

3 EDITORIALE

STUDI

- 19 Augusto Ruberto
Quale futuro per la Formazione Professionale Regionale
- 33 Angel Astorgano Ruiz
La Formazione Professionale di base nell'istruzione secondaria obbligatoria e post-obbligatoria in Spagna
- 43 Guglielmo Malizia
Il Progetto '92
- 71 Mario Viglietti
Imparare a studiare
- 83 Vittorio Pieroni
Allievi, Giovani Lavoratori ed Imprenditori a confronto sui bisogni formativo-occupazionali
- 123 Stefano Breccia – Piero Carducci – Francesco Miccinelli
Formazione post-laurea e percorso professionale dei laureati (III Parte)

VITA CNOS

- 155 In memoriam di Giuseppe Pellitteri
- 159 Giorgio Tonolo
Processi di formazione dell'identità nell'adolescenza: nuova indagine nazionale COSPES

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 169 Rosario Salerno (a cura)

Con ottobre entra in piena attività il sistema regionale di Formazione Professionale, sia quella convenzionata, sia quella libera. Si ripresentano, perciò, le problematiche, che in questi anni si sono dibattute attraverso il confronto fra i diversi soggetti coinvolti nella FP.

Alcune acquisizioni, ormai, sono di pubblico dominio e sono date come scontate, almeno da parte di coloro che studiano e vivono questa realtà. Così il Memorandum della Commissione delle Comunità Europee sulla Formazione Professionale per gli anni '90: «Il contesto socio-economico degli anni '90 sarà contraddistinto decisamente dal ruolo crescente di quello che può essere definito il «capitale intangibile» — senza il quale il capitale fisico (le macchine e le attrezzature) non può essere efficace — vale a dire non solo le qualifiche professionali e le competenze tecnologiche, ma anche le capacità di organizzazione e la cultura imprenditoriale. Il «capitale umano» europeo costituisce pertanto una forza di creatività e di dinamismo dello spazio comunitario e deve essere considerato come una risorsa comune che deve essere sviluppata attraverso la mobilità, lo scambio e la collaborazione» (n. 15).

Tale inizio dell'anno formativo coincide con i primi tempi della 11ª legislatura del Paese.

In questo editoriale si vuol richiamare l'attenzione su alcune di tali problematiche, in particolare sugli interventi legislativi riguardo alla formazione professionale, sulla qualità totale della FP, al fine di portare un contributo al « dialogo sociale ».

Gli interventi legislativi

Così il documento che il Dipartimento « Scuola, Ricerca e Beni Culturali » della D.C. ha fornito come contributo per il programma di governo: « La maturazione del dibattito culturale, politico e parlamentare consente alla 11ª legislatura di dare finalmente avvio ad un processo di riforma adeguato alla domanda di formazione evoluta e alla riconsiderazione del valore del capitale umano nelle attività produttive, anche in vista della libera circolazione — dal gennaio 1993 — dei titoli di studio e delle figure professionali nell'Europa senza frontiere ».

Nel quadro delle riforme istituzionali, che il Governo si propone, la priorità va data alla costruzione di un unico sistema formativo come base di ogni modernizzazione: un unico sistema di istruzione integrato, con caratteri di estrema flessibilità ed ampi spazi di sperimentazione, in cui confluiscono il sottosistema della Scuola e il sottosistema della Formazione Professionale, sia che essi si riferiscano allo Stato o alle Regioni, sia che essi vengano gestiti dagli Enti pubblici o dal privato sociale. Si supererebbero in questo modo le attuali frantumazioni istituzionali e la incomunicabilità tra sottosistemi, con la conseguente dispersione di forze e di finanziamenti. È un servizio che lo Stato dirige, organizza e regola, esercitando compiti di indirizzo generale, di programmazione e di controllo, senza la gestione diretta, assicurando un ampio ventaglio di percorsi ed opportunità formative sia per i giovani che per gli adulti, in grado di comporsi secondo una logica non necessariamente sequenziale,

In tale sistema unitario il sottosistema scolastico e quello formativo regionale devono potenziare la loro identità e le loro caratteristiche, secondo le loro migliori esperienze, e muoversi su un piano di parità e di dignità di trattamento. Ne deriverebbero un mutuo arricchimento, spirito di collaborazione e iniziative plurime di interazione.

Tale rinnovamento sarà assicurato a condizione che, superando ogni

tentativo di centralinismo statale e regionale, siano responsabilizzate le singole istituzioni formative attraverso l'autonomia istituzionale, organizzativa, finanziaria e didattica, per accrescere l'efficienza del sistema, per convogliare su progetti innovativi anche la collaborazione e i contributi privati, per recuperare e rafforzare i raccordi culturali e professionali con il territorio.

Alla assicurazione della autonomia dovrebbe corrispondere una revisione e ristrutturazione della prassi della amministrazione statale e regionale.

In questa prospettiva di un unico sistema di istruzione integrato, caratterizzato da un alto grado di autonomia, va pensato il disegno riformistico dei singoli segmenti, tenendo presenti le ricadute sugli altri segmenti e le sinergie che possono derivare dalle reciproche interazioni.

Una delle riforme da affrontare con urgenza riguarda l'elevamento dell'obbligo di istruzione.

Pur tenendo presenti i punti in comune con la riforma della Scuola Secondaria Superiore, esso ha una logica diversa e risponde ad esigenze diverse. Inserendolo nella riforma degli studi secondari superiori finisce con il diventare « obbligo scolastico », sottoposto agli ordinamenti propri del sistema scolastico, sotto l'egemonia del Ministero della PI.

