo e in decisioni inappropriate.

È opportuno ribadire qui il valore strategico della valutazione di qualità per tutto il sistema formativo: adottando soluzioni in merito ai dispositivi di valutazione, si introducono quasi automaticamente dei meccanismi di riforma in tutto il sistema. E ciò per almeno tre ragioni:

- \* la prima ragione è che l'introduzione della valutazione obbliga a definire gli obiettivi del sistema, a pianificare le risorse, ad individuare i punti di ancoraggio del sistema;
- \* la seconda ragione è che per valutare occorre mettere in atto un adeguato sistema informativo che, se da un lato rende trasparente la formazione, dall'altro crea un patrimonio disponibile per la circolazione e la diffusione;
- \* la terza ragione è che la valutazione costituisce la base per prendere decisioni consapevoli da parte delle Istituzioni.

Ma non dobbiamo peccare di ingenuità: ogni realtà è bipolare ed anche la valutazione può provocare danni, perché è già essa stessa decisione, oltre ad essere strumento per le decisioni.

E le decisioni che la valutazione deve prendere durante il suo sviluppo non hanno sempre caratteristiche tecniche; anzi sovente, sotto l'apparenza della dimensione tecnica si nasconde la discrezionalità politica, vedi per esempio la stessa applicazione dei parametri valutativi.

Dobbiamo essere consapevoli che le procedure valutative non sono un atto amministrativo ma culturale e, il più delle volte, politico.

Perciò se vogliamo mettere in atto un processo di valutazione di qualità, dobbiamo creare le condizioni adeguate per la sua gestione perché è proprio nella gestione del processo valutativo che si creano i presupposti fuorvianti. Le condizioni possono essere le seguenti:

- \* *vivere anzitutto una fase sperimentale* — che sia convenzionalmente ritenuta tale da tutti gli attori della formazione — in cui si osservino gli esiti relazionali, organizzativi, culturali della valutazione;
- \* *creare un comitato di garanti*, composto dalle diverse parti sociali, che osservi e controlli gli sviluppi dei processi valutativi messi in atto;
- \* *mettere in concorrenza dispositivi diversi* di valutazione per favorire la ricerca valutativa ed il pluralismo delle soluzioni;
- \* *avviare una fase di riorganizzazione degli apparati istituzionali*, regionali e nazionali, per dotarli di competenze adeguate.

Analogamente, il problema delle certificazioni è uno di quei nodi prioritari che devono essere affrontati con un accordo, una convenzione operativa tra le parti sociali in causa; istituzioni di governo della formazione, mondo del lavoro, mondo dell'utenza e mondo degli operatori privati e privato-sociali.

Occorre distinguere i problemi di riconoscimento delle certificazioni per il circuito formativo da quelli per il circuito lavorativo.

Relativamente al circuito formativo, non è pensabile arrivare in tempi brevi ad una certificazione unificata tra formazione professionale e sistema scolastico. Si può, però, introdurre anziché il riconoscimento legale delle certificazioni rilasciate dalla FP, il riconoscimento funzionale, una sorta di equivalenza o di definizione di criteri di ammissibilità per coloro che sono in possesso di qualifiche di livelli diversi, conseguite nella FP o sul lavoro, e che intendano accedere al triennio della Secondaria Superiore.

Relativamente al circuito lavorativo, occorrerebbe evitare di lasciare alla libera contrattazione di mercato il riconoscimento del valore delle certificazioni rilasciate dal circuito formativo; sarebbe utile, invece, istaurare un regime di riconoscimento convenzionato, ispirato a criteri di flessibilità che, comunque, possa rappresentare un referente sociale, piuttosto che un automatismo contrattuale o legale.

In ogni caso alla base di qualsiasi innovazione in questo ambito, vi è la creazione di un sistema di crediti di formazione, accumulati attraverso le varie esperienze formative e lavorative; un sistema di crediti reso visibile da un

libretto di percorso, corredato di un portafoglio di competenze, sul modello francese.

5. Esplicite sono state le indicazioni emerse nel dibattito preparatorio su *un'altra questione prioritaria, quella dei finanziamenti*, indicazioni che gli Enti di FP si sentono di condividere nella sostanza.

Tutte le proposte di cambiamento hanno sottolineato la *necessità di un forte legame tra qualità degli interventi e finanziamenti*, trasformando questi in uno strumento a reale supporto della programmazione e governo del sistema e, pertanto, *utilizzandoli in modo mirato sulle priorità, sulle urgenze*.

*Tre possono essere — secondo gli Enti di FP — i punti forti di una riforma della funzionalità dei finanziamenti.*

*Un primo punto*, su cui intervenire da subito e con gli strumenti amministrativi a disposizione, *riguarda le diseconomie*, ossia gli sprechi causati dalle piccole e grandi disfunzionalità: dai ritardi nell'erogazione dei fondi alla non utilizzazione delle disponibilità finanziarie, dai costi elevatissimi inerenti la gestione della mobilità del personale (pensiamo al mantenimento di personale pagato a zero ore), al finanziamento di attività poco orientate all'inserimento al lavoro, dall'applicazione non tempestiva e faraginoso delle procedure amministrative, al non coordinamento di tutte le fonti finanziarie (pensiamo agli squilibri finanziari che si creano).

È necessario, per fare ciò, riordinare, omogeneizzare e coordinare all'interno delle varie Regioni e nello Stato Centrale, le attuali procedure di erogazione finanziaria, con la volontà di superare queste diseconomie.

*Un secondo punto di riforma riguarda la revisione degli attuali criteri di alimentazione e di costituzione dei fondi*. Senza giungere, per ora, a definire proposte precise, si può affermare la necessità che vi sia un allargamento della base contributiva, nel senso che il concorso finanziario sia offerto da tutti i reali beneficiari di un servizio che, come si afferma nella Legge 845/78, è di interesse pubblico e concerne l'intera collettività. Se da una parte vi è un dovere di giustizia sociale, per cui tutte le componenti produttive contribuiscano alla creazione di una risorsa considerata strategicamente significativa, dall'altra vi è un atto di giustizia distributiva, per cui la parte collettiva, che fruisce dei benefici della formazione professionale, debba concorrervi in modo diversificato. Si tratta, allora, di adottare un criterio di fiscalizzazione dei

costi della formazione, estendendolo a tutti i cittadini che sono in condizione di produrre beni e servizi.

Infine, *il punto forte dei criteri di erogazione dei finanziamenti*. Si potrebbero sottolineare e proporre numerose e significative modifiche, senza le quali — come succede oggi — i contributi finanziari perseguono logiche proprie, non finalizzate alla dinamicità delle risposte formative. Un aspetto, in particolare, sembra avere una rilevanza cruciale ed è quello della centralità del corso: le risposte formative sono oggi finanziabili, se si configurano come attività corsuali. È inutile spendere argomentazioni per *demolire questo assunto*: tutti gli operatori ne sono consapevoli.

*Occorre passare*, come del resto è stato previsto in alcune proposte di Legge regionale in materia di formazione professionale, *alle soluzioni operative e creare le condizioni perché l'affermazione della centralità dell'utenza possa diventare un criterio di operatività finanziaria*. In tal senso allora il criterio da adottare è legato al posto-formazione (e quindi ai progetti personalizzati di formazione) ed al Centro di FP, ossia alla sede che eroga il servizio.

Questi nuovi criteri consentirebbero di superare i parametri globali che comporterebbero il controllo della spesa sulla qualità del servizio reso.

6. Le questioni prioritarie da affrontare sono numerose ed anche per questo *occorre un soggetto che si faccia promotore e sostenga la linea delle riforme e del riordino delle disfunzionalità anche per via amministrativa*.

Questo soggetto istituzionale non può che essere il Ministero del Lavoro nelle vesti che lo hanno visto impegnato nei seminari preparatori e nella Conferenza Nazionale.

È da auspicare che *questo lavoro venga portato avanti con il contributo delle parti sociali e degli Enti di FP, con il concorso delle rappresentanze istituzionali direttamente ed indirettamente interessate*.

*Due* potrebbero essere, infine, *i punti di attacco al treno delle riforme: un luogo di elaborazione operativa e concertata della linea di riforma e di realizzazione della formazione in quanto sistema; questo luogo potrebbe avere le caratteristiche sociali tipo quelle del CNEL*.

*Il secondo punto* di attacco potrebbe essere un *Comitato Interministeriale* coordinato dalla Presidenza del Consiglio, con lo scopo di tracciare i confini della formazione e definire le sinergie, gli scambi tra i vari sottosistemi che concorrono a diverso titolo a produrre la risorsa formazione.



I due organismi dovrebbero lavorare di comune accordo ed alimentarsi reciprocamente.

Non si può concludere senza una nota a favore del problema del *pluralismo culturale*. Oggi sempre di più si afferma che il diritto ad erogare la formazione viene riconosciuto a chi ha i requisiti di funzionalità ex ante e di efficacia-efficienza ex post. La legittimazione verrebbe data dalla verifica di qualità sulle condizioni iniziali e sugli esiti del servizio erogato.

È sicuramente una soluzione funzionale del problema del pluralismo, ma potrebbe essere parziale, se venisse considerata sostitutiva dei principi indicati nell'art. 5 della Legge 845/78, principi che concernono la natura di chi eroga la formazione.

Il problema del pluralismo oggi dovrebbe essere affrontato con un'ottica globale: considerando la sensibilità culturale, ossia la dimensione associativa di chi eroga formazione e la validità funzionale del servizio erogato.

Le Istituzioni di governo della Formazione Professionale devono essere i garanti — come detta la Legge Quadro — di una politica formativa che offra possibilità di scelta culturale all'utente; specialmente se giovane.

La produzione di una *proposta formativa* diventa oggi una delle condizioni necessarie per fare della formazione una funzione sociale di senso.

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

*Risultati di una ricerca. Parte II*

Guglielmo Malizia, Sandra Chistolini  
Vittorio Pieroni, Umberto Tanoni

Il presente articolo riguarda la seconda parte di un'indagine i cui risultati parziali sono già stati riportati sul precedente numero di «Rassegna CNOS»<sup>1</sup>. L'intervento è articolato in due sezioni: nella prima vengono commentate le risposte dei testimoni privilegiati, mentre la seconda riporta le conclusioni principali della ricerca.

## **4. I risultati qualitativi: i testimoni privilegiati**

L'esposizione segue fondamentalmente lo schema delle griglie utilizzate nelle interviste, per le quali cfr. sopra il n. 2.2.

### 4.1. CONTESTUALIZZAZIONE DELLA PROBLEMATICAZIONE

La lista, al completo delle principali funzioni svolte da ciascun intervistato e distribuita per Regioni, è già stata riportata precedentemente in fase

<sup>1</sup> Benché la responsabilità dei due articoli sia comune ai quattro autori, tuttavia si desidera precisare che, per quanto riguarda il presente intervento, V. Pieroni ha seguito più da vicino le risposte dei testimoni privilegiati e G. Malizia insieme a U. Tanoni le conclusioni; ha curato il testo G. Malizia.

di presentazione del campione. Al momento facciamo presente che, allo scopo di permettere i necessari collegamenti mantenendo tuttavia una certa discrezione, nel riportare i brani presi dalle interviste citeremo non tanto l'autore quanto il numero in codice abbinato alla lista.

La metodologia utilizzata rimane sempre quella dell'«intervista semi-strutturata»: ossia è stata utilizzata una griglia di domande uguali per tutti, a parte alcune all'inizio. C'è da rilevare, infatti, che al gruppo degli «addetti ai lavori» sono state poste alcuni interrogativi mirati a contestualizzare il loro campo d'azione; ciò ha permesso di ricostruire il loro «curricolo esperienziale» in qualità di coordinatore progettista (=CP) e di indagare sulle motivazioni di supporto a tale funzione. Al contrario nella griglia degli «esperti» tali domande sono state sostituite con una di carattere più generale, riguardante l'introduzione nel contratto di questa nuova figura.

#### 4.1.1. *Come/perché si diventa coordinatori-progettisti*

Prima ancora di analizzare il percorso formativo si è voluto tuttavia conoscere «da quanto tempo» stanno svolgendo questa funzione. Tale contestualizzazione iniziale del fenomeno dà già un'idea dell'urgenza, della generalizzazione del ruolo e del «peso» esercitato dal CP all'interno della FP: la maggioranza, infatti, adempie tale funzione a partire dalla metà degli anni '80, ma c'è chi addirittura la svolge da una decina d'anni, ossia fin dagli inizi della decade passata. Ci troviamo quindi di fronte ad una «realità che viene da lontano», se vista alla luce della recente contrattazione che pone a regime la figura del CP.

4.1.1.1. Le motivazioni di supporto alla sua «attualizzazione» all'interno delle varie realtà (regionale e di singoli enti) ne convalidano ulteriormente la portata. Il supporto di base, che fa da comune denominatore a tutti gli intervistati, riguarda l'«urgenza» dettata dalle trasformazioni in corso nella FP. Di tale cambiamento in certi casi si è fatto interprete:

a) il singolo CFP:

«(...) ho iniziato a svolgere questa attività spinto soprattutto dalle esigenze che avevo notato all'interno del mio Centro, nel mio ruolo di coordinatore tecnico del settore meccanico ed elettromeccanico (...) È stato quindi un inizio non propriamente di CP ma di coordinatore in senso lato di tutte le attività formative del settore. Le esigenze e necessità mi sembravano tante, soprattutto a livello di formazione professionale di base, dove c'era da sem-

pre la tensione al miglioramento, al progredire, al cambiamento, dovuto anche alle grosse dimensioni del Centro e del settore in particolare. Le esigenze, comunque, anche dal punto di vista economico, ci obbligavano a scegliere strade alternative alla formazione professionale di base, anche perché le voci che ci giungevano dalla riforma della secondaria superiore, circa le difficoltà sul piano politico nazionale ad accettare il mantenimento della formazione professionale di base, ecc. ci spingevano a scegliere dei percorsi formativi alternativi (...) Per questo ci siamo indirizzati ad una formazione specialistica, in grado di trasferire sulla formazione professionale ricchezza e potenzialità che diversamente non si sarebbe potuto avere (...)» (5);

b) il singolo Ente:

«L'attività di progettista è stata la naturale evoluzione del ruolo di coordinatore di settore, poiché l'esperienza acquisita da libero professionista, unita a quella di docente e di ricercatore (in contratti di ricerca e sperimentazione che l'A.N.A.P.I.A. ha realizzato con ENEA, CNR, MLPS) mi ha consentito di contribuire alle scelte strategiche dell'Ente in materia di formazione innovativa ed avanzata» (8);

c) mentre in altri casi è la stessa Regione che se ne è fatta interprete:

«(...) è nata (la figura) da un bisogno che aveva la Regione di formare dei CP che potessero ridefinire o definire dei profili professionali per qualifiche di II livello» (6).

4.1.1.2. Come si sono formati, e/o quale iter formativo hanno seguito in genere. I più fanno riferimento alla partecipazione ad appositi corsi che, in certi casi, si sono rivelati propedeutici alla sperimentazione:

«La partecipazione innanzitutto ad un corso di formazione tenuto dalla Regione Emilia-Romagna in collaborazione con l'IRPA, sede nella quale si è tenuto questo corso, ed è nato per dare una risposta ad esigenze specifiche dell'Assessorato alla Formazione Professionale Regionale, quali: la ridefinizione e definizione dei profili professionali» (7).

C'è anche chi si è appositamente soffermato a descrivere i contenuti di tali corsi:

«I compiti che ho svolto all'interno di questi corsi sono quelli di organizzazione, pianificazione delle risorse e delle attività di tutoraggio, oltre ad aver svolto anche compiti relativi al trattamento dei dati e materiali inerenti la didattica. Il primo corso a cui ho partecipato è un corso relativo alla me-

todologia di progettazione formativa; poi ho partecipato a corsi di organizzazione aziendale; corsi sulle nuove tecnologie relative sia alla produzione che non; corsi relativi alla conduzione di gruppi di lavoro (...)» (7).

4.1.1.3. A loro volta, i fattori che hanno innescato l'urgenza di introdurre la figura/funzione del CP sono di varia natura, a seconda delle singole realtà dove si è avvertito il bisogno di «progettare» e di «coordinare-la-progettazione». Ad esempio:

«(...) l'esigenza di progettare un corso per lavoratori di un'azienda nel settore elettronico» (6).