Per affrontare la impegnativa problematica che si riferisce all'elevamento dell'obbligo di istruzione, non si deve partire tanto dalle istituzioni, quanto dall'analisi della domanda formativa, che emerge da coloro che saranno soggetti a tale obbligo.

Per la stragrande maggioranza dei giovani, che hanno scelto di frequentare la SSS, il problema si presenta solo se nel biennio vengono emarginati dal sistema scolastico — e tale numero, purtroppo consistente, non accenna a contrarsi.

Per le « minoranze », che non scelgono di frequentare nè la SSS nè la FP, l'analisi diventa più complessa. Si nota, però, nella maggior parte di tali casi, il rifiuto della Scuola, la cui frequenza è connessa con il ricordo di gravi difficoltà sofferte, specie di ordine psicologico, e nello stesso tempo si rivela la disponibilità ad attività formative professionali, maggiormente radicate nel concreto della esistenza.

L'ipotesi che tali « minoranze » vengano gradualmente riassorbite dall'evoluzione sociale si rivela ognor più debole. Il fenomeno dell'emarginazione giovanile, una volta retaggio delle classi più deboli, va coinvolgendo

sempre più larghe fasce della gioventù, anche appartenenti ai ceti più elevati.

In tale situazione l'imporre la frequenza a corsi a carattere scolastico o a prevalente carattere scolastico è destinato al fallimento, non tanto perché i giovani si sottrarranno a tale obbligo, anche per la normativa coercitiva che lo accompagnerà, quanto perché non si raggiungeranno quelle finalità che tale operazione si ripromette. Ai giovani già emarginati toccheranno altre frustrazioni, che, capitate nel periodo più delicato della loro crescita, marcheranno per sempre la loro esistenza. Formalmente il problema sembrerebbe risolto; in realtà si andrebbe ad aggravare ulteriormente situazioni già precarie.

Non è più logico offrire ai giovani, che lo richiedono, una alternativa nei corsi di Formazione Professionale, determinando con chiarezza a quali condizioni devono rispondere tali corsi per poter rendere tale servizio?

Molte le precomprensioni che intervengono di fronte a tale scelta.

A chi dubita che il sistema formativo regionale possa rendere tale servizio, si dovrebbe offrire la rivisitazione delle esperienze di FP maturate in questi tempi. Così Alfredo Tamborlini dell'ISFOL, nella relazione annuale sullo stato della FP in Italia, affermava il 1° luglio 1992: « In questi anni, la propensione al cambiamento e le concrete azioni di rinnovamento hanno introdotti nello scenario formativo del nostro Paese un sistema più adeguato ed a misura dell'utenza, un sistema, nonostante lo scarso credito che continua a ricevere da parte di critici e detrattori e nonostante le carenze legate ad una esasperata concezione del regionalismo ed alle limitate deleghe (soprattutto in termini di entrate) da parte dello Stato, rappresenta oggi una delle realtà più vitali del panorama formativo italiano ».

A chi parla di pericoli di degenerazione, a cui sarebbe sottoposto il sistema formativo regionale, se dovesse rendere tale servizio, si potrebbe obiettare che una fase intermedia, in cui si coniugano insieme aspetti orientativi, formazione culturale di base e formazione professionale di base, sia la più favorevole per la maturazione globale di un giovane, che, immesso nel mondo del lavoro, dovrà fare sintesi tra cultura e professione per autorealizzarsi come uomo, come cittadino e come lavoratore.

Le condizioni, a cui devono rispondere i corsi di FP per essere autorizzati a tale servizio, non possono non essere coerenti con il sistema formativo regionale stesso. Questa coerenza potrebbe essere assicurata, se tali

condizioni venissero individuate da una concertazione tra Ministero della PI, Ministero del Lavoro, Regioni e le parti sociali (OO.SS. di categoria, imprenditori, Enti di FP).

Si tratta di « offrire una uguaglianza culturale », ma nel contempo anche di « offrire una uguaglianza delle opportunità formative ». Ciò significa adottare il « paradigma delle differenziazioni », garantire cioè la flessibilità della formazione e la personalizzazione dei percorsi formativi, perseguendo — nella sostanza — i medesimi traguardi formativi (ENAIIP).

Da qui l'assurdità di un compromesso, quale quello ipotizzato dal DDL del sen. Mezzapesa, in cui, sotto l'egemonia del Ministero della PI, l'area culturale veniva assegnata alla Scuola con programmi, metodologie, coordinamenti e docenti del sistema scolastico, e l'area di indirizzo affidata ai docenti di FP con programmi, metodologie e coordinamento diversi. Sono risultati inutili gli sforzi per rivendicare l'unitarietà della progettazione e della realizzazione: principio educativo base per raggiungere risultati sul piano formativo, specie da parte di quei giovani, per i quali si ipotizzava tale percorso. Così sono state frustrate le richieste di coinvolgimento del Ministero del Lavoro, delle Regioni e delle parti sociali, che gestiscono i CFP.

Il sistema formativo regionale perdeva le sue caratteristiche ed assumeva una posizione ancillare rispetto al sistema scolastico.

Molto opportunamente il « Rapporto sulla Situazione sociale del Paese 1991 » del CENSIS sottolinea che « elevare l'obbligo non basta » e che, interessando il prolungamento dell'età obbligatoria le fasce più deboli dell'utenza scolastica, esso « non raggiungerà il suo obiettivo, se prioritariamente non si pone attenzione al « fattore motivazionale », cioè a far sì che questi due anni in più non si risolvano in un moltiplicarsi delle delusioni e degli insuccessi scolastici, ma siano realmente un'occasione di crescita culturale » (p. 160).

Parlando, poi, degli aspetti, a cui bisogna allargare la analisi, il Rapporto del CENSIS richiama la necessità di un maggior raccordo tra i sottosistemi regionali di FP e di una definizione di cosa si intende per preparazione culturale di base e di quali sono i mezzi per acquisirla.

« Se, infatti, la metodologia didattica applicata alla scuola segue generalmente un percorso deduttivo che va dalla teoria alla pratica, tale percorso non è detto che si adatti ai processi cognitivi di ogni studente, per alcu-

ni dei quali sarebbe forse più proficuo un metodo induttivo. Se a livello comunitario si raccomanda almeno un anno di formazione professionale, anche questo anno « in più » diventa un obbligo per non perpetuare il fallimento di chi si inserisce nel mondo del lavoro senza una adeguata preparazione » (Ibidem, p. 164).

L'ENAIIP, partendo dalla constatazione che la FP con la peculiarità dei suoi metodi (induttivo-sperimentale) e dei suoi contenuti (sintesi tra professionalità e cultura) può ridare « senso » all'apprendimento, e rispondere alle esigenze dell'orientamento lavorativo, arriva ad una maggior concretizzazione del potenziamento del sistema formativo e lo individua in questi elementi:

« — apprendere per problemi e per processi, lavorando quindi sui fenomeni reali sia sociali, che culturali, che lavorativi;

— l'interdisciplinarietà, ossia il contributo di più discipline per affrontare, interpretare, risolvere i diversi problemi;

— apprendere attraverso il metodo della ricerca finalizzato a realizzare (non esclusivamente) prodotti e servizi socialmente utili, quali contributi alla soluzione di problemi del territorio;

— acquisire modelli ragionativi, schemi di comportamento, saper essere piuttosto che conoscenze e capacità singole;

— acquisire un'apertura ai valori comunitari della solidarietà, della collaborazione, della disponibilità al servizio;

— praticare l'esperienza del lavoro in azienda come fonte conoscitiva ed esperienziale, integrativa della formazione in aula e nel territorio ».

A sostegno dei giovani in tale situazione andranno potenziati i servizi di orientamento, intesi non solo come apporti informativi, ma come accompagnamento in ogni fase della vita, specie quando si devono affrontare decisioni coerenti e scelte importanti. È questo dell'orientamento un settore, in cui si moltiplicano le iniziative e gli interventi, a diversi livelli, da organismi pubblici e privati, senza un quadro specifico di riferimento e senza parametri che assicurino la qualità dei servizi. Urge una legge quadro, che coordini la molteplicità degli interventi, estenda questo servizio alla totalità dei giovani, stabilisca le caratteristiche del servizio stesso e determini i livelli professionali di coloro che lo rendono.

Un altro intervento legislativo, anche se meno urgente, riguarda la riforma della legge-quadro della FP 845 dell'anno 1978, non tanto perché

abbiano perso di significato i principi che la ispirano, quanto perché si sono allargati il ventaglio dell'offerta formativa e la problematica connessa, sono maturati altri istituti formativi ed altre esperienze, e si sono moltiplicate le interrelazioni con altri sistemi (l'orientamento, sistema scolastico, quello produttivo, quello occupazionale...).

La qualità totale

È una prospettiva, che, maturata nel mondo imprenditoriale, specie nel confronto con quello giapponese, va estendendosi a qualsiasi servizio che viene offerto, compreso quello della FP. Essa dice idoneità di un servizio all'uso cui era destinato ed ai requisiti richiesti dal mercato, ed evidenzia la stretta correlazione tra programmazione, azione, verifica e correzione. Essa dice attenzione primaria alla utenza, al cliente, comprendendone e condividendone i valori emergenti.

«Tali valori vanno identificati nella intellettualizzazione progressiva della vita, per cui le attività mentali soppiantano quelle materiali, nell'esigenza crescente di creatività, nel bisogno di affidabilità, di etica e di estetica, nella progressiva femminilizzazione dei luoghi di «qualità»: in altri termini, nel collettivismo, nella possibilità tecnologica di destrutturare il tempo e lo spazio delle nostre attività, nella prevalenza quantitativa del tempo libero sul tempo di lavoro e nell'apprezzamento verso la qualità della vita, dal momento che la quantità di vita media è fortemente allungata» (Domenico De Masi).

Il concetto di qualità totale riassume ed integra quelli di efficienza e di efficacia. «La prima ha carattere di valutazione «interna» al sistema di FP e cioè di messa in relazione tanto dei risultati «interni» con le risorse attivate quanto degli stessi risultati con quelli preventivati. La seconda categoria (l'efficacia) considera invece i risultati esterni al sistema e cioè le ricadute sull'utenza dell'attività formativa» (ISFOL).

La qualità totale comprende quelle cosiddette «abilità trasversali», non connesse particolarmente allo specifico professionale di singoli comparti, settori, contesti, ruoli lavoratori, ma sono come «il tessuto che connette» le diverse competenze.

Abilità e competenze che nella prassi formativa fanno riferimento all'area più comunemente nota come l'area del « saper essere ».