Non infrequentemente tali urgenze hanno riguardato «interventi-extra», fuori dal consolidato:

a) a favore di paesi esteri

«(...) soprattutto per rispondere a richieste di formazione professionale su tecnologie avanzate per progetti di cooperazione tra il Ministero degli Affari Esteri ed altri paesi extracomunitari come la Cina, il Brasile, l'Equador (...)» (5);

b) e talvolta anche a favore di un'utenza «difficile»

«(...) ci si trovava di fronte ad un'utenza la cui mobilità era molto, ma molto rapida nel tempo; ragazzi la cui permanenza nell'istituto (di pena) variava da una settimana a pochi mesi, per cui l'intervento formativo mirato non era possibile, tanto è vero che fu deciso di non effettuare corsi di qualificazione, ma semplicemente corsi di preformazione, quindi non finalizzati all'acquisizione di qualifiche e al sostenimento di esami per l'acquisizione di questa qualifica; (...) aree in cui i ragazzi, attraverso una serie di attività manuali di tipo prettamente artigianale (falegneria, laboratorio meccanico, elettrico...), ricavano l'idea di come possa venir fuori un prodotto e come le varie attività possano essere tra loro interagenti (...). Chiaramente tutto ciò prevedeva a monte una programmazione degli interventi da realizzare» (14).

Da quanto riportato sopra si evince che il cambiamento nella più parte dei casi è stato provocato/sollecitato da condizionamenti «extra», piuttosto che essere il prodotto spontaneo di un processo di sviluppo interno all'iter formativo della FP. Tutto questo assume i connotati di accusa nei confronti del modo di gestire la FP: spesso è più facile percorrere la pista sicura del «consolidato», piuttosto che avventurarsi su percorsi formativi «alternati-

vi/innovativi» e, quando lo si fa, è perché qualcosa di nuovo e di importante sta emergendo nel territorio.

#### 4.1.2. Cosa si pensa riguardo all'introduzione di questa nuova figura

La domanda è stata rivolta unicamente agli «esperti» nazionali in sostituzione, come è stato anticipato, dei primi due quesiti che riguardavano unicamente gli «addetti ai lavori». Riteniamo opportuno commentarla in questa fase iniziale e perché fa sentire l'«altra campana» e perché rispecchia contemporaneamente una diversa faccia del problema, quella relativa alla validità o meno di introdurre questa figura/funzione all'interno del regime contrattuale. Dalle risposte dei «testimoni» la problematica appare assai più complessa ed articolata di quanto abbiano lasciato supporre gli stessi CP intervistati in precedenza. Un primo punto, nei cui confronti tutti e tre gli esperti concordano, riguarda la distinzione tra il «coordinare» ed il «progettare». Tra loro c'è chi ritiene infatti che sarebbe meglio «fare la separazione tra queste due figure»:

«(...) perché progettazione e coordinamento possono anche andare insieme, ma non necessariamente devono andare insieme, nel senso che uno può progettare gli interventi senza bisogno di seguirli; uno può coordinare gli interventi senza necessariamente averli progettati (...). Il coordinare non coincide con progettare; possono essere due funzioni totalmente diverse e non necessariamente perciò devono essere unite, anche se possono essere unite» (1).

Si rileva inoltre una contraddizione di fondo tra il titolo del contratto, che parla di «articolazione della funzione docente», e quello che c'è scritto dentro

«(...) dove si parla del profilo del formatore che si articola nella funzione di. Cioè quella del progettista è una funzione del profilo professionale del formatore, quindi non mi pare si possa parlare di un'articolazione di una funzione, ma è una funzione all'interno (...) perché c'è una funzione docente, c'è una funzione di orientamento, c'è una funzione di tutoraggio, ecc. Quindi non è la funzione che si articola, ma è la figura del formatore che si articola in funzioni. Credo che bisogna essere precisi nell'uso delle parole perché c'è un grosso equivoco qui dietro (...) si parla qualche volta di coordinatore di settore, coordinatore progettista ecc., in realtà non è una figura professionale che ha un suo profilo professionale, ma sono componenti della figura professionale (...) C'è quindi un equivoco che rimane in tutto il contratto, perché il titolo del contratto parla di articolazione della funzione do-

cente, e allora si parla della funzione docente come articolata in sottofunzioni. Ecco, qui è il contrasto che nasce, cioè tra il titolo e quello che c'è scritto dentro c'è una contraddizione (...)» (2).

Scendendo più nei particolari della problematica, si fa distinzione sia a livello di struttura che di figura professionale. A livello di struttura, tale distinzione implica due situazioni diverse:

- quando il Centro è una comunità di formatori
- quando è un'azienda che fa servizi formativi.

Quando il Centro è una comunità di formatori,

«(...) l'azione di progettazione degli interventi è qualcosa di corresponsabile, dove tutti sono corresponsabili, agiscono. L'azione, il momento progettuale è il momento in cui si costruisce e si sviluppa la stessa comunità formatrice, perché identifica i propri obiettivi, il proprio campo di azione (...) quindi, diciamo, è il cemento che unifica e sviluppa la comunità formatrice per l'innovazione di progettazione e programmazione dell'azione formativa» (2).

Se invece si va in una visione più di azienda che eroga servizi formativi

«(...) allora si entra in una logica diversa, dove si articolano i momenti, le persone, le componenti di questa struttura organizzativa. Allora il momento progettuale è un momento separato sostanzialmente dal momento dell'azione (...) diciamo è un po' come l'ufficio tecnico di un'azienda in cui si progetta il processo di produzione del prodotto (...) Quindi c'è una commessa per fare una certa azione formativa: questa commessa va all'ufficio progetti, l'ufficio progetti elabora un progetto di formazione, dopo di che con l'Ente committente mette a punto il progetto e poi lo realizza» (2).

Il punto nodale è quello di vedere in che direzione va il contratto, se in funzione di una comunità formatrice presso il Centro oppure di un'azienda che eroga servizi.

«Se devo essere onesto, la direzione in cui va questo contratto è nella seconda, cioè di un'azienda erogatrice di servizi e che quindi si modella un po' in base all'articolazione degli uffici e delle competenze in organizzazione aziendale» (2).

Tuttavia è forse possibile individuare una terza via, di «compromesso»:

«D'altra parte sembrerebbe che ci sia una posizione intermedia di fondo: che in ogni azione formativa c'è un momento progettuale, un momento realizzativo, un momento valutativo ed altre componenti elencate nel contratto, per cui in qualche maniera il docente è coinvolto un po' in tutti questi

aspetti (...) si vedono delle funzioni diverse che esigono poi delle specializzazioni in funzione del coordinamento. Sembrerebbe che il contratto accetti quindi un compromesso tra il momento della comunità che ha la responsabilità formativa e la prospettiva di un'ipotesi di un'azienda di servizi» (2).

Rimangono comunque irrisolte, al momento, alcune questioni di fondo:

- è un docente con competenze più elevate?
- in quanto tale, gli è dovuto un contributo economico più alto?
- se sì, è una figura soggetta ad inescare prerogative di « carriera » all'interno del corpo docente?
- opera a livello locale, oppure provinciale, regionale...?
- da solo o in « team »?
- la sua è una « missione », deve avere particolari prerogative e/o disponibilità a forme di volontariato?

Non solo, ma è la stessa figura professionale che si presta a più interpretazioni possibili:

- è un coordinatore di progetti?
- oppure un coordinatore di settore?
- oppure un progettista che non è coordinatore?
- oppure... un CP?

« Nella nostra esperienza abbiamo delle figure che sono: coordinatori di progetti, ma non per questo sono progettisti; abbiamo altri coordinatori di settore, che è un'altra figura prevista dal contratto; abbiamo dei progettisti che non sono coordinatori; poi ci sono anche delle figure che possono essere codificate come coordinatori-progettisti (...); è difficile dare una valutazione che non tenga conto di queste specificazioni » (1).

Nella parte conclusiva di questa sezione avremo modo di affrontare in maniera più approfondita i vari interrogativi suesposti. Al momento non rimane che passare in rassegna ciascuna delle domande presenti nella griglia.

#### 4.2. LE RAGIONI DI UNA PRESENZA

C'era veramente bisogno di creare questa nuova funzione? Non si rischia di fare dei doppioni? Come « inquadrarla » al posto giusto, perché non invada il campo e/o la funzione di altri? Da questi interrogativi è scaturito appunto il bisogno di chiedere le « ragioni » di una funzione posta a regime contrattuale, una volta accertato che tutti sono sostanzialmente d'accordo sul-



la sua presenza/funzione all'interno della FP. Si poteva supporre che tali giustificazioni potessero essere diversificate a seconda dell'ottica da cui le si inquadrava. In realtà dalle interviste riportate sono state individuate tre motivazioni di fondo, comuni sia agli «esperti» che agli «addetti ai lavori».

4.2.1. Una ragione, prioritaria, viene indicata nel fatto che la figura del CP risponde meglio di altre ai diversificati bisogni del territorio:

«La ragione è quella che la FP deve strutturarsi per rispondere ai bisogni diversificati; e a bisogni diversificati si risponde con un'organizzazione che preveda più figure professionali» (3).

Ora per rispondere adeguatamente ai variegati bisogni del territorio è necessario d'intervenire con «funzioni/figure» specifiche, che non rispondono al quadro tradizionale della FP. Soltanto così sarà possibile cambiare la FP ed il contesto di riferimento:

«(...) man mano che la FP è andata sganciandosi da una impostazione prevalentemente scolastica, con corsi standard, e cerca di rispondere di più ai bisogni del territorio, ai bisogni del mercato del lavoro, c'è bisogno di conseguenza d'intervenire con azioni specifiche che non rispondono al quadro tradizionale della FP, e che richiedono la capacità di analizzare questi bisogni del territorio, questi bisogni del mercato del lavoro e sulla base delle analisi di questi bisogni organizzare gli interventi formativi. Per cui credo si possa dire che l'introduzione di questa figura risponde ad un cambiamento della FP, ad un ammodernamento della FP, ad un tentativo della FP di rispondere di più alle esigenze del territorio, ai bisogni che vengono volta per volta a rilevare» (1).

Nel territorio, il referente «privilegiato» rimane pur sempre il mondo del lavoro:

«Io penso che la FP debba rispondere alle innovazioni, ai mutamenti che nel mondo del lavoro sono accaduti. Ossia, nel mondo del lavoro c'è urgenza di nuove figure professionali e quindi di percorsi formativi diversi dai tradizionali: lavoratori che si trovano in cassa integrazione, che hanno bisogno di essere riconvertiti; lavoratori che hanno bisogno di essere aggiornati, riqualificati (...) Quindi solamente istituendo questo tipo di corsi sarà possibile soddisfare questi bisogni in maniera coerente» (6).

In tal caso la figura del CP, vista alla luce dei bisogni del territorio e del mondo del lavoro, assume una funzione «macro», ossia «effettua la progettazione a livello macro»:

«Allora il progettista dei servizi dovrebbe curare la progettazione a li-

vello macro: cioè vedere il fabbisogno dell'azienda, rilevare realmente il ruolo professionale così come dovrebbe essere esplicito, effettuare la progettazione a livello macro, quindi con obiettivi generali, individuando, se vogliamo, anche i contenuti per calarli all'interno del Centro (...) Mi spiego? Una figura professionale può avere lo stesso nome, ma può esplicare attività diverse (...) Allora ci sono delle sfumature all'interno della progettazione, quindi all'interno dei contenuti di alcune discipline che devono essere opportunamente tarate» (14).

C'è chi ha voluto riportare un esempio della funzione interattiva di questa figura tra le due polarità del sistema:

«Da circa 3 anni, con l'istituzione del gruppo di progettazione formativa, abbiamo potuto inventare e sviluppare in maniera significativa i nostri interventi di FP a tutti i livelli, indirizzati ad aziende, a scuole, a giovani diplomati in cerca di prima occupazione, a giovani occupati o anche a titolari di aziende interessati a riqualificarsi nelle nuove tecnologie. Praticamente il Centro di (...) è divenuto in tal modo un punto di riferimento per aziende, per persone singole, per scuole, a livello locale, nazionale e anche internazionale (...)» (5).

4.2.2. Una seconda ragione per mettere a regime tale figura viene individuata nel voler promuovere nuove professioni, progettando nuovi curricula che richiedono modelli organizzativi flessibili nella FP:

«(...) se dobbiamo promuovere o dobbiamo inventarci delle nuove professioni, dobbiamo inventarci anche dei curricula formativi per raggiungere questo, da cui l'urgenza di progettare interventi che rispondano a questo cambiamento» (1).

4.2.3. Queste prime due ragioni convalidano una terza, di ordine prettamente contrattuale. Il nodo da sciogliere (e/o che il contratto intende sciogliere) rimane pur sempre quello dell'esercizio di una funzione «nuova» e al tempo stesso «diversa» da quella finora esercitata, che comunque richiede di essere «ufficialmente riconosciuta»:

«Io credo che l'introduzione di questa figura nel contratto risponda a più di una esigenza. Una esigenza può essere quella contrattuale, ossia gli operatori della FP ad un certo punto richiedono che vengano riconosciute giustamente le funzioni che esercitano e che non coincidono con la funzione del Centro. Per cui l'operatore che fa delle cose che non sono solo l'insegnamento, ma che sono funzioni o di coordinamento o di progettazione, giustamente

mente richiede che questa funzione venga riconosciuta. Allora c'è un dovere, diciamo così, contrattuale di riconoscimento di questa figura. E questo può essere il lato positivo della normativa: un'esigenza normativa che porta ad un riconoscimento ufficiale, in qualche modo, di una funzione che comunque viene svolta da alcuni operatori» (1).

#### 4.3. COS'È CHE AGEVOLA/OSTACOLA TALE PRESENZA

Una volta verificato il contesto ed analizzate le ragioni di supporto all'introduzione nella FP di tale figura, il passo successivo ci pare quello di individuare la possibile accoglienza che troverà presso i vari referenti cui fa capo e gli ostacoli e/o le agevolazioni che incontrerà lungo il cammino.

##### 4.3.1. *Sarà ben accolta? Distinguo...*

In fatto di accoglienza si nota un generale atteggiamento di riserbo da parte degli intervistati. La domanda, infatti, innesca dinamiche imprevedibili, che sconfinano in quelli che saranno in seguito gli impedimenti e/o i fattori promozionali all'esercizio della sua funzione. Tuttavia, dopo un primo momento di incertezza, qualcuno ha voluto prendere posizione, analizzando le possibili conseguenze dell'introduzione, anche alla luce delle esperienze fatte (sulla propria pelle). Passiamo in rassegna una tipologia di risposte che si sono particolarmente qualificate in rapporto alla tematica in questione.

4.3.1.1. C'è innanzitutto chi ha passato al vaglio i singoli referenti con cui avrà a che fare il CP:

«Nel Centro di Formazione Professionale dovrebbe essere accolta bene, per il fatto che svolge una serie di funzioni che erano svolte anche precedentemente, ma in maniera nuova e con finalità diverse. Con gli operatori molto probabilmente ci sarà una prima fase di conflittualità o di difficoltà ad accettare l'inserimento di questa figura. Dalle forze sociali direi che dovrebbe essere accettata positivamente. Per gli Enti di formazione molto probabilmente può creare problemi di carattere organizzativo. Per l'Ente locale sarà un problema eventualmente di finanziamento, di ulteriore budget che deve essere proposto (...)» (3).

4.3.1.2. Qualcuno, nel tentativo di identificare gli sviluppi in atto, ha cercato di anticipare il vero nodo della problematica, individuandolo nel co-

me riuscire a « coordinare la funzione del cosiddetto coordinatore di settore con il progettista » e, in secondo luogo, « con il direttore del Centro ».

« È chiaro che il coordinatore di settore è una persona che non coordina solo un'attività, ma è anche quello che ha i rapporti con le aziende, con il territorio e che in qualche modo è responsabile anche delle attività di stages presso le aziende; quindi è quello che percepisce forse di più i bisogni di un adeguamento, di trasformazione dell'attività di formazione professionale. Quindi probabilmente entrerà in contrasto con un progettista che magari è un tecnico della progettazione ma non capisce nulla del settore professionale; di conseguenza questo sarà un elemento di tensione se non si definiscono bene ruoli e competenze in maniera integrata.