« Si tratta di competenze ed abilità di tipo aspecifico-trasversale che possono favorire:

— la trasferibilità di competenze da una situazione all'altra;

— la soluzione di problemi (diagnosticare, decidere, affrontare) con sicurezza e padronanza delle situazioni professionali » (ISFOL).

Possono essere individuate nelle seguenti qualità: il saper apprendere, la capacità di apprendere ad apprendere, la capacità di comunicazione, il saper prendere l'iniziativa, il sapere lavorare in gruppo, il saper decidere, la capacità di organizzarsi autonomamente il lavoro... Sono essenziali per rispondere all'attuale rivoluzione tecnologica, basata sulla conoscenza.

Ne consegue che la formazione professionale per raggiungere la qualità totale deve liberarsi dalle suggestioni dell'addestramento e, mentre assicura una adeguata qualificazione professionale, deve sviluppare la formazione dell'identità e della coscienza personale del lavoratore, della sua capacità di relazione e di compartecipazione.

Difatti, « la sfera dell'identità fa riferimento a una sorta di schema che consente all'individuo di leggere se stesso nella situazione, di decifrare l'ambiente e di collocarsi al suo interno, di intrattenere con esso relazioni soddisfacenti. La sua consapevolezza di sé, la fiducia nelle proprie capacità, l'autostima, la stabilità emotiva, la capacità di assumere posizioni autonome e responsabili, costituiscono fattori che agevolano il superamento dei problemi lavorativi e l'instaurazione di rapporti costruttivi con persone ed oggetti coinvolti nello stesso contesto occupazionale » (ISFOL).

Icasticamente afferma l'on. Livio Labor: « A mio avviso, dall'asilo al post-pensionamento, la formazione deve necessariamente proporsi come processo di educazione alla professionalità ed alla personalità dell'uomo e del cittadino lavoratore, non solo come illuministica fornitura di sapere professionale, ma come formazione globale che non ignori le componenti umane, etiche e morali ».

Al riguardo si riporta la sintesi tracciata dalla Proposta Formativa della Federazione nazionale CNOS/FAP.

« La Federazione CNOS/FAP tende a formare il soggetto lavoratore capace di esercitare un ruolo professionale specifico, in modo da:

— rispondere alle complesse attese che i vari sistemi hanno nei riguardi dell'uomo del lavoro;

— sviluppare l'attitudine ad istituire con la realtà in genere e con quella del lavoro in particolare un approccio globale, in cui sa investire non solo la propria competenza, arricchita da una adeguata cultura scientifico-tecnologica, ma anche la propria identità personale totale;

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

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

— far emergere nella trasformazione della realtà umana e materiale i fermenti positivi di solidarietà, di sviluppo e di servizio in vista del bene comune;

— vivere nel lavoro e nell'insieme della propria vicenda esistenziale la dimensione etico-religiosa, personale e comunitaria ».

Finora la nostra riflessione sulla qualità totale della FP si è svolta, guardando soprattutto alla persona del soggetto in formazione. Non è meno cogente, se la si prende in esame, partendo dalle esigenze del mondo imprenditoriale.

Esso è in fase di approfondito rinnovamento per la ricerca della qualità totale e in base all'innovazione tecnologica e organizzativa. La gestione basata sulla qualità totale può incoraggiare l'innovazione e nello stesso tempo l'innovazione tecnologica, in particolare nelle tecnologie della informazione e delle comunicazioni, rappresenta un terreno fertile per contribuire all'applicazione dell'approccio della qualità totale. Qualità totale e innovazione si richiamano a vicenda.

Difatti, i fattori statici, come ad esempio le risorse naturali, lo stesso capitale, svolgono una funzione sempre meno significativa nelle imprese, mentre il fattore dinamico, cioè la capacità di migliorare costantemente i prodotti e di innovare si rivela elemento fondamentale della competitività per resistere alla costante pressione della concorrenza.

Il consumatore, il cliente è diventato senza confronti più esigente, non si accontenta che il prodotto funzioni, gli richiede il massimo della affida-

bilità possibile e vuole che sia accompagnato da un'immagine, da un servizio e da un'assistenza di prim'ordine.

Il mercato unico europeo non provocherà solo un aumento quantitativo della domanda, bensì, a causa della più ampia scelta, anche la richiesta di una maggiore qualità.

«La qualità, nelle aziende, è un obiettivo da sempre. Ieri la qualità era necessaria per il successo di un prodotto; oggi è diventata una condizione essenziale per la sopravvivenza dell'impresa». (Umberto Agnelli).

Le imprese, al fine di razionalizzare le proprie attività, stanno affrontando simultaneamente due cambiamenti strategici: da un lato operano una profonda ristrutturazione dell'apparato produttivo per ridurre costi gestionali, e dall'altro, attraverso un intenso sforzo di avanzamento tecnologico, offrono al mercato prodotti/servizi di qualità, pensati per soddisfare le caratteristiche mutevoli della domanda.

La qualità e la flessibilità, però, non riguardano soltanto lo stretto momento produttivo, coinvolgono tutti gli aspetti della vita aziendale, i processi precedenti e successivi e si estendono a tutto il sistema delle imprese ed ai servizi che favoriscono la scelta dei prodotti stessi.

A tale scopo la «cultura» occidentale, in sé ancora conflittuale per ciò che riguarda i rapporti di produzione, deve portare avanti quella convergenza di interessi e di ideali, che veda imprenditori e maestranze cooperare insieme per l'affermazione della impresa, a mutuo vantaggio. Superando la logica dell'antagonismo e dello sterile rivendicazionismo tra le parti sociali, ormai decisamente controproducente, è necessario riscoprire il principio della pari responsabilità e della partecipazione.

Diventano indispensabili nell'azienda un clima partecipativo, la mobilitazione di fattori psicologici favorevoli e modifiche intelligenti del modo di lavorare e di produrre. I lavoratori non sono solo chiamati ad essere esecutori di ordini, ma sono motivati a diventare promotori di prevenzione e miglioramento, attraverso una conoscenza professionale delle implicazioni del proprio lavoro, sulla qualità del prodotto finale, attraverso la capacità di lettura dei difetti concreti della qualità del proprio segmento di lavoro, e attraverso una rotazione su posizione di lavoro che si influenzano a vicenda.

Così Umberto Agnelli sintetizza le capacità che deve possedere ogni dipendente impegnato sia nelle officine, sia negli uffici, sia nei servizi: «le

capacità cioè di fare l'autodiagnosi della qualità del proprio lavoro; di prevenire cadute di qualità che sul momento non sono percepibili, ma lo diventano a fine ciclo; di conoscere strumenti e metodi per il miglioramento continuo; di poter interagire e « fare team » con altri lavoratori al fine di un miglioramento della qualità ».

Ne consegue la necessità di una formazione professionale, che persegua la qualità totale, non limitandosi agli aspetti strettamente professionali, ma valorizzando tutte le potenzialità del lavoratore, pur nel rispetto del ruolo specifico che viene a svolgere.

Una tale prospettiva formativa riguarda tutti i lavoratori, a qualsiasi livello e con qualsiasi ruolo. Devono tendere alla qualità totale sia la formazione professionale di base di primo livello, dopo la soddisfazione dell'obbligo d'istruzione, sia quella di secondo livello post-qualifica, post-laurea. Deve riferirsi a tale prospettiva sia la formazione continua che quella in particolari situazioni di difficoltà.

II Dialogo Sociale

Il sistema formativo regionale, che si propone una particolare attenzione alle indicazioni della Comunità Europea, non può certo trascurare i Pareri comuni, espressi dal « Dialogo sociale » nell'ambito della Commissione C.E.

Essi si succedono con una certa regolarità ed affrontano le problematiche « sociali » emergenti, intervenendo anche su aspetti specifici della formazione professionale.

Difatti, il trattato, che istituisce la Comunità Economica Europea, stabilisce all'art. 118B. « La Commissione si sforza di sviluppare a livello europeo un dialogo tra le parti sociali, il quale possa sfociare, se esse lo ritengono opportuno, in relazioni convenzionali ».

Al 6 novembre 1986 risale il primo Parere comune sulla strategia di cooperazione per la crescita e l'occupazione e sull'orientamento generale della politica economica raccomandato dalla Commissione per il 1986/87. Le organizzazioni padronali, affiliate all'UNICE e al CEEP, e quelle sindacali, affiliate al CES, concludono il parere, sottolineando che « il dialogo è un elemento importante per l'effettiva attuazione della strategia comuni-

taria per una maggiore crescita e occupazione» e dichiarando la propria disponibilità a proseguire il dialogo. Tale persuasione diventa ancora più evidente, quando si tratta di processi formativi. La collaborazione e partecipazione delle parti sociali va ricercata e perseguita soprattutto per collegare armonicamente i processi scolastici e formativi con i processi produttivi.

Al 6 marzo 1987 viene approvato il Parere comune su formazione, motivazione, formazione e consultazione. Nella prima parte si sottolinea come il processo di introduzione delle nuove tecnologie sarà tanto più redditizio ed accettabile, se sarà accompagnato da una formazione efficace e da una adeguata motivazione dei lavoratori. Nella seconda parte si esamina l'opportunità delle pratiche di informazione e consultazione (definite secondo le prassi giuridiche e contrattuali e gli usi vigenti nei Paesi della CEE), al fine di cogliere al meglio il potenziale economico e sociale implicito nello sviluppo tecnologico.

In seguito all'analisi della relazione economica 1987-88, presentata dalla Commissione CE il 14 ottobre 1987, viene pubblicato il Parere comune (26 novembre 1987). Preso atto dal rallentamento della crescita, le parti sociali chiedono l'accelerazione degli investimenti, in particolare per grandi progetti di infrastrutture, ed un'azione coordinata e determinata da parte dei governi per affrettare i tempi dell'attuazione del mercato interno.

Al 26 gennaio 1990 il Dialogo sociale interviene su «istruzione e formazione», tracciando le linee generali, alle quali dovrebbero ispirarsi i sistemi scolastici e formativi dei Paesi della CEE per corrispondere in questi tempi ai bisogni delle persone, delle imprese e della società. Nel preambolo si parte dal principio della funzione essenziale che svolgono sia l'istruzione che la formazione ai fini dell'integrazione europea. Si parla, poi, della istruzione di base e della formazione iniziale, che devono essere di alto livello qualitativo, non solo agli effetti di poter conseguire i diplomi e le qualifiche ai fini dell'inserimento nel mondo lavorativo, ma di continuare il proprio perfezionamento attraverso la formazione permanente. Ogni giovane, una volta concluso il ciclo dell'istruzione obbligatoria, deve poter accedere alla formazione iniziale, in modo da conseguire gli standard professionali richiesti. Si tratta, poi, della formazione degli adulti, commisurata alle necessità delle imprese e dell'individuo, sia per rispondere alle esigenze del ruolo occupato, sia per far fronte ai cambiamenti a cui il ruolo stesso è soggetto.