Un altro dei problemi centrali riguarda il rapporto con il direttore del Centro: ossia se tale ruolo viene assegnato dal direttore a un docente per un periodo e quando non risultasse adeguato ai bisogni del Centro possa essere revocato. Questo è, credo, uno dei problemi centrali. Infatti, non penso sia possibile fare un lavoro di sperimentazione, di sviluppo di queste funzioni se non nel complesso di tutti i ruoli ». (2).

Tra le fila degli « addetti ai lavori » si notano invece due schieramenti opposti, tra chi prevede « notevoli difficoltà » per l'introduzione nella FP di detta figura e chi invece ritiene che non provocherà problemi.

4.3.1.3. Le « difficoltà » sembrano fare capo prioritariamente a fattori di ordine economico e di prestigio:

« Penso che siano soprattutto ragioni di prestigio, il fatto che parecchi docenti siano per un verso o per l'altro già coinvolti in questa funzione di progettisti di formazione e che naturalmente ambiscano, come è giusto, ad un riconoscimento ufficiale del loro ruolo » (5);

« Ci possono essere dei Centri dove si vede la figura del CP non come una figura che ha forse qualcosa in più rispetto agli altri (maggiore preparazione, impegno...) ma come una figura che alla fine prenderà l'indennità di funzione che a loro non competerà. Questo chiaramente crea disagio, crea discordia in seno allo stesso collegio dei docenti di un Centro » (14).

4.3.1.4. L'« accoglienza positiva » sembra invece provenire da quei contesti dove la figura è già da tempo operativa:

« Nei CFP dove già esiste, se non si creano altre tensioni contrattuali e l'Ente riesce a far rispettare gli accordi presi nella contrattazione nazionale, credo non debbano sussistere ulteriori tentennamenti al varo di tale figura. È

talmente palese l'esistenza di questa figura (i corsi di II livello sono nati da questa esperienza) che il problema non si pone, se non viene volutamente travisato » (9).

#### 4.3.2. *Ostacoli alla sua presenza*

Nel confrontare i possibili ostacoli con gli apporti positivi che incontra la figura lungo il proprio cammino, i più si sono soffermati ad evidenziare i fattori correlati al primo punto. Tra gli ostacoli, il numero uno, da tutti riconosciuto, è certamente il « consolidato », ossia il tradizionale/abitudinario andamento standardizzato nella gestione della FP che non richiede ulteriori interventi formativi in quanto... è già stato tutto progettato. Il che significa, rovesciando i termini del problema, che non viene avvertita « tout court » l'urgenza di una figura appositamente deputata a fare progetti, dal momento che manca la volontà di avviare interventi « altri », in risposta ai diversificati bisogni formativi, che vanno:

« (...) dai giovani in disagio, che in qualche maniera bisogna rimotivare e orientare, ai giovani a cui bisogna dare la prima formazione, a persone che hanno bisogno di una formazione continua o di una riconversione, o in situazioni speciali, ecc. Quindi, diciamo che ciò che contrasta è un certo desiderio di tranquilla conduzione dei Centri, con degli orari prefigurati, delle cose prestabilite; per cui praticamente c'è poco da progettare perché si continua a fare quello che si è sempre fatto » (2).

Passiamo in rassegna uno per volta i vari ostacoli evidenziati dagli intervistati.

##### 4.3.2.1. *Il personale docente:*

« Il coordinamento e la progettazione richiedono delle competenze diverse da quelle che ha avuto e che ha esercitato il docente tradizionale della FP. Per cui anche trovare figure nuove, disponibili ad esercitare queste funzioni, probabilmente non è sempre facile. Oppure possiamo trovare delle persone nominate a farlo, ma anche con difficoltà da parte degli Enti a dare quella formazione ulteriore che ciò richiederebbe. Per cui uno dei grossi problemi che abbiamo nella FP è la difficoltà di organizzare un processo continuo di aggiornamento degli operatori » (1);

« Le ragioni sono fondamentalmente dovute al fatto che il personale della FP, così come quello della scuola, è abituato ad avere un'unica figura professionale, per cui crearne delle nuove significa necessariamente produrre conflittualità all'interno » (3).

4.3.2.2. La diversificazione contrattuale e problemi di trattamento economico:

«Introdurre una diversificazione dei compensi, dei salari e degli stipendi crea indubbiamente una complicazione, l'esigenza di una chiara definizione della figura dentro l'organigramma del Centro, perché dobbiamo dire: in un Centro occorre che vi siano queste figure di CP; quante figure ci devono essere a seconda della grandezza del Centro o secondo il settore d'intervento; come si passa da docente a CP, ecc. Si pongono tutta una serie di problemi che indubbiamente ostacolano l'introduzione di questa figura, l'avvio di questa funzione nel Centro» (1);

«Da parte degli Enti locali potrebbe esserci una difficoltà di ordine economico in quanto un operatore di FP che riveste il ruolo di formatore progettista o CP dovrebbe essere riconosciuto a livello retributivo con un qualche cosa in più...» (5).

4.3.2.3. I sindacati, le leggi regionali e la non-volontà politica:

«Attualmente, almeno nel Lazio, l'ostacolo maggiore è rappresentato dalle R.A.S. e dalle strutture sindacali regionali, in quanto sono state presentate delle proposte (e si spera siano solo tali) in sede di contrattazione decentrata, che stravolgerebbe lo spirito attribuito dallo stesso CCNL alla figura del CP, facendo ricoprire tale carica ai formatori prossimi alla pensione per migliorarne il trattamento pensionistico (altro che innovazione!)» (9);

«La Legge-quadro finanzia poco la creazione di coordinatori; le leggi regionali non hanno fatto moltissimo per gli Enti (le cose variano ovviamente da regione a regione), ma è molto difficile poter realizzare con sistematicità azioni di aggiornamento completo degli operatori (...) Ci sono dei casi in cui si è provveduto a preparare queste figure, ma si è fatto con motivazioni diverse e si potrebbero citare delle regioni dove si sono spesi molti soldi per formare queste figure e dopo queste figure non sono state utilizzate come tali (...) continuano a fare i docenti oppure fanno qualche piccola attività corrispondente a queste funzioni, ma non vengono inseriti in un contesto nuovo di riforma più radicale della FP» (1).

4.3.2.4. Le lentezze della struttura burocratica unita ad una mancata applicazione del contratto di lavoro:

«Stando ai documenti ufficiali delle Regioni, gli ostacoli maggiori sono legati alla lentezza della struttura burocratica che ostacola in pratica questa

applicazione e la trasmissione di queste intese ormai sancite dai contratti» (15);

«La mancata applicazione del contratto di lavoro. Alcuni Enti hanno paura di applicare il contratto, perché riconoscendo a questa figura la possibilità di distaccarsi parzialmente come orario di lavoro, non devono dare degli extra, e quindi non devono avere questi vincoli nei confronti della regione...» (14).

4.3.2.5. Ma, in particolare, l'accusa più pesante viene individuata in una mancanza di cultura e di informazione relativa alla figura del CP. Accusa che viene indirizzata sia ai formatori che al CFP nel complesso:

«La cosa che ostacola maggiormente è la mancanza di una cultura all'interno dei Centri di formazione: mancanza di cultura sia da parte della classe insegnante che della direzione. Io sono stata fortunata che ho tuttora un direttore che mi ha incentivata in questa attività, però so di altri Centri in cui le direzioni non utilizzano appieno le risorse e non fanno una politica d'investimento sul personale che hanno a disposizione. Questa mancanza di cultura io la rilevo anche da parte della amministrazione pubblica competente, tipo l'amministrazione provinciale, perché di fatto mi trovo a svolgere un ruolo molto importante all'interno della Regione, senza di fatto essere mai stata né contattata dall'amministrazione provinciale ma neanche mai consultata (...)» (6).

#### 4.3.3. Agevolazioni

Solo alcuni intervistati si sono soffermati a mettere in evidenza i fattori agevolanti, forse perché non altrettanto facilmente individuabili come gli ostacoli.

4.3.3.1. C'è chi attribuisce l'ingresso di questa figura nella FP a cause di ordine prettamente amministrativo (le Regioni) e socio-economico (le forze imprenditoriali):

«Quello che invece agevola maggiormente l'avvio della funzione del CP è sicuramente in questo caso la nostra Regione, in quanto ha costituito un gruppo di progettisti di formazione e li sta facendo lavorare insieme da alcuni anni, su progetti formativi» (7);

«Ciò che agevola sono le richieste delle aziende, e quindi delle pressioni che bene o male vengono dal mondo esterno; richieste da parte delle organizzazioni sindacali e anche da parte della Regione che di fatto, avendo

costituito per prima questo gruppo di progettisti, li ha poi utilizzati e li sta tuttora utilizzando a pieno» (6).

4.3.3.2. Non manca tuttavia chi riconosce nella «presenza» di questa figura il naturale sbocco di un processo evolutivo avviato da tempo nel CFP:

«Io credo che sia proprio la spinta delle cose e della evoluzione. Credo che non si possa più fare FP accontentandosi di copiare quanto altri hanno progettato o realizzato, non si possa più fare FP limitandosi ai tradizionali corsi, anche se tecnologicamente avanzati, ma rimanendo standardizzati su attività di formazione già svolta dal passato» (5).

4.3.3.3. Ai fini di una sua più valida utilizzazione si suggerisce tuttavia che vengano effettuati precisi interventi di supporto:

«(...) dando una descrizione abbastanza puntuale delle funzioni di questa persona e facendo rilevare la positività delle funzioni che questa figura esplica. Se gli altri del Centro riescono a verificare che l'operatività di questa figura crea facilitazioni e stimoli per l'attività anche degli altri docenti, molto probabilmente questa figura ha la possibilità di inserirsi proficuamente nel Centro» (3).

4.3.3.4. Si ripropone, di conseguenza, quanto evidenziato in precedenza: l'urgenza, cioè, di creare anzitutto una «cultura di contorno» a questa figura, prima ancora di introdurla, per poterla far accettare più facilmente. In altre parole, occorre «progettare l'inserimento del progettista»...

«Agevolerebbe una visione più dinamica, più flessibile, più rispondente alla molteplicità di richieste quale, ad esempio, viene prefigurata in molte prospettive di legge delle varie Regioni. Cito quella della Regione Veneto: ad esempio, il CFP potrebbe assumere ruoli di osservatorio del mercato del lavoro, di coordinatore di servizi di orientamento, di formazione del lavoro, attività di formazione sia in proprio sia in collaborazione con le aziende, con gli istituti professionali, con gli istituti tecnici (...) Insomma una quantità incredibile di attività che vengono assolve in base alle convenzioni fatte con le Regioni e quindi il Centro ha una molteplicità di possibilità di attività in varie direzioni, non solo direttamente formatrici, ma indirettamente. Quindi evidentemente c'è bisogno di qualcuno che agisca nel momento progettuale per rispondere a queste cose. Diciamo, è la rigidità da una parte che impedisce e la flessibilità o la tendenza ad essere più agili nel rispondere ai bisogni, che invece favorisce» (2).



#### 4.4. IDENTIKIT DEL CP

L'intervista a questo punto affronta una serie di interrogativi mirati a contestualizzare la figura in rapporto allo scenario di riferimento: prendendo avvio dal consenso o meno circa le attività che secondo il contratto dovrebbe svolgere, si passa a valutare dove e con chi opera preferenzialmente, quali requisiti attitudinali/professionali/culturali deve possedere per svolgere tale funzione e quale deve essere il suo iter formativo. Tutto questo faciliterà e/o contribuirà alla costruzione del profilo di questa figura. Ciò che faremo nel prossimo paragrafo, come apporto complessivo/riassuntivo degli interventi dei testimoni privilegiati.

##### 4.4.1. *Accordo/disaccordo sulle attività del CP secondo il CCNL*

Il CCNL del 1989/91 elenca, in riferimento al CP, una serie di (8) funzioni. Ad ogni intervistato è stato chiesto di indicare il grado di accordo circa la loro attribuzione alla figura in osservazione. A causa dell'articolazione della domanda, preferiamo dare inizialmente un quadro sinottico delle risposte ricevute, attraverso il prospetto della pag. sg.

Il prospetto si presta ad una doppia osservazione. In primo luogo è evidente che la maggioranza delle risposte vanno nel senso del contratto, per cui si potrebbe dire che esso sostanzialmente ha trovato una buona accoglienza tra i nostri esperti. E tuttavia non proprio tutte le attività menzionate sopra sono prerogativa del CP: appare particolarmente contestata (anche se non da tutti) l'articolazione delle unità didattiche, che molti sostengono debba essere svolta unicamente dal docente, mentre viene ben visto che faccia «assieme al docente» l'elaborazione dei progetti e la definizione dei livelli formativi.

Non tutti gli intervistati, tuttavia, hanno risposto a questa domanda. Qualcuno è rimasto preplesso di fronte alla problematica e, piuttosto che dichiarare il proprio accordo o meno, ha preferito dare delle risposte «allargate», a tutto campo.

##### 4.4.1.1. C'è chi ha visto nel CCNL un «eccesso di zelo»:

«Credo che il contratto pecchi un pò in sovrabbondanza, forse è eccesso di zelo, forse è qualche ambizione che deve essere orientata opportunamente (...) Sembrerebbe che il CP debba far tutto e sia in grado di far tutto, e tutto giri e giostri intorno a questa figura. Io penso che diversi dei

ATTIVITÀ	SI	NO	INSIEME AL...
1. elabora progetti e definisce i relativi livelli formativi	XXXX XXXX		docente
2. articola le unità didattiche per esercitazioni	XXX XX	XXXXXX	[è del] docente
3. organizza periodi di formazione in situazione	XXXXX XXXXX		
4. definisce gli interventi degli esperti	XXXXX XXXXX		coordinatore di settore
5. cura l'attuazione dei progetti	XXXXX XXXXX		
6. segue gli aspetti del budget relativo ai progetti	XXX XXX		direttore e amministratore
7. opera in collegamento con l'OML e l'Orientamento Prof.	XXXXX		
8. trasferisce esperienze all'organo collegiale.	XXXXX XXXXX		

compiti descritti possono essere sviluppati nell'ambito di una figura di progettista, più che di un CP. Tali compiti si possono sviluppare e condurre soltanto se è presente un gruppo di formatori che rivestono il ruolo di progettisti di formazione (...) Mi spiego: non dobbiamo correre il rischio di fare, di questo CP, un altro direttore, un altro 'fa tutto'. Ci sono delle funzioni proprie della funzione di progettazione, ma non è detto che debbano essere concentrate tutte sulla stessa persona» (5).

4.4.1.2. Qualcuno avanza dei dubbi circa la reale natura di questa figura: è un super-docente? uno che non ha niente a che fare con la classe docente?

«Mi pare che sia una funzione che però richiede una preparazione particolare che il docente in quanto tale assolutamente non possiede. Per questo lo vedo (...) come qualcosa strettamente legato con la docenza, ma che non si confonde assolutamente con la docenza. Qui c'entra una persona che davanti ad una determinata situazione, conoscendo il punto di partenza ed il punto di arrivo, crea un curriculum, un percorso formativo per raggiungere quel traguardo (...)» (1).

4.4.1.3. C'è infine chi mette già le mani avanti, nel tentativo di prevenire certi «pericoli» dettati da troppe competenze di ordine metodologico, piuttosto che contenutistico:

«C'è il pericolo che diventi un'azione di tipo formale, di predisposizione di strutture un pò astratte: questo progettista è un esperto di progettazione ma non sa assolutamente niente dei contenuti formativi, delle esigenze in tempi e risorse (...) è un pò come un uomo che lavora nel vuoto, cioè prepara delle scatole organizzate, poi vengono gli esperti e ci mettono dentro la roba (...) C'è il pericolo che faccia dei bei progetti come struttura, come dizione, come espressione, però bisogna vedere quanto effettivamente sostanziose (...)» (2).

L'uscita da questa «selva oscura» di dubbi/perplexità sembra vada intravista in una adeguata metodologia di lavoro e/o di interventi:

«(...) dovrà lavorare in stretta collaborazione con esperti del settore. E qui forse bisognerebbe che venga detto con più chiarezza anche nel contratto, che tutto questo evidentemente ha funzione di coordinamento» (2).