Nel *Parere comune sulla creazione di uno spazio europeo di mobilità professionale e geografica e sul miglioramento del funzionamento del mercato del lavoro* (10 luglio 1990) si richiama la necessità di eliminare, da parte della Commissione, gli ostacoli alla mobilità tra i Paesi della Comunità e la necessità di una più attenta programmazione dei fabbisogni qualitativi e quantitativi di occupazione.

Con il *Parere comune sul passaggio dalla scuola alla vita adulta e professionale* (6 novembre 1990) si ritorna sulla materia di istruzione e formazione, trattando specificamente della transizione dalla scuola al lavoro. Per raggiungere un soddisfacente inserimento nel mondo del lavoro, il documento prende in esame i seguenti settori prioritari:

- il ruolo dell'istruzione scolastica di base;
- l'orientamento scolastico e professionale;
- l'organizzazione della formazione tecnica e professionale successiva all'istruzione scolastica di base;
- il rapporto tra la scuola e il sistema delle imprese;
- lo statuto della formazione professionale e la considerazione dei bisogni formativi dei giovani;
- il ruolo dei programmi comunitari per la formazione.

Il parere si conclude raccomandando alla Commissione un più efficace coordinamento delle iniziative comunitarie in atto, al fine di evitare doppij o dispersioni e di ottimizzare l'uso delle risorse disponibili.

Il 10 gennaio 1991 il Dialogo Sociale interviene sulle nuove tecnologie, organizzazione del lavoro e adattabilità del mercato del lavoro. Il relativo *Parere comune* è il naturale seguito del parere del 6 marzo 1987 su formazione, motivazione, informazione e consultazione. Al fine di dominare i cambiamenti si richiamano per i partner sociali alcuni orientamenti in materia di adattabilità del mercato di qualificazione e formazione dei lavoratori, di orario di lavoro, di contratti di lavoro « atipici », di occupazione e di protezione dei lavoratori.

Il *Parere comune sulle modalità atte a consentire l'accesso più largo possibile alla formazione* (25 gennaio 1991) delinea le condizioni alle quali tale accesso può essere realizzato in una prospettiva di formazione continua o permanente dei lavoratori, al fine di accrescere le qualificazioni esistenti e per acquisirne di nuove. A questo fine tratta i seguenti aspetti:

- informazione e sensibilizzazione le più ampie possibili sulle iniziative ed i programmi in corso;
- formazione nel quadro delle politiche di sviluppo regionale;
- metodi e mezzi moderni di formazione;
- sostegni alle imprese;
- contributi finanziari;
- uguaglianza di opportunità;
- persone prive di qualificazione;
- formazione dei formatori;
- durata ed accesso alle possibilità di formazione;
- bilancio della formazione e delle competenze;
- valutazione e riconoscimento delle formazioni acquisite.

Anche da questa sommaria descrizione si evidenziano la importanza e la validità che tali Pareri vanno assumendo, specie sotto il profilo formativo, non solo agli effetti di un coordinamento comunitario, ma di un mutuo arricchimento tra i diversi Paesi della CE. Sarebbe necessario che tali documenti trovassero maggiori possibilità di socializzazione.

È sintomatico che in essi prevalga l'attenzione ai problemi dell'istruzione e della formazione professionale iniziale e continua, come ad una delle risorse fondamentali per lo sviluppo socio-economico della Comunità Europea.

Si trovano concordi in queste considerazioni sia le organizzazioni padronali che quelle sindacali ed offrono contributi sostanziosi al dialogo sociale ed all'azione politica dei singoli Paesi.

Un solo rilievo negativo si può sollevare non tanto alla sostanza dei contributi, quanto alle modalità con cui si è arrivati a queste conclusioni. Sono stati ignorate in tale elaborazione le Associazioni del privato sociale, che sono presenti nel mondo europeo senza finalità di lucro. Li penalizza l'interpretazione restrittiva dell'art. 118B del trattato, che istituisce la Comunità Economica Europea. Le « parti sociali » non possono essere limitate alle organizzazioni padronali ed a quelle sindacali. L'Associazionismo del privato-sociale, che rappresenta una buona « fetta » della realtà sociale della Comunità non può essere escluso. La sua partecipazione al dialogo sociale potrebbe portare ad esso un ulteriore arricchimento, perché espressione di una realtà in piena espansione nella Comunità Europea.

In questo numero

L'EDITORIALE parte dalla considerazione di due coincidenze, quella dell'inizio della undicesima legislatura del Paese e quella dell'apertura del nuovo anno formativo 1992/1993.

A questo fine, sotto il primo profilo traccia una panoramica degli interventi legislativi che dovrebbero essere affrontati per rispondere ai problemi della FP. Fra questi occupa un posto primario l'innalzamento dell'obbligo di istruzione.

Sotto il secondo profilo, a stimolo degli Operatori di FP, sviluppa una riflessione sulla qualità totale della FP, considerata nei suoi aspetti personalizzanti e in rapporto alle esigenze del mondo produttivo. Nello stesso tempo, rifacendosi alla prospettiva europea, che ogni intervento formativo deve tener presente, richiama i Pareri comuni del Dialogo Sociale della Commissione della Comunità Europea.

Aprè gli STUDI un articolo di Augusto Ruberto, Dirigente dell'ISFOL, che riporta un suo intervento per la formazione continua di Dirigenti di FP. Partendo dal nuovo ruolo che sta assumendo la FP, ne esamina l'evoluzione e la problematica, ed individua alcune strategie e linee di intervento per la soluzione di tale problematica. L'articolo si rifà in gran parte alla «Carta delle priorità per la qualità e l'integrazione della FP», stesa dall'ISFOL in occasione della Conferenza nazionale sulla FP, e al Memorandum della Commissione sulla formazione professionale nella Comunità Europea per gli anno '90.

Angel Astorgano Ruiz presenta la formazione professionale di base nell'istruzione secondaria obbligatoria e post-obbligatoria in Spagna nel quadro generale della recente riforma.

A Guglielmo Malizia dell'UPS è dovuta un'analisi critica del «Progetto '92», adottato dagli Istituti Professionali di Stato.

Mario Viglietti, direttore del COSPES di Torino-Rebaudengo, proponendo specie ai docenti come obiettivo fondamentale quello di far di «imparare a studiare», indica le vie dell'apprendere, il rapporto docente-allievo, e gli atteggiamenti che derivano dai diversi tipi di rapporto ed enuclea alcuni principi di attivazione nello studio.

Il ricercatore Vittorio Pieroni dell'UPS riporta i risultati riguardanti allievi, giovani lavoratori ed imprenditori a confronto sui bisogni formativo-

occupazionali, come risultano dalla ricerca finanziata dall'Assessorato all'Istruzione e alla Cultura della Regione Veneto e promossa dall'Istituto Superiore Internazionale salesiano di Ricerca Educativa: «Progetto organico dei bisogni formativi dell'area costiera della provincia di Venezia e di Rovigo e della bassa padovana».

Si conclude la sintesi della ricerca: «Formazione post-laurea e percorso professionale dei laureati», pubblicando la III Parte: «La valutazione degli investimenti in formazione» ad opera dell'ing. Stefano Breccia (SSGRR), del dr Piero Carducci (SSGDR) e dell'ing. Francesco Miccinelli (STET), su concessione della Scuola Superiore G. Reiss Romoli.

Lo studio, anche se si riferisce precipuamente alle aziende, contiene un attento approccio ai problemi della valutazione dell'attività formativa: uno degli snodi per il rinnovamento del sistema formativo regionale.

VITA CNOS si apre con un breve necrologio del salesiano Prof. Giuseppe Pellitteri, collaboratore della Rivista, a cura di Franco Marinelli del CNOS/FAP.

Giorgio Tonolo direttore del COSPES di Pordenone, presenta la nuova indagine nazionale della Associazione: «Processi di formazione dell'identità nell'adolescenza».

Chiudono la SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura di Rosario Salerno della Sede nazionale CNOS/FAP.

Quale futuro per la formazione professionale regionale

Augusto Ruberto *

Di grosse novità nel dibattito sulla FP e su quella regionale in particolare non è che ve ne siano, rispetto a quanto si è venuto elaborando e discutendo in quest'ultimo paio d'anni.

Pertanto, più che portare messaggi nuovi, possiamo richiamare — sperando nella maniera più sistematica e chiara possibile — i principali termini del « problema FP », i punti di debolezza e di eccellenza del sistema, l'impulso da dare al sistema stesso per una sua efficace collocazione nel panorama dell'offerta formativa dei prossimi anni.

Al riguardo possiamo ricordare che il documento più recente che offra una panoramica abbastanza puntuale — anche se stringata — della situazione attuale ed in prospettiva della FP regionale è la « Carta delle priorità » elaborata dall'ISFOL e pubblicata nel novembre 1991.

Ad essa possiamo aggiungere, per un discorso di più ampio contesto, il « Memorandum sulla FP nella comunità europea per gli anni '90 » completato dalla Commissione delle Comunità europee nel dicembre 1991 e diffuso ai primi di quest'anno.

Possiamo rifarci a questi due documenti per inquadrare in una certa

* Conversazione tenuta ad un gruppo di Dirigenti di FP.

misura quale è il cammino cui la FP regionale non può sottrarsi, se vuole recitare un ruolo primario e non subalterno nel sistema formativo italiano.

Perciò, sia pure in maniera molto schematica, vediamo anzitutto come si caratterizza il nuovo contesto in cui la FP è chiamata ad operare, e quindi quali sono i nuovi compiti ed il nuovo ruolo della FP stessa.

Successivamente, di quali «aggiustamenti» abbisogna la FP regionale per adeguarsi a tali compiti e ruolo.

A quest'ultimo riguardo, per maggior chiarezza di analisi, fisseremo l'attenzione su tre punti:

- l'evoluzione recente e la situazione attuale
- alcuni nodi critici del sistema
- le principali linee strategiche e di intervento.

Il contesto ed il nuovo ruolo della FP

Partiamo da una prima osservazione: nel passato, l'organizzazione del lavoro prevedeva una ristretta area tecnico-organizzativa qualificata ad un'ampia area esecutiva a bassa qualificazione; oggi invece i modelli organizzativi si fondano sulla flessibilità e sull'integrazione funzionale, sulla riduzione dei livelli gerarchici, sulla valorizzazione di tutti i soggetti, compresi quelli dell'area esecutiva.

Se dunque prima, nella società industriale, si perseguiva la qualità del prodotto attraverso una semplificazione (e dequalificazione) del fattore umano, oggi, nella società post o neo-industriale, tale analisi viene perseguita attraverso una massiccia valorizzazione del fattore umano: questo passaggio comporta la necessità di una politica formativa che tende ad un reale innalzamento dei livelli di formazione di base.