Per cui, in base a quanto riportato sopra, il CP diventerebbe una specie di esperto nella contrattazione delle parti, nell'elaborare un progetto.

«Progettare non è specifico solamente suo, ma è di tutti, in base alle competenze di ognuno. Il suo ruolo va bene purché si veda in un complesso di lavoro in cui i ruoli professionali sono integrati nella funzione propria da assolvere da parte di un Centro, di struttura nazionale o regionale o locale di formazione» (2).

#### 4.4.2. «Dove» e «con chi» opera preferenzialmente

Si è visto a più riprese che, a prescindere o meno dal contratto, la figura/funzione del CP si presta a variegate interpretazioni, a seconda della dimensione dei bisogni (a livello locale, provinciale, regionale, di Ente gestore, ecc.). Per cui tutto sommato appare una figura «elastica», con funzioni che si allargano e si restringono «a fisarmonica», a seconda dell'uso che se ne vuol fare. Proprio per questo motivo, e al fine di «inquadrarla» in una dimensione tutta propria, si è voluto sapere dagli «esperti» come dagli stessi «addetti» che l'hanno finora rivestita come va interpretata esattamente questa figura, come/dove/con chi deve «muoversi» all'interno della FP, senza invadere gli ambiti di competenze altrui.

In precedenza abbiamo osservato che proprio a causa di quell'«eccesso di zelo» che gli attribuisce il CCNL è emerso in più punti il «pericolo» che

questa figura degeneri e/o gli vengano attribuite «funzioni-super» (super-docente, super-direttore...), un fac-rotum dal «multiforme ingegno», destinato a risolvere le varie problematiche della FP. L'obiettivo principale di queste due domande è invece quello di «ridefinire» i confini del suo operare, in rapporto tanto alle persone che al contesto di riferimento.

#### 4.4.2.1. «DOVE»?

Nel CFP, nella sede regionale/nazionale dell'ente, nei servizi territoriali dello staff...? È evidente che, a seconda del contesto ove opera, la figura si qualifica per il suo «esserci», acquisendo un potere di pari portata operativa.

a. Tra gli «esperti» si rilevano opinioni differenziate. C'è anzitutto chi ritiene «difficile» voler contestualizzare il suo spazio-potere operativo:

«(...) bisognerebbe vedere in concreto un po' le dimensioni dei Centri, degli Enti, il numero dei docenti che hanno gli Enti, le normative che vigono nelle varie regioni e in base a questo, poi, si potrà definire anche dove collocarli e che ruolo possono avere» (2).

E chi invece considera questa figura strettamente legata ai bisogni del territorio, quale interfaccia tra il CFP ed il contesto di riferimento:

«Io non escludo un CP a livello di sede regionale o nazionale, ma lo vedo molto di più nel Centro e sul territorio, perché mi pare che è lì dove si fa l'ultimo tentativo di dare una risposta concreta ad un bisogno. Se noi intendiamo il progettista come colui che predispone un intervento sulla base dei bisogni, ci sono bisogni sì a livello nazionale, ma se non vengono tradotti poi nella situazione concreta rimangono eccessivamente generici. Allora uno che lavora nel CFP o sul territorio mi pare che sia la persona che ha più elementi, se ha la formazione, per progettare e successivamente coordinare questi interventi» (1).

b. Gli «addetti» ai lavori sembrerebbero contestualizzare lo spazio operativo di questa figura sulla base delle proprie esperienze. Dal che si rileva che essa assume una funzione «elastica», dal micro al macro, a seconda delle circostanze, dal momento che

«(...) è un'attività che può essere svolta a più livelli» (11);

«A livello nazionale, il CP può solo coordinare un grosso progetto, ma non può entrare in certe questioni di dettaglio operativo. Se poi è in sede regionale, potrà anche fare certe cose, ma non altre. Io vedo però più questa figura a livello di Centro, direttamente in contatto con gli operatori e con gli utenti di questo servizio e coordina queste varie attività (...) Un funzionario

di amministrazioni nazionali può progettare, ma che cosa progetta? Progetta un progetto nazionale il quale deve avere poi una sua traduzione globale che applica, che modifica, che articola meglio, che specifica di più il progetto nazionale secondo le esigenze locali. Anche questo funzionario a mio parere coordina. Questo diventa veramente un CP perché? Perché lui ha progettato un progetto nazionale che poi viene specificato in tutta una serie di realtà locali, e poi coordina queste varie realtà che sono come una specie di quadro di riferimento. Cioè è un coordinatore con un certo contenuto, però questo contenuto viene specificato dopo nelle singole realtà, con le localizzazioni necessarie a quella realtà. E lui si deve limitare a garantire una coerenza tra i progetti locali e il progetto nazionale, poi a coordinare questi vari progetti locali in modo più generale» (1).

C'è chi ne attribuisce l'«epicentro» operativo prioritariamente nel CFP, senza tuttavia trascurare gli altri settori:

«Credo che nel Centro abbia una sua specificità di base, riferita al territorio, circoscritta al CFP; è evidente che poi, man mano che si salgono i gradini del comparto provinciale, regionale, nazionale (...) aumentano le sue conoscenze, le sue informazioni e naturalmente si deve attrezzare per dare poi risposte in termini progettuali» (15).

E c'è infine chi vede il CP distinto in «tre tipi di figura», a seconda dell'ampiezza del contesto in cui opera:

«Qui dobbiamo individuare tre tipi di figure: quello che lavora presso il Comparto; quello che lavora presso i servizi territoriali e quello che lavora presso il Centro. Nel primo caso, a livello di Comparto, è necessario recarsi in azienda, vedere dal vivo le attività svolte; assieme a queste attività poi è necessario inserire le conoscenze che si presume si debbano possedere per lo svolgimento e l'espletamento di quelle attività. Solo da questo punto di vista in poi può cominciare a mettersi a tavolino per stilare il progetto stesso. Se un progettista opera presso i servizi territoriali, il suo compito finisce con l'individuazione degli obiettivi generali; poi diventa il progettista-coordinatore, l'artefice di una progettazione di massima, da realizzare. (...) Poi vediamo il progettista dell'Ente. Dovrebbe curare la gestione a livello generale per tutte le attività, per tutti i corsi gestiti dall'Ente in tutte le province o in tutti i comuni della stessa provincia, per cercare di gestire al meglio le risorse dei docenti. Non dovrebbe invece curare la progettazione formativa, perché lui è distaccato, non conosce né l'utenza né tanto meno le dinamiche territoriali a livello di mercato del lavoro. Questa terza figura è una figura trainante all'interno del Centro, che oltre a svolgere quei compiti previsti dalla declaratoria

del profilo professionale dovrebbe fungere da « *trait-d'union* » con il progettista dell'Ente e con il progettista dei servizi territoriali » (4).

In ultima analisi, quindi, è difficile, anche dopo questa carrellata di opinioni, dare una « dimora fissa » a questa figura. Al momento si rimane del parere che si tratti di una figura « plastica », giocata in base alla qualità/dimensione del suo « bisogno-di-esserci » e, come tale, in altrettanta misura gli si attribuisce funzionalità.

#### 4.4.2.2. « con CHI »?

A questo interrogativo è già stata data una risposta, almeno parziale, al momento di verificare le funzioni attribuitegli dal contratto (al punto 4.1). Si tratta adesso di definire meglio i referenti con cui ha a che fare nello svolgimento delle sue funzioni.

a. Tutti gli « esperti » sono sostanzialmente del parere che è una figura che deve lavorare con tutti. Le difficoltà nascono tuttavia proprio da questo indistinto « con tutti », in quanto è da lì che scaturiscono i possibili conflitti di sconfinamento di competenze/poteri/funzioni legati alla figura di ognuno degli attori di riferimento:

« (...) bisognerebbe fare uno studio di organigramma, di funzioni, di spazi, tempi e modi legati allo sviluppo delle sue attività e delle attività di ciascuno in relazione a ciascun altro » (2).

È stato fatto comunque un tentativo di distinzione dei confini rispetto ai settori d'intervento di alcune figure. Partendo dal presupposto che « lo specifico » di un CP è quello di essere « interfaccia delle politiche formative dell'Ente », si rileva che questa figura:

« (...) viene distinta in particolare dal tutor, perché il tutor potrebbe essere solo uno che segue un determinato corso che non ha progettato e non coordina nulla, però in certi casi si può anche confondere (...) Cioè, il CP che sta nel Centro, che sta nel territorio è una specie di interfaccia tra l'Ente e le sue figure-quadro di politica formativa dell'Ente: perciò il direttore (e chi sta sopra il direttore ad alti livelli) e gli operatori (...) Inoltre non è solo all'interno del Centro o dell'Ente che il coordinatore deve operare, ma deve essere anche in rapporto con l'esterno, nella misura in cui questo intervento progettato ha una sua ricaduta sull'esterno » (1).

b. Anche tra gli « addetti ai lavori » si rimane sostanzialmente del parere che non possa esistere una figura di CP « isolato » da tutto un contesto operativo. Risulterebbe oltretutto una « *contradictio in terminis* »: altrimenti

cosa va a «coordinare»? Mentre se è, come è stato definito a più riprese, un'«interfaccia», dovrà di volta in volta mettersi faccia a faccia con i suoi referenti.

« (...) mi sembra naturale che il CP nello svolgimento della sua azione abbia a relazionarsi, anche se non in forma ufficiale o istituzionale, in continuo con tutte le figure professionali che operano all'interno e all'esterno del CFP (...) esperti, aziende, tecnici e tutti coloro che operano nel settore nel quale si ha intenzione di sviluppare e di svolgere un progetto formativo. E questo non solo per avere degli input, delle conferme, dei suggerimenti, per avere delle proposte, delle collaborazioni, degli interventi specialistici da parte di persone privilegiate che proprio per il loro ruolo professionale hanno maggiore competenza (...) ma per poter effettuare l'alternanza, ossia la formazione in situazione » (5).

Al termine di questo secondo gruppo di risposte si ha l'impressione che la domanda che intendeva evidenziare i collaboratori più vicini al CP sia stata intenzionalmente «sabotata» e/o comunque da parte degli intervistati non è stata fatta sufficiente chiarezza circa i «referenti» con cui deve «interfaciarsi preferenzialmente» il CP. Ci si aspettava, anche sulla base di una concreta esperienza, che si dessero risposte chiare, ben definite circa quelle figure che il CP deve tener particolarmente in considerazione nel svolgere il proprio lavoro. In realtà si è ottenuta una risposta globale e compatta: è una figura che ha a che fare con tutti, indistintamente, dal momento che nessuna frangia operativa può essere trascurata, se si vuole farle coordinare interventi finalizzati all'innovazione. È un atteggiamento «diplomatico» o siamo ancora in uno «status» ancora tutto da «sperimentare»? Da quanto emerso ci sembra di poter sostenere che la «difficile convivenza» rimarrà pur sempre un problema irrisolto, impossibile da mettere a regime, in quanto riguarda da vicino anche la «personalità» stessa delle parti in causa, oltre che la loro professionalità. Di conseguenza, è più realistico sostenere che si tratta di una convivenza da «ri-creare» di volta in volta e di caso in caso. Ci si spiega perciò il perché di una risposta generalizzata.

#### 4.4.3. *Quali requisiti?*

La domanda tendeva a distinguerli, inquadrandoli nell'ottica attitudinale, culturale, professionale. Nel rispondere all'interrogativo gli intervistati hanno assunto atteggiamenti differenziati: problematizzandone la portata, oppure elencando una lista dei requisiti pertinenti a ciascuna voce.

Nel primo caso si fa rilevare anzitutto che il «progettare» è una pro-

fessione che si acquista «più facendola che teorizzandola», in quanto nasce dall'esperienza concreta, senza voler tuttavia ridimensionare il vantaggio proveniente dal possesso di un bagaglio culturale il più ampio possibile, sia di tipo umanistico (preparazione psico-pedagogica) che ingegneristico (preparazione tecnica). Per questo c'è chi suggerisce che bisognerebbe avere come minimo una laurea e, unitariamente, un'esperienza di tirocinio pratico, della durata di almeno 5 anni, nella FP, se si vuole che questa capacità progettuale sia contestualizzata. Il problema di fondo, infatti è...

«come integrare i tre elementi: l'elemento di quadri teorici di conoscenza; l'elemento di esercitazioni relative a queste conoscenze; e l'elemento di contestualizzazione alla formazione professionale» (2), dal momento che non è possibile godere di un'«autorità morale» in fatto di progettazione senza avere alle spalle un adeguato curriculum su base formativo-esprienziale. Mentre nel fare una lista dei requisiti si è badato non (sol)tanto ai tre settori suindicati, ma piuttosto alla discriminazione tra «attitudini» e «competenze»:

4.4.3.1. per le «attitudini», si richiede:

- capacità relazionale, di dialogo, di ascolto,
- dedizione all'attività educativa,
- capacità organizzative,
- capacità di scelta autonoma,
- capacità di analisi/sintesi dei problemi,
- guida all'attività di gruppo,
- flessibilità/capacità di autocorreggersi,
- capacità di lavorare in team,
- dinamicità e familiarità nei rapporti interpersonali,
- flessibilità di pensiero,
- capacità di farsi rispettare,
- senso della mediazione,
- capacità di conduzione delle riunioni,
- predisposizione per la programmazione,
- predisposizione per la didattica degli interventi.

4.4.3.2. Per quanto riguarda invece le «competenze», esse possono essere suddivise tra quelle di tipo culturale e professionale:

a. in fatto di competenze culturali:



- conoscere il sistema formativo a livello nazionale/regionale/locale,
- conoscere le principali norme che regolano il mondo del lavoro,
- senso dell'innovazione,
- conoscenza della realtà produttiva su scala nazionale/regionale/locale,
- saper anticipare quali movimenti culturali sprigiona il territorio,
- possedere « antenne sensibili » ai cambiamenti in atto sul territorio,
- conoscere i problemi del mercato del lavoro, dell'industria, del contratto,
- capacità di valutazione di un prodotto,
- verifica del budget e della sua funzione relativamente all'attività che conduce,
- *visione della realtà che lo circonda o che circonda la vita sociale, politica ed economica del territorio.*

b. in fatto di competenze professionali:

- competenze di carattere progettuale, cioè sapere quali sono le fasi attraverso le quali mettere assieme un progetto,
- introduzione di nuove tecnologie nei settori produttivi,
- esperienze di libera professione,
- esperienze di organizzazione e gestione delle aziende,
- managerialità,
- esperienza quinquennale in qualità di docente,
- esperienza almeno triennale di coordinatore didattico di settore o di area.

Vale la pena riportare per intero, inoltre, una citazione che permette di cogliere dal vivo le competenze richieste, sulla base dell'esperienza fatta finora in qualità di CP:

« Per quanto riguarda le competenze io dirò che, almeno nell'esperienza mia personale, è stata quella di trovarmi, tante volte, nelle situazioni in cui sono stato posto, sia per quanto riguarda la progettazione di corsi ad indirizzo specifico, sia per quanto riguarda la progettazione di curricoli formativi di base all'interno della sperimentazione regionale CNOS, sia all'interno della sperimentazione regionale pubblica. Io ho avuto la sensazione di trovarmi, in più occasioni, in una situazione privilegiata rispetto ad altri colleghi che operavano nel mio gruppo, forse per la mia preparazione nel settore tecnologico inteso nel senso più generale della parola, non tanto tecnico-operativo o tecnico-scientifico, ma proprio la parola tecnologia, in quanto, svolgendo la mia attività di coordinatore responsabile delle attività formative del Centro, ho

potuto accumulare un bagaglio culturale pratico, specifico e operativo che probabilmente non avrei potuto avere, pur avendo fatto gli studi universitari» (5).

#### 4.4.4. *Quale curriculum?*

Dell'ultima domanda della griglia sono già state anticipate, almeno in parte alcune risposte nel paragrafo precedente, relativamente al titolo di studio richiesto. Nel presente caso, tuttavia, si intendeva trarre alcuni suggerimenti che indicassero quali sono le «strade maestre» per arrivare a formare un CP. In realtà nessuno ha saputo e/o voluto dare risposte che riguardassero una programmazione dettagliata delle attività curriculari legate/finalizzate alla progettazione formativa di questa figura, almeno relativamente alla specificità dei contenuti sottesi. Non solo, ma la problematica formativa varia e/o lascia intravedere soluzioni diversificate a seconda della «durata temporale» della figura. Il progettare un apposito iter curricolare significa alimentare «tout court» l'ipotesi dell'adozione di una «figura-in-carriera»:

«Allora se è così, ha senso tutto questo discorso del percorso formativo. Se invece è una funzione che viene assolta in base alle esigenze del Centro, temporaneamente, probabilmente il discorso è molto diverso: in questo caso si può lavorare per degli aggiornamenti ricorrenti, in qualche maniera la persona diventa competente a un certo livello e, diciamo, anche il personale formativo è molto meno esigente (...)» (2).

Su una cosa, comunque si è tutti d'accordo: che il miglior CP viene dalla docenza o dalla gavetta:

«Un'esperienza di docenza aiuta molto a rendersi conto di quali siano i problemi concreti che si possono trovare nell'attuazione di un progetto che si fa a tavolino. I progetti a tavolino si fanno anche da tutti i punti di vista, però chi ha avuto l'occasione di misurarsi con la pratica, se poi si siede a tavolino con la preparazione del progettista, avendo la concretezza della realizzazione, mi pare che questo sia positivo» (1).

Inoltre si ribadisce anche in questo caso l'esigenza di una doppia preparazione: di tipo psico-pedagogico e di tipo ingegneristico:

«Per cui, diciamo, una formazione di base di tipo psico-pedagogico e di tipo anche ingegneristico, una esperienza di docenza e poi una serie di tecniche che vengono acquisite dopo, specifiche del coordinamento e della progettazione, sono quelle che favoriscono più di ogni altro una progettazione produttiva» (1).

In mancanza quindi di più precise indicazioni sulla composizione dei

curricoli, dobbiamo limitarci a delle indicazioni di massima circa l'entità del percorso formativo adeguato alla figura del CP:

- tirocini in aziende in forma ricorrente,
- formazione metodologica e didattica,
- studio di elementi di economia, tecnologia e organizzazione aziendale,
- acquisizione di tecnologie innovative specifiche,
- apprendimento delle capacità di lettura/interpretazione di come si sta evolvendo il mondo del lavoro,
- formazione alla gestione dei gruppi di lavoro,
- studio delle dinamiche di apprendimento,
- preparazione alla gestione del budget,
- acquisizione di metodologie di progettazione.

... tutte informazioni che non dicono nulla di nuovo rispetto a quanto emerso nel paragrafo precedente. Per cui anche in questo caso una precisa risposta alla richiesta fatta non è stata data: gli inchiestati o non hanno voluto esporsi o non si può chiedere loro più di tanto al riguardo. È un limite che va accettato nell'ottica della metodologia adottata.

Dalle risposte emerse, l'elemento dominante e che trova ancora una volta tutti consenzienti sulla validità di varare tale figura, è l'esperienza, il tirocinio pratico. E, al riguardo, riportiamo una risposta per tutte:

«Oltre alla propria formazione di base, ossia il titolo di studio, io vedrei molto importante almeno due anni di esperienza operativa all'interno di un CFP e durante questo periodo dovrebbero essere svolte, affrontate le problematiche della formazione, come le intende la FP, della progettazione, della metodologia didattica della pedagogia» (5).

#### 4.5. CONCLUSIONI

È venuto il momento di tirare le fila di quanto emerso dalle risposte alle domande della griglia, nel tentativo di ricostruire l'identikit di questa figura e di rispondere al tempo stesso alle numerose domande, scaturite dalla natura polifunzionale e dalle interpretazioni poliedriche cui essa si presta, sulla base del fabbisogno emergente, ormai divenuto «permanente». Tale tentativo di ricostruzione dell'identikit, inizialmente fa capo ad una precisa domanda della griglia, ma successivamente sarà il prodotto di un quadro sinottico entro cui verrà riassunta la figura.

#### 4.5.1. *Il «profilo» del CP*

Al termine di questa lunga carrellata di domande, del CP la cosa più certa è che «esiste», anche per effetto di una normativa che ne sancisce una rosa di funzioni specifiche. Per il resto è difficile dire «chi è», «dove» opera e «che cosa fa esattamente». E questo a causa della sua stessa natura poliedrica/polivalente, la quale impedisce la ricostruzione di una sua precisa «identità» all'interno della FP. In pratica dalle risposte emerse appare come una figura paragonabile ad un «contenitore» che si allarga e si restringe «su misura», appunto, del fabbisogno e/o dell'uso che se ne vuol fare: agisce a livello locale, oppure regionale o nazionale; lavora da solo o in «team»; proviene dalla gavetta o da altri «universi»...

«Ciò è un contenitore con un certo contenuto, però questo contenuto viene specificato dopo nelle singole realtà, con le localizzazioni necessarie a quella realtà. E lui si deve limitare a garantire una coerenza tra i progetti locali e il progetto nazionale, poi a coordinare questi vari progetti locali in modo più generale» (1).

Gli stessi «addetti ai lavori» trovano difficoltà a ricostruirne «istantaneamente» il profilo (e, di rimando, ad autodefinirsi):

«Mi trovo in leggera difficoltà a darne una definizione; ma mi pare che dalle cose precedentemente espresse ne possa emergere una linea entro la quale può essere descritto. Ritengo, comunque, senz'altro che la sua funzione, i suoi compiti, il suo profilo dovrà variare a seconda di dove questo progettista viene inserito» (5).

Ora se tutto questo si può dire faccia parte della sua natura «esteriore», plastica, a fisarmonica, all'interno di questa figura c'è tuttavia un'«ossatura portante», che fa parte della sua «essenza» e la distingue da tutte le altre figure. Tale «ossatura» fa capo alle coordinate-incrociate che si articolano in base: al cosa deve essere in grado di fare il CP e quali competenze deve possedere.

##### 4.5.1.1. Cosa deve essere in grado di fare il CP.

- effettua l'analisi del fabbisogno,
- individua gli obiettivi finali, gli obiettivi di modulo, le aree tematiche ed i prerequisiti,
- elabora/stila progetti e li definisce,
- pianifica l'attività all'interno dell'anno formativo,
- sa fissare gli obiettivi finali, «concreando» un percorso che tenga conto di cicli, moduli, strutturazione didattica,

- lo coordina e lo realizza con tutti gli aspetti e le formalità tipiche,
- collabora con i docenti e gli esperti coinvolti nella gestione dei corsi, al fine di ottenere una programmazione dettagliata,
- collabora con la direzione fornendo degli «input» per la progettazione e pianificazione dell'attività futura,
- contatta le aziende per la disponibilità di periodi di stages,
- elabora e verifica assieme agli insegnanti i dati relativi all'andamento degli stages,
- definisce in maniera precisa gli strumenti di valutazione,
- vigila affinché i progetti siano effettivamente realizzati.

#### 4.5.1.2. Quali competenze deve possedere.

- competenze professionali in ordine alla progettazione,
- possesso di un linguaggio competente in base alla normativa vigente,
- abilità metodologiche applicate alle articolazioni delle unità didattiche,
- capacità di comunicazione/relazione con tutte le parti in causa (colleghi, utenti, autorità pubbliche e private, aziende... «se no il coordinamento non lo farà mai»),
- capacità di valutazione circa la consistenza/fattibilità di un progetto in rapporto agli obiettivi prestabiliti.

Questo è quanto è emerso dalle risposte alla domanda suesposta. Certamente il quadro trova un sostanziale completamento se viene rapportato a ciò che è stato già evidenziato in dettaglio ai punti 4.4.3.1, a proposito delle «attitudini», e 4.4.3.2, a proposito delle «competenze» culturali/professionali richieste al CP.

Dall'insieme delle due descrizioni si ricava l'«anima», l'«ossatura» portante di questa figura che appare un «concentrato» di qualità interagenti, di tipo:

- metodologico-pedagogico-didattico,
- relazionale-progettuale-organizzativo,
- di analisi/sintesi dei bisogni formativi e del territorio,
- di conoscenza-competenza di tecnologie innovative correlate al megatrend,
- di verifica-valutazione di un prodotto.

A sua volta tale «megafigura» assumerà «corporeità» e precise fisionomie a seconda delle dimensioni spazio-temporali ove andrà ad operare in concreto:

« Sostanzialmente queste sono le attività che restano immutate, indipendentemente dalla sede in cui svolge le proprie attività. Chiaramente non ci saranno tutte, perché se è in un Centro di formazione le fa in riferimento al corso nel territorio locale; se invece è nella sede regionale, lo farà in riferimento al territorio regionale; se è in una sede nazionale, svolgerà questa attività in riferimento ad un territorio ben più ampio. Però di fatto secondo me queste attività non mutano. Muta la complessità delle attività (...) » (6).

#### 4.5.2. *Il confronto con il CCNL*

A questo punto viene da chiederci, obbligatoriamente, in che cosa assomiglia e/o quanto differisce l'immagine del CP ricavata dalle interviste, dalle funzioni che il CCNL attribuisce allo stesso. E, di rimando, dove « va aggiustato il tiro ». Da un confronto diretto tra le qualità/requisiti emersi ai punti 4.4.3.1, 4.4.3.2, 4.5.1, 4.5.2 e 4.4.1 e le attività attribuite dal CCNL al CP (4.4.1), si rileva una specularità di vedute tra le due parti: tutto quanto viene citato negli 8 punti del contratto riemerge tra i requisiti evidenziati dai Testimoni Privilegiati, benché questi ultimi li espongono in forma assai più dettagliata. Di conseguenza, il contratto assurge un pò a « faro » di orientamento, nella vastità delle interpretazioni attribuite all'attività del CP. I dubbi che sorgono da parte di qualcuno riguardano non tanto la sostanza quanto piuttosto il rischio di sconfinare in interpretazioni « allargate » delle funzioni di questa figura, che prima o poi potrebbero degenerare in conflitti di poteri/competenze.

E tuttavia nel sovrapporre l'immagine del CP emersa dal contratto con quella evidenziata dai Testimoni Privilegiati si è visto che c'è qualcosa che non combacia perfettamente. Qualcuno ha notato che mancano nel contratto alcune funzioni di primaria importanza, quali la valutazione, la metodologia, la capacità relazionale:

« M'è sembrato molto strano che non ci fosse. Ne ho già accennato precedentemente. Per esempio si dice sopra: cura l'attuazione dei progetti; questo probabilmente è più del coordinatore di settore. Però la valutazione che il progetto è consistente, che è fattibile, che il progetto ha raggiunto i risultati che si volevano ecc., tutta questa componente non emerge per niente. Io credo che non sia corretto insistere solo sulla componente progettuale, occorre anche che sia integrata con la valutazione, proprio perché in un progetto è essenziale la componente della valutazione. Una seconda componente che potrebbe entrare, e che nel contratto non è segnalata, è la componente metodologica; mi è risultato molto strano che non emerga mai, perché a me

pare essenziale: non è soltanto articolare le unità didattiche, si tratta di « come » vengono svolte, in quanto sono di natura profondamente diversa, a seconda dei casi. Infine un terzo elemento che non viene evidenziato dal contratto, anche se viene presupposto, è la capacità di relazione con gli adulti, con i colleghi... È un elemento fondamentale nella formazione di questo coordinatore, che abbia una capacità di comunicazione e di relazione con gli altri, perché se no, il coordinamento non lo farà mai. [...] Vedrei almeno questi tre elementi da integrare nel contratto, se si vuole vedere questa figura in maniera completa » (2).

Un ulteriore elemento di contrasto riguarda la « pregnanza » stessa di questa figura all'interno della FP. Il suo « esserci », ha fatto notare qualcuno, non può lasciare indifferenti, comporta necessariamente « un cambiamento di rotta », altrimenti è inutile parlare di progettazione...:

« Mi pare che la figura del progettista in qualche modo debba aiutare a superare l'organizzazione di un Centro di formazione che fa dei progetti. Io vedo il CP come la persona che sta sul campo e che segue materialmente, operativamente uno o più progetti e perciò ha un rapporto continuo e diretto con gli operatori che sono i formatori di quel determinato progetto e d'altra parte mantiene un raccordo con l'Ente, è in qualche modo un 'terminale' dell'Ente sul territorio (...) » (1).

## **5. Osservazioni finali**

Si è organizzata la breve trattazione che segue intorno ad alcuni punti nodali: l'introduzione del CP nella FP; la funzione/figura del CP in generale; i compiti in particolare; lo status; la sede; l'iter formativo.

### **5.1. L'INTRODUZIONE DEL CP NELLA FP**

Si tratta di un aspetto della tematica del CP su cui non sembra possa esistere più dubbio: è utile, opportuno e necessario prevedere nella FP la funzione/figura del CP. La diversificazione dei profili del docente e del dirigente sono un portato anzitutto della complessità della società attuale, complessità che è originata dalla numerosità e dalla varietà delle componenti sociali, dalla forza dei dinamismi che le muovono e le rinnovano e dalle incongruenze non superabili che caratterizzano le loro relazioni. L'eterogeneità dell'attuale cultura di massa, la natura sempre più multi-etnica del sistema socia-

le, il passaggio dal « welfare state » alla « welfare society » che vuole conciliare l'aspirazione all'eguaglianza sociale con il diritto di ognuno alla differenza, il nuovo ciclo economico che esalta i valori della competitività, della personalizzazione e della privatizzazione esprimono una domanda di formazione particolarmente variegata che richiede da parte dell'educazione una risposta altrettanto articolata.

La complessità è un'istanza che viene posta con forza non solo dall'esterno del sistema formativo, ma che nasce anche dal suo interno: a dimostrazione si possono citare varie delle strategie che vanno sotto il nome dell'educazione permanente. La centralità dell'educando e dei suoi bisogni, interessi, attese, il riconoscimento del policentrismo formativo, cioè del coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza di tutte le agenzie educative, la possibilità di organizzare la propria formazione mediante percorsi alternati tra momenti di studio e di lavoro, l'adozione della pedagogia individualizzata, l'integrazione armonica tra formazione generale, scientifica, tecnica e professionale, la scelta della polivalenza, l'idea dell'autonomia e della scuola della comunità, l'uso sistematico e professionale della progettazione, della programmazione, della ciclicità, della modularità e delle tecnologie educative sono orientamenti che rinviano decisamente a un modello di sistema formativo caratterizzato dai tratti della qualità, della diversificazione e della personalizzazione dei servizi, della molteplicità delle risorse formative e del decentramento.

In questo quadro di macrotendenze si registra il progressivo allargamento delle funzioni del docente in quanto il suo ruolo passa dal monopolio alla mediazione. In altre parole la docenza viene concepita come una professionalità aperta, orientata a sviluppare, mettere in azione e innovare le strategie formative in modo da renderle rispondenti alla domanda in rapido mutamento. L'insegnante non opera più da solo, ma collegialmente: è chiamato a partecipare alla elaborazione del progetto di istituto e alla sua valutazione e, più in generale, alla gestione della scuola. La sua funzione comprende la messa in opera e l'adeguamento di programmi e metodi, lo svolgimento di compiti tutoriali nei confronti dei singoli alunni, la valutazione continua dei processi di insegnamento-apprendimento, la cooperazione con le famiglie, le autorità locali e le forze sociali per la determinazione degli obiettivi da conseguire. La sua identità richiede la partecipazione continua alle iniziative di formazione in servizio e l'inserimento in attività di ricerca-azione.

Il « trend » della diversificazione delle funzioni ha raggiunto anche il profilo del dirigente. L'allargamento è consistito nel passaggio a una conce-



zione « educativa » che abbraccia oltre ai tradizionali compiti amministrativi ed educativi anche quelli di animazione e manageriali.

In Italia alla domanda di differenziazione proveniente dalle dinamiche sociali non ha corrisposto a livello di scuola un'evoluzione adeguata delle politiche di gestione del personale che solo al termine degli anni '80 registrano segnali di diversificazione. Nella FP il problema dell'innovazione dei profili del docente e del dirigente si è imposto all'attenzione già agli inizi degli anni '80, come ha confermato la presente ricerca in relazione al CP. Tale sensibilità va spiegata con la posizione della FP come snodo del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori, ruolo che collega strettamente la FP al cambiamento generale della società italiana e alle esigenze del territorio, da una parte, e dall'altra alle strategie dell'alternanza, della policentricità e della polivalenza.

Nel 1986 il Rapporto Isfol proponeva un nuovo modello di formatore ispirato ai tratti della diversificazione, della flessibilità e della managerialità (Isfol, 1986). Una ricerca successiva sugli Enti Convenzionati ha evidenziato l'accordo di una settantina di testimoni privilegiati sull'ipotesi dell'allargamento delle funzioni dirigente e docente: accanto alle due tradizionali sono previste altre quattro e cioè quelle di coordinamento, di progettazione formativa, di alternanza e di orientamento (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986). L'indagine nazionale sugli operatori della FP, citata al n. 1.2, ha verificato in modo inequivocabile il favore generale per la proposta di prevedere nei CFP nuove funzioni: l'80% dei direttori e dei formatori condividono almeno abbastanza l'ipotesi in questione. La percentuale sale al 90% tra gli intervistati della presente ricerca ed è più alta tra gli operatori con esperienza di CP, cioè con esperienza di riarticolazione delle funzioni/figure. I dati appena messi in rilievo dimostrano senza ombra di dubbio che l'innovazione dei profili professionali degli operatori della FP è un'esigenza sentita da pressoché tutti gli interessati per cui non andrebbe più oltre disattesa.

Sul piano della ricerca l'introduzione del CP ha ottenuto il consenso dei testimoni privilegiati della indagine sugli Enti Convenzionati, benché al tempo stesso si costati un certo disaccordo circa la natura del ruolo (figura o funzione?) e sui compiti da svolgere (di raccordo interno/esterno con il territorio o solo interni di natura cioè formativo-educativa?). Secondo l'indagine nazionale sugli operatori della FP la progettazione formativa ottiene un vero plebiscito di consensi tra le nuove funzioni da introdurre: 91.2% dei direttori e 89.1% dei formatori. La presente ricerca, come si è visto sopra, ha ampiamente verificato l'ipotesi (n. 2.1.5b) che recitava: in generale l'opera del CP

è valutata come almeno abbastanza utile in vista della crescita formativa del CFP e la sua incidenza positiva cresce con il tempo; tale giudizio è più favorevole tra gli operatori con esperienza del CP.

Di conseguenza l'introduzione del CP appare un'esigenza scontata all'interno degli operatori della FP. Srupisce che la sua effettiva presenza sia ancora abbastanza limitata: il 22.6% dei CFP secondo l'indagine nazionale del 1989 e il 23.3% secondo gli intervistati della presente ricerca.

Quest'ultima ha cercato di determinare la consistenza, il tipo e le cause delle difficoltà che si frappongono alla diffusione del CP. La metà degli intervistati segnala la presenza di ostacoli alla realizzazione della funzione del CP: va però osservato che la percentuale di chi denuncia difficoltà aumenta tra gli inchiestati con esperienza del CP, toccando i due terzi circa del totale, chiaro indizio che i problemi reali sono anche superiori alle previsioni. Al tempo stesso le difficoltà non sono in generale molte, ma solo alcune e vengono identificate principalmente nel collegamento con i servizi territoriali e nella elaborazione dei progetti.

Secondo gli intervistati le cause di tali problematiche vanno ricercate soprattutto in tre fattori; la mancanza di collaborazione all'interno del CFP, la scarsa delimitazione del contenuto di ogni funzione e l'ampiezza delle competenze richieste al CP. La valutazione dei testimoni privilegiati completa la disamina in particolare sul piano degli ostacoli che nascono dall'esterno: la mancanza di una reale volontà innovativa e/o di ristrutturazione della FP in funzione della domanda formativa dei giovani e delle imprese; l'«eccesso di zelo» da parte della normativa (della serie «di tutto un pò») e le difficoltà di applicarla anche e, forse, soprattutto per ragioni di ordine finanziario, contrattuale e sindacale; il rischio di collisione e/o di sconfinamento con altri compiti/figure della FP, che provocano reazioni negative a catena.

Ai testimoni privilegiati è stato anche richiesto di indicare i fattori promozionali dell'introduzione del CP. A loro parere ciò che agevola sono anzitutto le richieste delle aziende, le pressioni cioè che si originano nel sistema produttivo; non vanno neppure trascurate le domande che provengono dalla Regione e dalle organizzazioni sindacali. L'introduzione del CP costituisce anche lo sbocco naturale di un processo evolutivo avviato da tempo in un determinato CFP. Decisiva, però, è la creazione di una cultura di contorno, la diffusione di una visione più dinamica e più flessibile della FP nella quale le relative strutture formative assumono veramente una funzione di perno della transizione al mondo del lavoro e del reinserimento nel sistema produttivo.

In conclusione, la domanda degli operatori della FP di introdurre il CP è chiara ed inequivocabile; non mancano difficoltà alla sua messa in opera, non molte però, e al tempo stesso esistono evidenti condizioni facilitanti. Spetta all'Autorità regionale competente e agli Enti di formazione con la collaborazione di tutte le componenti della FP progettare e realizzare con urgenza l'inserimento più vasto possibile del CP nella FP.

## 5.2. LA FUNZIONE/FIGURA DEL CP

La questione è stata impostata in modo molto corretto dai testimoni privilegiati e in particolare da uno di loro (2). A sua volta gli inchiestati offrono attraverso il questionario varie indicazioni preziose che consentono di verificare nel concreto il consenso alle soluzioni alternative che la problematica può avere sul piano teorico.

Le possibili concezioni del CP sembra che possono essere ridotte a tre principali: infatti è possibile intenderlo o come un'articolazione della funzione del formatore, o come un progettista di produzione, o come un mediatore di natura organizzativo-politica. La prima impostazione di natura educativa parte dal presupposto che il CFP sia principalmente una comunità formativa e più specificamente una comunità di formatori. Ne segue che la progettazione degli interventi impegna la corresponsabilità di tutti e diventa strumento prezioso attraverso cui la comunità formativa si crea e si sviluppa: infatti, tale azione consente alla comunità del CFP di identificare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi dei propri interventi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio, di valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti. In altre parole la progettazione è il cemento che unifica la comunità formatrice e il dinamismo che la fa crescere.

La seconda possibile configurazione del CP, che lo avvicina invece al progettista del processo di produzione, si collega ad un altro modello di FP, quello agenziale. Il punto di partenza è la concezione del CFP come un'azienda che eroga servizi formativi. È evidente che l'impostazione generale è profondamente diversa dall'immagine del CFP come comunità formatrice e si caratterizza per una forte articolazione dei momenti, delle persone, delle componenti; di conseguenza la progettazione diviene una fase separata dall'azione e dalla valutazione.

In questo caso l'analogia più calzante è con l'ufficio tecnico di un'azien-

da in cui si preparano progetti circa il prodotto e il processo di produzione in un rapporto di «feed-back» costante con il momento esecutivo. Si può pensare a due ipotesi. Una è l'impresa di commesse per una certa azione formativa: la richiesta è trasmessa all'ufficio progetti che predispose in contatto con il committente un progetto di formazione e quest'ultimo, una volta messo a punto, viene realizzato da altri uffici dell'azienda. Se si tratta di un'impresa che offre servizi sul mercato, l'ufficio progetti sulla base di un'analisi di mercato preparerà delle offerte di formazione da mettere in vendita. In entrambi i casi sono previste delle figure professionali specifiche, i progettisti cioè, che sono incaricati di elaborare un progetto in base alla committenza o su richiesta del mercato e che operano e intervengono in sedi e momenti diversi rispetto alla fase della realizzazione e della valutazione.

La terza posizione è stata appena abbozzata dalle risposte dei testimoni privilegiati: il CP è un «esperto della contrattazione tra le parti interessate alla elaborazione di un progetto», è una figura che fa da «interfaccia per le politiche formative dell'Ente». Sopra si è cercato di definire tale concezione del CP come di un mediatore sul piano organizzativo-politico. Si assume in questo caso che la progettazione formativa e più in particolare la costruzione dei profili professionali non può essere confusa né con l'analisi del lavoro né con la programmazione didattica, ma costituisce una fase specifica di analisi, comparazione ed elaborazione delle indicazioni provenienti dal sistema produttivo e da quello formativo in vista della determinazione dei profili e delle articolazioni dei percorsi formativi (Selvatici, 1984). Siccome non può essere guidata solo da logiche interne alla didattica né consistere semplicemente nella descrizione del lavoro, non è possibile attribuirle alla sola competenza o degli esperti delle analisi del lavoro o di quelli della formazione.

In tale quadro la progettazione formativa presenterebbe due scopi principali: assicurare la congruenza tra i compiti dei ruoli lavorativi e le competenze fornite dalla formazione; garantire il collegamento delle attività formative concrete con le finalità generali del sistema formativo e i bisogni dell'utenza. In sostanza, la progettazione formativa si qualificerebbe per i tratti della negoziazione tra sistemi e, dunque, tra parti sociali concrete.

L'ultimo CCNL sulla FP sembra accogliere fundamentalmente la prima delle tre concezioni elencate, in quanto il CP viene considerato anzitutto come un'articolazione della funzione del formatore (Cenfop/Confap, 1990). Esso, però, ha recepito anche qualcosa delle due altre posizioni. Ogni azione formativa comprende varie fasi quali l'analisi della domanda, la progettazione del percorso formativo, la sua conduzione e la sua valutazione; è vero che il

formatore partecipa a tutti questi momenti, ma è anche possibile attribuire ad alcuni formatori funzioni più specifiche in ordine alle varie fasi. Inoltre, il CCNL conferisce al CP non solo compiti di progettazione, ma anche di coordinamento che comportano necessariamente un'attività di mediazione, contrattazione, negoziazione fra le parti.

I dati della ricerca attuale convergono anch'essi nel senso del modello formativo del CP; in proposito è sufficiente richiamare due risultati. In direzione verticale la maggioranza degli intervistati privilegia la collocazione del CP nel CFP rispetto alla sede regionale dell'Ente di formazione o allo «staff» dell'Ente locale e sul piano orizzontale sale ai tre quarti la percentuale di quanti pensano che la funzione del CP debba essere presente in tutti i CFP e non solo in determinate categorie di Centri; in altre parole si respinge di norma l'idea di un CP che opera in isolamento rispetto alla realizzazione dei processi formativi. Inoltre, intervistati e testimoni privilegiati sono d'accordo sul carattere collegiale dell'azione del CP in quanto questi è un professionista che lavora prevalentemente in un «team», a contatto anzitutto con i docenti e poi con il rilevatore del mercato del lavoro, il coordinatore di settore e il direttore: il CP appare pertanto come un'articolazione della funzione del formatore. Non è tuttavia esclusa la presenza del CP presso la sede regionale dell'Ente di formazione e presso lo «staff» dell'Ente locale, poiché un terzo degli inchiestati sono d'accordo con questa soluzione; in pratica viene accettata a determinati livelli anche la concezione più aziendale di CP. L'insistenza sulla collegialità comporta anche che il CP possa essere coinvolto in compiti di mediazione e, soprattutto, di coordinamento.

### 5.3. I COMPITI DEL CP

Si incomincerà con alcune considerazioni generali per poi passare a una disamina particolareggiata dei singoli compiti; non va neppure dimenticato che il punto di riferimento dell'analisi è costituito dal CCNL. La stragrande maggioranza degli intervistati (l'82.5%) ritiene che il CP possa dare un contributo utile alla realizzazione delle attività che ogni inchiestato svolge nel CFP; tale percentuale, anche se leggermente (88.4%), sale tra gli operatori che hanno esperienza del CP a dimostrare che l'utilità del CP si fonda sul concreto di una conoscenza di causa. Al tempo stesso gli intervistati elencano al secondo posto, tra le cause principali delle difficoltà relative alla realizzazione delle attività previste dal nuovo CCNL per il CP, la scarsa delimitazio-

ne del « che cosa » ogni specifica funzione del CP richiede concretamente; in altre parole il 40% circa denuncia una definizione carente dei compiti attribuiti dal CCNL al CP. È una critica questa su cui convergono anche i testimoni privilegiati. A loro parere il CP appare una figura « elastica », una specie di « contenitore » con funzioni che si allargano e si restringono « a fisarmonica », secondo l'uso che se ne vuole fare.

Passando ad un esame dei singoli compiti, va ricordato che il questionario contemplava sette parametri di valutazione. Anzitutto erano stati elaborati due indicatori di natura descrittiva: la misura dell'attuale realizzazione e le difficoltà di attuazione. Un criterio attecchiva alla dimensione percettiva (la soddisfazione) e due a quella valutativa (l'utilità alla crescita formativa del CFP con items relativamente diversi rispetto alla descrizione del CCNL; l'evoluzione dell'incidenza positiva nel tempo). Sul piano prospettico gli indicatori erano due e riguardavano le attese circa la realizzazione e le eventuali modifiche da apportare. I campioni di riferimento non sono sempre tutti gli inchiestati, ma talora solo quelli con esperienza di CP e talora i soggetti senza.

Il primo compito di elaborare progetti e di definire i relativi livelli formativi in rispondenza ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti è svolto tra molto e abbastanza nei CFP dove si riscontra esperienza del CP, ma al tempo stesso è considerato abbastanza difficile da realizzare. Il 70% degli inchiestati si dichiara almeno abbastanza soddisfatto di tale attività, i due terzi circa lo ritengono almeno abbastanza utile alla crescita formativa del CFP e tale incidenza positiva cresce nel tempo. La stragrande maggioranza degli intervistati che non hanno esperienza del CP (83.1%) è d'accordo che tale attività debba essere svolta dal CP e di tutti gli inchiestati solo un terzo pensa che in futuro debba essere modificata, ma unicamente con ritocchi parziali. I testimoni privilegiati sono d'accordo con tale compito, mettono in evidenza che il CP dovrà svolgerlo soprattutto in collaborazione con i docenti e qualcuno richiama il pericolo che la elaborazione di progetti possa sbocciare in una programmazione sulla carta come nella scuola, che consista nel predisporre bei progetti come struttura, come dizione, ma non come sostanza, che diventi un'azione puramente formale: bisognerà pertanto che il CP lavori in stretta collaborazione con i docenti del settore.

Il secondo compito di articolare le unità didattiche per esercitazioni è quello che ha raccolto più perplessità. Nei CFP con esperienza di CP è svolto tra abbastanza e poco, anche se è considerato piuttosto facile da realizzare. Gli intervistati sono spaccati a metà nel giudizio circa una soddisfazione e un'utilità relative del compito e l'aumento della incidenza positiva nel tem-

po risulta il più basso. Il 50% appena degli intervistati che non hanno esperienza del CP sono abbastanza d'accordo che il CP dovrebbe svolgere tale attività e una percentuale analoga di tutti gli inchiestati ritiene che in futuro tale compito debba essere modificato in tutto (11.9%) o in parte (36.1%). Anche i testimoni privilegiati sono divisi sull'attribuzione dell'attività in questione al CP perché la si considera di pertinenza del docente.

Quanto all'organizzazione dei periodi di formazione in situazione, il CP là dove esiste esercita tale funzione tra abbastanza e poco, benché le difficoltà di realizzarla siano piuttosto ridotte. Una metà appena degli intervistati si sente abbastanza soddisfatta nei suoi confronti e la crescita nel tempo della sua incidenza positiva è tra le più basse. Il 60% circa degli intervistati senza esperienza del CP sono abbastanza d'accordo che tale attività dovrebbe essere svolta dal CP e il 45% circa di tutti gli intervistati è dell'opinione che in futuro debba essere modificata del tutto (il 10%) o in parte (il 33.6%). I testimoni privilegiati danno il loro consenso a tale funzione e qualcuno fa notare che il CP dovrà operare d'intesa con l'analista-orientatore.

Il CP svolge almeno abbastanza il compito di definire gli interventi degli esperti, che è ritenuto il più facile da realizzare. Qualcosa di più del 50% si considera abbastanza soddisfatto dell'attività, ma l'aumento dell'influsso positivo nel tempo è piuttosto scarsa. Il 60% circa degli inchiestati senza esperienza del CP è abbastanza d'accordo che il CP debba esercitare tale compito e la domanda di modifiche nel futuro, pur essendo condivisa dal 40% circa del campione, riguarda principalmente ritocchi parziali. I testimoni privilegiati anche in questo caso manifestano il loro gradimento, ma precisano che il CP dovrà svolgere tale attività in collaborazione con il coordinatore del settore interessato, mentre non manca chi fa osservare il CP può definire gli interventi degli esperti sempre che lui stesso sia esperto.

Al contrario il compito di curare l'attuazione di progetti ottiene un alto gradiente di favore che si colloca a livelli equivalenti a quelli dell'elaborazione. Il CP dove esiste esercita tale compito in una misura che si situa tra molto e abbastanza e in media incontra solo qualche difficoltà nella sua realizzazione. I due terzi circa degli intervistati è abbastanza soddisfatto di tale attività, e una cifra un pochino superiore ritiene che la sua realizzazione contribuisca almeno abbastanza alla crescita formativa del CFP; inoltre, la percentuale di crescita di questa incidenza positiva è tra le più alte. Il 70% circa degli intervistati senza esperienza del CP si attende che il CP eserciti tale compito e un terzo appena pensa che in futuro l'attività in questione dovrebbe subire delle modifiche e per la più gran parte si tratta di ritocchi parziali.

I testimoni privilegiati esprimono in generale un consenso pieno a tale funzione.

Un altro compito su cui si appuntano vari interrogativi è costituito invece dal seguire gli aspetti del budget relativi ai progetti. I CP lo esercitano di fatto tra abbastanza e poco, benché presenti di per se stesso poche difficoltà. La soddisfazione in proposito è piuttosto scarsa, anche se l'utilità della funzione risulta essere tra le più cresciute nel tempo. Neppure il 50% degli inchiestati senza esperienza di CP è d'accordo che il CP dovrebbe esercitare tale attività e il 46% di tutto il campione è dell'opinione che in futuro essa vada modificata, totalmente il 19% e in parte il 27.1%. Solo alcuni dei testimoni privilegiati si pronunciano in proposito, anche se in maniera favorevole, e rilevano giustamente la necessità di operare d'intesa con il direttore e il personale amministrativo.

Il settimo compito menzionato dal CCNL consiste nell'operare in collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale. Esso è svolto in realtà dal CP tra abbastanza e poco anche perché è considerato abbastanza difficile da realizzare. I due terzi circa del campione esprimono in proposito abbastanza soddisfazione e l'attività viene giudicata tra molto e abbastanza utile alla crescita formativa del CFP; inoltre, tale incidenza positiva si qualifica per una percentuale di crescita nel tempo tra le più alte. I quattro quinti degli intervistati senza esperienza di CP sono almeno abbastanza d'accordo che tale funzione venga svolta dal CP e solo poco più di un terzo del campione ritiene che in futuro vada modificata, ma secondo la grande maggioranza con ritocchi parziali. I testimoni privilegiati che prendono posizione in proposito si dimostrano favorevoli.

L'ultimo compito è rappresentato dal trasferimento delle esperienze acquisite all'interno dell'organo collegiale dei formatori in funzione delle esigenze professionali di informazione e di continuo aggiornamento. Di fatto l'attività è svolta tra abbastanza e poco dai CP e le difficoltà di realizzazione ricevono una valutazione analoga (cioè tra abbastanza e poco). Due terzi circa del campione globale si dichiarano almeno abbastanza soddisfatti di tale compito, il 50% degli intervistati con esperienza di CP e i due terzi di quelli senza la ritengono almeno abbastanza utile alla crescita formativa del CFP e il tasso di crescita dell'incidenza positiva è il più elevato nel tempo. L'80% circa degli intervistati senza esperienza di CP si aspetta che il CP debba svolgere tale attività ed eventuali future modifiche (soprattutto parziali) sono richieste solo da poco più di un terzo del campione generale. Tutti i testi-



moni privilegiati sono d'accordo con tale funzione, anche se qualcuno fa osservare che la proposta di attività di formazione continua dei formatori non è specifica sua, ma può essere avanzata da tutti.

Dopo l'analisi particolareggiata appena compiuta, è opportuno tentare di sintetizzare i risultati della disamina in alcune considerazioni generali. Tre compiti riscuotono i maggiori consensi sui diversi indicatori, anche se sono considerati abbastanza difficili da realizzare: l'elaborazione di progetti, la cura della loro attuazione e il trasferimento delle esperienze. Le maggiori perplessità si appuntano sull'articolazione delle unità didattiche, probabilmente perché lo si considera di pertinenza dei docenti, e sul seguire gli aspetti del budget relativo ai progetti, forse poiché lo si ritiene di spettanza del direttore e degli amministratori. Una posizione mediana è occupata dall'organizzazione di periodi di formazione in situazione e dalla definizione degli interventi degli esperti, compiti sui quali si orienta una notevole domanda di modifiche, anche se solo parziali. Un andamento particolare si osserva a proposito del collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale: nei suoi riguardi si riscontra attesa, soddisfazione, apprezzamento dell'utilità e domanda di mantenerlo così com'è; di fatto, però, è il meno svolto e risulta il più difficile da realizzare.

In conclusione l'impianto generale dei compiti come delineati dal CCNL sembra reggere in modo sufficiente, anche se non pienamente soddisfacente. Si raccomanda tuttavia una delimitazione più precisa di tutte le attività e la promozione di ricerche mirate sulle funzioni di articolazione delle unità didattiche e sulla cura degli aspetti del budget, per verificare l'opportunità o meno di mantenerle nella descrizione dei compiti del CP.

#### 5.4. SEDE E STATUS DEL CP

Sulla questione della sede del CP si devono distinguere due piani: uno verticale, cioè se il CP debba essere collocato nel CFP, in sede regionale (dell'Ente di formazione o del servizio territoriale dell'Ente locale), in sede nazionale o in tutti e tre i livelli; uno orizzontale, se il CP vada situato in tutti i CFP o soltanto in alcune categorie dei medesimi. Riguardo al primo punto il questionario prevedeva tre tipi di domande: una rivolta ai soli intervistati con esperienza di CP sulla collocazione attuale, una posta agli inchiestati senza esperienza sulla collocazione desiderata e una diretta a tutto il campione sulla collocazione in prospettiva di futuro.

Nel 60% dei casi il CP si trova nel CFP dove si opera e nel 12% appena nella sede regionale dell'Ente di formazione o nel servizio territoriale dell'Ente locale. Analogamente la maggioranza assoluta (53.9%) degli intervistati senza esperienza di CP si attende che il CP sia collocato nel proprio CFP; sale però a quasi un quarto (23.4%) la percentuale di quanti lo vogliono nella sede regionale dell'Ente di formazione e al 16.4% dei soggetti che pensano dovrebbe stare nel servizio territoriale attivato dall'Ente locale. Infine, il 60% circa di tutto il campione ritiene che in futuro il CP dovrà trovarsi nel CFP dove si opera; un terzo continua tuttavia a indicare la sede regionale dell'Ente di formazione (16.9%) e il servizio territoriale attivato dall'Ente locale.

Non sembra, pertanto, si possa mettere in discussione che il CP debba essere collocato anzitutto nel CFP di lavoro. Su questa sede preferenziale concordano sostanzialmente i testimoni privilegiati che motivano anche la loro posizione: se il CP è la figura che predispone un intervento sulla base dei bisogni, egli va situato nel CFP perché è lì che si fa l'ultimo tentativo di dare una risposta concreta a un bisogno.

I testimoni privilegiati ci aiutano anche a interpretare quel terzo di tutti gli inchiestati che è favorevole in una prospettiva di futuro a una collocazione del CP a livello regionale. La preferenza per la sede nel CFP non escluderebbe un CP a livello regionale o anche nazionale: in altre parole la progettazione formativa è una funzione che può essere svolta in diverse sedi anche se il CFP rimane la sede privilegiata. Inoltre, il CP non dovrebbe mai trasformarsi in un superformatore perché dovrà operare sempre in un « team » d'intesa con tutta una serie ampia di figure, come si vedrà successivamente.

Non solo il CP deve trovarsi nel CFP dove si opera, ma va collocato in tutti i CFP e non soltanto in alcune categorie. In dimensione questa volta orizzontale i tre quarti degli intervistati sono d'accordo totalmente (50.6%) o parzialmente (25.8%) con l'opinione che la funzione del CP debba essere presente in tutti i CFP. Un terzo consente parzialmente all'ipotesi che sia collocato soltanto nei CFP che: lo richiedono espressamente; hanno problemi nella realizzazione dei progetti; hanno difficoltà nel procedere ad una precisa programmazione didattica. La percentuale scende a un quarto per i CFP che hanno avviato nel passato delle sperimentazioni, o che devono definire la tipologia dei corsi. È significativo che unicamente il 7% sia d'accordo (e solo parzialmente) con l'affermazione che la funzione non dovrebbe essere presente in alcun CFP.

La presente ricerca ha evidenziato il sostegno plebiscitario (88%) al ca-

rattere collegiale della funzione del CP: il CP dovrà essere immaginato come un professionista che lavora prevalentemente in un « team ». Il concetto viene ribadito dall'elenco delle figure con cui il CP deve collaborare: si tratta anzitutto dei docenti, del rilevatore del mercato del lavoro, del coordinatore di settore e del direttore; inoltre, ricevono un gradimento medio anche il tutor, l'analista-orientatore e l'operatore per l'integrazione dei disabili. Le due risposte sembrano dare sostegno all'idea di « teams » di operatori coordinati dal CP, che dovrebbe ricevere adeguati incentivi, piuttosto che a figure professionali con status definitivo.

### 5.5. L'ITER FORMATIVO DEL CP

Gli operatori richiedono per il CP il possesso di molte qualità/abilità: lo dimostrano tra l'altro sia la dispersione delle risposte nella domanda che chiedeva di mettere in ordine di importanza una serie di doti, sia il quadro molto ampio che delle attitudini del CP emerge dalle indicazioni dei testimoni privilegiati. La qualità/abilità che il CP dovrebbe principalmente possedere è la managerialità: probabilmente con questa parola si è voluto indicare la capacità di coordinare, l'intraprendenza e anche la progettualità del CP. Al secondo posto vengono appaiate l'analisi e l'innovazione: la preferenza si spiega se si tiene presente che uno dei suoi compiti principali è l'analisi del fabbisogno formativo e che da lui si aspetta un allargamento dell'attività del CFP al di là del consolidato. Occupano ancora un posto importante la mediazione, la sintesi e l'intuizione: le prime due qualità si riferiscono alla sua funzione di coordinamento e la terza rafforza la precedente sottolineatura della innovazione.

Può forse stupire che qualità come la creatività e soprattutto l'autonomia e la costanza abbiano incontrato pochi favori: infatti, la capacità di distaccarsi dal consolidato, di operare con indipendenza e di sostenere con un forte impegno i propri progetti sembrerebbero essenziali. Una risposta alla difficoltà può essere forse trovata nella dispersione dei consensi accennata sopra e nel fatto che probabilmente i concetti di autonomia e di creatività erano considerati compresi rispettivamente nella managerialità e nell'innovazione che sono categorie in questo momento al centro del dibattito sulla riarticolazione del profilo professionale del formatore della FP.

I requisiti culturali e professionali minimi di accesso al ruolo di CP si distribuiscono in tre aree. La prima è quella esperienziale e pone al primo

posto l'esperienza di docenza, sottolineando ancora una volta che gli operatori della FP condividono una concezione formativa e non aziendale o politico-organizzativa del CP; tuttavia, non viene esclusa un'esperienza aziendale e manageriale. L'area della competenza è concentrata sulle competenze di lettura e di interpretazione dei bisogni del territorio rispetto a competenze economico-amministrative; una considerazione notevole riceve anche la competenza nella valutazione e nella verifica. L'area della preparazione insiste sul possesso di una cultura generale di livello superiore.

Per esercitare la funzione di CP non basta la formazione iniziale, ma si richiede una formazione in servizio finalizzata. È decisamente rifiutata l'ipotesi che sia sufficiente un diploma di SSS, mentre la laurea (in scienze dell'educazione o in ambito tecnico-scientifico) è richiesta esplicitamente da un terzo degli intervistati e dai testimoni privilegiati. In concreto le strade possibili sembrano due: o una formazione in servizio seria o la frequenza di una scuola di specializzazione.

In pratica su un titolo base corrispondente ad un diploma di laurea in scienze dell'educazione, od anche tecnico-scientifico, vanno innestati interventi significativi di formazione ed aggiornamento specifico, che forniscano metodi e tecniche di coordinamento e di progettazione ad aspiranti già un poco avanti nella carriera, con una buona esperienza integrata di docenza prima e possibilmente anche aziendale, con la capacità di analisi dei bisogni dei soggetti in formazione e del mercato del lavoro.

## 6. Bibliografia essenziale

- BRESCIANI P.G., *L'analisi del fabbisogno formativo*, in: SELVATICI A. (Ed.), *Prima della didattica*, «Quaderni di Nuova Formazione», n. 1, 1984, Bologna, Cooperativa Nuova Formazione, pp. 17-26.
- BRESCIANI P.G., *Il ciclo di produzione nella formazione*, in: SELVATICI A. (Ed.), *Prima della didattica*, «Quaderni di Nuova Formazione», n. 1, 1984, Bologna, Cooperativa Nuova Formazione, pp. 6-16.
- BUTERA F., *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*, Milano, Angeli, 1989.
- CESAREO V., *La società flessibile*, Milano, Angeli, 3 ed., 1987.
- CESAREO V., *Società complessa e cultura di massa*, in «Aggiornamento Sociali», 40 (1989), n. 5, pp. 387-395.
- CENFOP/CONFAP, *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la formazione professionale convenzionata 1989-91*, Supplemento a «Presenza CONFAP», 15 (1990), n. 5, pp. 9-8.
- CENSIS, *XXIII rapporto/1989 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1989.
- CENSIS, *XXIV rapporto/1990 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1990.
- CENSIS, *25° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1991*, Milano, Angeli, 1991.
- CIPOLLONE L. (Ed.), *L'operatore pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

- Conferenza Nazionale sulla Scuola, I documenti delle Commissioni, in «Nuova Secondaria», VII (1990), n. 8, pp. 104-112.
- Contratto Collettivo nazionale di Lavoro 1986/89 degli operatori del sistema regionale di formazione professionale, in «Scuola FP Quotidiano», XI (4/5/1988), n. 74, pp. 3-30.
- CORDA COSTA M., *La formazione degli insegnanti*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1988.
- CORDA COSTA M. - MEGINAGI S. (Edd.), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990.
- CORRADINI L., *Funzione docente e politica del personale*, in «Orientamenti Pedagogici», 34 (1987), n. 2, pp. 207-222.
- GOBLE N.M. - PORIER J.F., *L'évolution du rôle du maître*, Paris, Unesco, 1977.
- GUASTI L. (Ed.), *Il sistema della formazione in servizio dei docenti*, Brescia, La Scuola, 1986.
- INCIO P., *El dirigente en la formación profesional italiana*. Ejercitación de Licencia, Roma, Università Pontificia Salesiana, 1990.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1986*, Milano, Angeli, 1986.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1989*, Milano, Angeli, 1989.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1990*, Milano, Angeli, 1990.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1991*, Milano, Angeli, 1991.
- LIPARI D., *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*, Roma, Edizione Lavoro, 1987.
- MALIZIA G. - PIERONI V. - CHISTOLINI S. et alii, *Il nuovo profilo degli operatori della formazione professionale: il coordinatore, il progettista e il formatore*, Roma, CNOS, 1986.
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Nuovi profili degli operatori della FP. Testimoni privilegiati a confronto*, in «Rassegna CNOS», 4 (1988), n. 1, pp. 29-48.
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Il dirigente nella FP Convenzionata tra ruolo formativo e manageriale*, in «Rassegna CNOS», 5 (1989), n. 1, pp. 17-41.
- MOLICA S. - MONTOSIO P. (Edd.), *Nuova professionalità, formazione e organizzazione del lavoro*, Milano, Angeli, 1982.
- Norma e progetto*. Indagine sul modello organizzativo della scuola italiana, Milano, Angeli, 1989.
- PELLERÉY M., *Elementi per la definizione di una Pedagogia della Formazione professionale*, in «Rassegna CNOS», 6 (1990), n. 3, pp. 21-49.
- PELLERÉY M., *Sperimentare nella formazione professionale*, Verona, Regione Veneto, 1991.
- Progettazione formativa: teoria e metodologia*, in «Quaderni di Formazione ISFOL», (1983), n. 1, pp. 9-164.
- QUAGLINO G.P., *Fare formazione*, Bologna, il Mulino, 1985.
- ROMEI P., *La scuola come organizzazione*, Milano, Angeli, 1986.
- SELVATICI A., *Analisi del lavoro e progetto formativo*, in: SELVATICI A. (Ed.), *Prima della didattica*, «Quaderni di Nuova Formazione», n. 1, 1984, pp. 27-41.
- TAMBORIANI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 20 giugno, 1991.
- TRISCUZZI L. (Ed.), *La nuova attività delle funzioni docente*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1991.

# SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

a cura di Rosario Salerno

*Il futuro degli italiani: demografia, economia e società verso il nuovo secolo*, Rapporto della Fondazione Giovanni Agnelli, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino 1990, pp. 270.

Il volume riporta i risultati di uno studio effettuato da una équipe di ricercatori della Fondazione Giovanni Agnelli.

In due anni di lavoro, conclusi alla fine del 1989, sono state analizzate le conseguenze del mutamento demografico sui diversi sistemi (economico, scolastico, sanitario, politico, territoriale, ecc.) della società italiana del futuro, colto nelle scadenze temporali di lungo periodo (2007) e di lunghissimo periodo (2037).

Il quadro sociale delineato viene calato in una prospettiva internazionale, entro il quale la variabile comunitaria e quella migratoria giocheranno un ruolo di primissimo piano.

All'esame delle grandi tendenze del mutamento demografico, di cui, *nel primo capitolo*, si fa un quadro generale, per aree territoriali e un confronto con l'andamento europeo, segue *nei quattro capitoli successivi* una particolareggiata disamina dei settori del lavoro, della istruzione, della sanità e della rappresentanza politica.

Di essi si presentano i potenziali mutamenti, che le previste variazioni demografiche potranno causare sui principali aspetti della vita socio-economica e politica del Paese: la domanda e l'offerta di lavoro in rapporto ai tassi di attività, la flessibilità e mobilità del mercato del lavoro in trasformazione; l'evoluzione della scolarità e della spesa per l'istruzione; le caratteristiche e le tendenze della domanda di servizi sanitari e le conseguenti variazioni della spesa per i servizi socio-sanitari; le trasformazioni del corpo elettorale e della composizione geografica e generazionale del Parlamento.

Le considerazioni conclusive dell'ultimo capitolo si soffermano sulla presentazione di alcune grandi trasformazioni possibili, connesse con il mutamento demografico, come la concentrazione dei patrimoni e le relative implicazioni urbane e territoriali e le variazioni nella impostazione del sistema di difesa militare.

Una bibliografia scelta e curata, insieme all'appendice, in cui le informazioni sono disaggregate a livello regionale, fanno del libro un serio strumento di lavoro per quanti desiderano non tanto conoscere e accettare fatalmente il futuro, ma, a seguito delle considerazioni offerte, porre mano a progettare, orientare e controllare comportamenti sociali e scelte politiche.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE. *Manuale per l'Orientamento ad uso delle Sezioni Circoscrizionali per l'Impiego*, Voll. I-V, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1991.

Raccolti in un cofanetto vengono presentati al pubblico i cinque volumi del Manuale per l'Orientamento.

La pubblicazione, volta a divulgare una ricerca finanziata dal Ministero del Lavoro e curata da un gruppo di Ricerca sulla scia delle indicazioni ricevute dalla Fondazione «G. Brodolini», vuol essere un Manuale di «pronto intervento operativo» in dotazione a tutti gli operatori delle strutture periferiche del Ministero del Lavoro, e non solo ad essi, per aiutarli ad essere «agenti» di informazione, assicurando loro qualità ed efficacia in tale servizio e mettendoli in grado di utilizzare «razionalmente» i multiformi materiali orientativi distribuiti su tutto il territorio nazionale.

Il vasto campo d'indagine esplorato dal Gruppo di Ricerca ha mostrato pregi e difetti dell'attuale produzione orientativa nel nostro Paese.

È stato, infatti, realmente difficile poter fissare leggi, decreti, circolari ministeriali, disposizioni regionali, data la vastissima e continuamente mutevole normativa in materia di lavoro e provvedimenti sociali. La stessa cosa, anche se con risvolti differenti, si può dire per tutto il panorama delle opportunità di formazione — in scuole, istituti, centri — date le molteplici ipotesi di sperimentazioni, di aggiustamenti e di innovazioni in atto.

Purtuttavia il campo dell'informazione fornita dal Manuale si presenta decisamente abbondante e abbraccia i seguenti temi:

— l'orientamento: i soggetti, il funzionamento, le esperienze e le prospettive (Vol. I);

— i materiali informativi sui percorsi di studio e di formazione nel sistema scolastico, nel sistema di formazione professionale e nel sistema universitario e post-universitario (Vol. II);

— i materiali di informazione sui percorsi professionali, insieme alla possibilità di organizzare un quadro locale relativamente ai flussi di domanda e di offerta del mercato del lavoro (Vol. III);

— la ricerca del lavoro e le «regole del gioco» per cercare lavoro e per conoscere diritti e doveri (vol. III);

— i materiali di informazione locale sulla presenza e le caratteristiche dei servizi pubblici e privati per l'orientamento (Vol. IV);

— l'incentivazione e il sussidio al lavoro: contratti, imprenditorialità giovanile, cooperazione, incentivi vari (Vol. V);

— le opportunità diverse per l'inserimento nel mercato del lavoro (servizio civile, servizio di leva, autoimprenditoria, attività produttive, servizi per l'inserimento di disoccupati, lavoro-donna) (Vol. V);

— i materiali per favorire la conoscenza di se stessi in funzione orientativa (Vol. V).

Il Manuale è strutturato in: volumi — capitoli — schede — moduli.

Ogni capitolo affronta le tematiche suesposte.

Ogni scheda serve ad articolare i vari aspetti del singolo tema.

Ogni modulo presenta l'approfondimento di ogni singolo aspetto.

A chiusura di ogni capitolo ed ad integrazione di ulteriore chiarimento di termini e di concetti è posto un Glossario, accompagnato da una bibliografia essenziale.

Ogni volume, inoltre, è corredato da un Indice Analitico per facilitare una consultazione rapida ed operativa.

La realizzazione di questo Manuale può essere ritenuta a buon diritto il tentativo di giungere ad una prima «summa dell'orientamento», e la sua diffusione un significativo apporto informativo nell'ambito delle azioni necessarie per conferire al settore dell'orientamento l'efficacia richiesta dal mondo del lavoro.

GIOVANNINI GRAZIELLA e POMBENI MARIA LUISA (a cura di), *Deboli/Diversi. Esperienze di formazione*, Cooperativa Nuova Formazione, Bologna 1991, pp. 147.

A cura di Graziella Giovannini e Maria Luisa Pombeni viene pubblicato nei Quaderni di Nuova Formazione (nn. 5/6) questo Dossier riguardante alcune esperienze formative gestite, prevalentemente nella Regione Emilia-Romagna, da enti pubblici o di privato-sociale, in favore di quella fascia di utenza che lo stesso Dossier chiama «deboli/diversi».

La prima parte del Quaderno riporta delle riflessioni sui nodi della vasta problematica della situazione sociale della «debolezza» particolarmente in rapporto alle strategie di intervento formativo nei suoi riguardi.

La seconda parte del Dossier, invece, censisce un notevole numero di iniziative e di interventi formativi rivolti alle categorie in questione:

— dal Programma di iniziative pilota del Ministero della Pubblica Istruzione, agli interventi a supporto della transizione dalla scuola media alla scuola superiore in Emilia Romagna;

— dai percorsi di orientamento per adolescenti in difficoltà a Forlì alle esperienze di formazione per dropouts nell'area milanese;

— dal curriculum delle abilità alla vita sociale nella Bottega della Solidarietà (BdS), portata avanti dall'ENAIIP all'interno di un «Progetto Giovani» proposto dal-



la Regione Toscana e posto in essere dal comune di Lucca, all'esperienza GIOC a Torino per giovani in difficoltà;

— dai corsi di orientamento per diplomati «deboli» a Reggio Emilia all'esperienza della CSAPSA per giovani handicappati a Bologna;

— dagli interventi formativi per immigrati a Modena al progetto sperimentale per i carcerati della Regione Emilia Romagna e all'integrazione lavorativa dei detenuti nella Provincia di Trento;

— dagli interventi per l'accesso al lavoro di nomadi residenti nel campo sosta di Trento alle iniziative per gli anziani in varie Regioni.

Il Dossier è una fitta testimonianza che molte cose significative si stanno facendo in questo campo con la progressiva individuazione di strategie trasferibili a contesti analoghi e la definizione di percorsi non solo sperimentali, ma anche «a regime».

Agli operatori sociali a qualsiasi titolo esso ricorda che, se per alcuni tipi di intervento tutto ciò può che essere salutato favorevolmente per altri non bisogna dimenticare i rischi dei «capitoli speciali»: il livello di guardia tra specialità (necessaria) e ghettizzazione (da evitare) deve essere costantemente presidiato.

NANNI CARLO (a cura di), *Intolleranza, pregiudizio e educazione alla solidarietà*, LAS, Roma 1991, pp. 214.

Il volume raccoglie gli Atti del Convegno «Intolleranza, pregiudizio e educazione alla solidarietà», promosso dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana, e tenuto a Roma dal 2 al 4 gennaio 1991.

Il Convegno ha inteso in primo luogo individuare i nodi problematici che i fenomeni di intolleranza e di pregiudizio in vario modo manifestano, soprattutto a livello di precomprensioni culturali, di concezioni del mondo e della vita, di prospettive e di orizzonti valoriali, ricercati o voluti.

Successivamente si sono approfonditi le radici di fondo, i presupposti di base, le logiche trainanti, che percorrono e attraversano mentalità, atteggiamenti, comportamenti personali e di gruppo nelle tensioni all'interno della convivenza civile, al fine di cogliere i «punti di attacco» per l'azione educativa.

Infine largo spazio è stato riservato alla proposta educativa, badando in particolare alla relazione educativa e al ruolo delle istituzioni educative.

Il tutto è stato compreso nell'orizzonte di una cultura della solidarietà e di una prospettiva d'azione protesa verso una società solidale.

A questa scansione del Convegno corrisponde la suddivisione degli Atti, di cui al presente volume, in tre parti:

- I. La situazione, i fatti e i problemi;
- II. Alla ricerca dei perché;
- III. La proposta educativa.

Gli interventi e i contributi di studio, affidati a qualificati docenti universitari e ad esperti ed operatori nel campo del sociale e dell'educazione, hanno largamente messo in evidenza come l'educazione alla solidarietà si ponga, ogni giorno di più, come una risorsa irrinunciabile perché la vita personale si sviluppi sotto il segno del

rispetto e della promozione cooperativa; perché la vita sociale sia democratica e pluralistica nel superamento dell'intolleranza pratica e dell'insorgere e del consolidarsi di pregiudizi e di stereotipi mentali che generano episodi e comportamenti di prevaricazione e di violenza, particolarmente verso le componenti « deboli » del corpo sociale (handicappati, minori, anziani, donne, immigrati) e di discriminazione aggressiva verso coloro che vivono nell'emarginazione (ex-carcerati, tossicodipendenti, malati di Aids, barboni senza fissa dimora, zingari).

La pubblicazione si raccomanda a quanti, impegnati nel campo dell'educazione e dei servizi socio-assistenziali, vogliono « rivisitare » la loro azione nel segno della solidarietà.

*Confindustria per le Riforme: analisi e proposte*, Editore SIPI, Roma 1991, pp. 207.

Il volume vuole essere, come precisa Sergio Pininfarina nella presentazione, una selezione significativa della attività propositiva, svolta dalla Confindustria negli ultimi tre anni in merito alla modernizzazione del Paese.

La ristrutturazione del nostro apparato produttivo ha avuto una forte accelerazione a partire dai primi anni '80. Esso ha investito sia i processi che i prodotti e ha toccato tutti gli aspetti organizzativi, gestionali, finanziari e della qualità che si sono profondamente modificati, grazie anche all'introduzione sempre più massiccia delle nuove tecnologie.

Le difficoltà che caratterizzano oggi la nostra economia non mettono in dubbio la robustezza e la modernità tecnologica ed organizzativa del nostro apparato industriale. Esse dipendono in gran parte dal logoramento generale del sistema Italia, dal fatto di non essere riusciti ad utilizzare quanto realizzato per colmare le più gravi carenze degli ordinamenti, che hanno provocato una espansione incontrollata della spesa pubblica ed hanno aggravato nel contempo le inefficienze in settori determinanti per lo sviluppo (p. 5).

Scopo delle riflessioni contenute nel presente volume è, quindi, quello di indicare, nell'attuale situazione italiana, alcuni interventi ad ampio spettro e che investano contemporaneamente più campi.

Vengono, pertanto, presentate innanzitutto le posizioni della Confindustria sul fronte delle riforme istituzionali: rappresentatività, governabilità, correttezza ed efficienza nell'amministrazione del settore pubblico, separatezza delle attività di gestione e di controllo.

La seconda parte del libro affronta il problema della costituzione di un nuovo stato sociale, riproponendo le indicazioni e le posizioni della Confindustria in materia di riforma del sistema pensionistico e del sistema sanitario nazionale.

Nella terza parte si fa il punto sulle principali condizioni per lo sviluppo (fisco, internazionalizzazione dell'impresa, privatizzazioni, infrastrutture e servizi, energia, ambiente, Mezzogiorno) e di ciascuna si riportano le proposte della Confindustria per un loro più adeguato riassetto.

L'ultima parte è dedicata all'analisi delle risorse umane presenti nella scuola e

nella università, nella formazione e sul mercato del lavoro, per evidenziarne le carenze e le problematiche emergenti e indicare linee di riforma e miglioramento.

Le analisi e le proposte, contenute nel presente volume, non intendono fornire ricette definitive: esse sono dirette non solo allo sviluppo delle imprese, ma vogliono anche essere un contributo alla crescita economica e civile di tutto il Paese, favorendo, con il coinvolgimento di tutte le forze politiche e sociali, il dibattito ed il moltiplicarsi delle iniziative per la sua modernizzazione.

CNEL (CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ECONOMIA E DEL LAVORO), *Libro Bianco sulla Formazione Professionale*, Roma 1991, pp. 290, ed. fuori commercio.

Muovendo dalla considerazione delle profonde innovazioni nell'ambito delle tecnologie, dell'organizzazione del ciclo produttivo e del mercato del lavoro, cui si è assistito nel decennio appena trascorso, e facendo riferimento ai complessi processi di trasformazione della offerta di formazione professionale a fronte di una domanda diffusa ed articolata, il presente *Libro Bianco*, elaborato da un Gruppo di lavoro del CNEL, intende individuare le aree critiche del sistema di formazione italiano, attraverso l'analisi in profondità degli attuali segmenti dell'offerta formativa, delle procedure attivate e dei processi in atto.

Il *Libro* ha come obiettivo quello di contribuire, per quanto possibile, a trasformare le grandi logiche di politica formativa; ad operare un cambiamento negli strumenti e nelle procedure; a rispondere alle esigenze conoscitive dei nuovi linguaggi di base e di alta qualità del «prodotto» formativo; a garantire l'assistenza all'esistente della FP, migliorandola e valorizzandone le punte innovative; ad avvicinare, infine, il contesto italiano al quadro di riferimento comunitario (p. 10).

Il volume pertanto fa una revisione d'insieme del settore della FP in tutti i suoi aspetti: dal ruolo delle Istituzioni centrali, alla evoluzione normativa del sistema di FP; dalle iniziative formative (formazione professionale regionale, Istituti Professionali di Stato, apprendistato, contratti di formazione lavoro, programmi a sostegno della occupazione giovanile, formazione in azienda), al ruolo degli Enti Gestori; dagli accordi interconfederali e dalle piattaforme contrattuali, alla spesa per la formazione; dalla domanda di formazione, alla dimensione europea degli interventi di formazione professionale.

Nelle considerazioni di sintesi, con cui il libro si chiude, viene tracciato il profilo di un possibile scenario per il sistema di formazione professionale italiano e si evidenziano i sentieri percorribili per la rigenerazione e il rinnovamento del sistema stesso nel suo processo di integrazione europea.