Ma porta anche ad intendere la formazione come bene comune, sia sul piano sociale che ai fini dello sviluppo economico: in altre parole la FP viene a configurarsi non più e non solo come patrimonio individuale, al quale sono affidate le chances personali di successo lavorativo, ma anche e soprattutto come un bene collettivo, diretto alla conservazione e sviluppo delle capacità competitive del sistema economico.

Vi è stato, dunque, una ulteriore evoluzione degli obiettivi e della valenza, che vengono assegnati alla FP. Come sappiamo, infatti, questa è stata intesa, (non solo in Italia, ma in pratica nell'intero contesto occidentale), come strumento e fattore strategico:

— prima, dello sviluppo sociale, e cioè come elemento moltiplicatore di opportunità occupazionali;

— successivamente, della politica del lavoro, nel ruolo di compensazione domanda/offerta (visione prevalente della « Legge quadro » 845/78);

— oggi, anche dello sviluppo produttivo, come investimento per l'accumulazione del capitale umano, con la nuova consapevolezza che le ragioni di successo del sistema dipendono non tanto dalla disponibilità di energie e materie prime, quanto dalle conoscenze e dall'intelligenza sistematica accumulata dalla risorsa umana (visione affermata negli anni '80).

Il fatto, poi, che vengono sempre più richieste competenze aggiuntive per professionisti, che si collocano all'incrocio di più specializzazioni, porta in pratica ad un rovesciamento di logiche formative: si tratta, infatti, di avere non tanto una formazione polivalente al posto di una formazione specialistica, quanto una formazione specialistica basata su più saperi e più conoscenze, (o comunque in grado di dialogare tra più conoscenze e con più saperi).

Ed anche per questo — come del resto sottolinea anche il Memorandum della Commissione delle Comunità Europee — il confine tra istruzione e formazione tende in molti casi a diventare sempre più sfumato, e di conseguenza sempre più marcata si fa l'esigenza di una interazione e di una integrazione fra i due sistemi; e, come nota anche il Memorandum, « questa reciproca progressiva fusione dei due settori — istruzione e formazione — rappresenta un dato fondamentale dell'attuale periodo ».

Ma, a parte queste sottolineature, molto in linea con il nostro dibattito circa il cosiddetto « sistema formativo integrato » (o « allargato »), dal Memorandum possiamo trarre ancora tre elementi — o, come dice il Memorandum stesso, tre « questioni determinanti » — che rafforzano ed integrano il quadro finora richiamato:

— l'accento posto sull'investimento in risorse umane;

— il mercato europeo delle qualifiche e della formazione;

— una formazione continua ancorata alla formazione professionale di base.

Un rapidissimo accenno a questi tre punti.

Quanto alle risorse umane, il Memorandum sottolinea come la loro valorizzazione sia determinante « ai fini della conservazione della crescita economica in Europa, per la realizzazione di una società aperta alle altre zone del mondo e per la stessa costruzione comunitaria ». E si sottolinea ancora che « il contesto socio-economico degli anni '90 sarà contraddistinto decisamente dal ruolo crescente di quello che può essere definito il « capitale intangibile »

— senza il quale il capitale fisico (le macchine e le attrezzature) non può essere efficace —, vale a dire non solo le qualifiche professionali e le competenze tecnologiche, ma anche le capacità di organizzazione e la cultura imprenditoriale. Il « capitale umano » europeo costituisce pertanto una forza di creatività e di dinamismo dello spazio comunitario e deve essere considerato come una risorsa comune che deve essere sviluppata attraverso la mobilità, lo scambio e la collaborazione. »

Relativamente al mercato europeo delle qualifiche e della formazione, destinato a diventare uno dei poli centrali per le politiche europee delle risorse umane, il Memorandum sottolinea un duplice obiettivo: garantire la libera circolazione delle persone e sviluppare una politica comune di formazione professionale. E in funzione di questa dimensione europea del mercato delle qualificazioni « dovrebbero evolvere le qualifiche e le competenze richieste, la mobilità degli individui, le politiche di reclutamento e di gestione delle imprese, il contenuto e i costi delle azioni di formazione. »

Infine, per quanto riguarda la formazione continua, fra le altre cose il Memorandum ribadisce tre concetti:

* l'esigenza di un sistema di FP in cui formazione e lavoro siano strettamente collegati fra di loro, perchè il miglioramento professionale è un processo continuo per tutto l'arco della vita attiva;

* la validità dei sistemi pluralisti, caratterizzati da una molteplicità di offerte e di programmi formativi (imprese, associazioni professionali, istituzioni pubbliche, privati, università, ecc.);

* la necessità di un processo di concertazione tra tutti i soggetti coinvolti nella formazione continua (che risponde ad un interesse comune sia al lavoratore che all'impresa).

A questo punto possiamo chiederci quali siano i principali compiti che attendono la FP in Italia, nel quadro del mutato contesto di riferimento della FP che abbiamo richiamato per sommi capi, e quindi — di conseguenza — del nuovo ruolo che la FP stessa viene a rivestire rispetto al passato: in proposito, dalla « Carta delle priorità » dell'ISFOL ricaviamo che tali compiti riguardano in pratica tre ambiti:

- la attività lavorative più qualificate;
- le attività tradizionalmente definite di tipo esecutivo;
- le attività definite di formazione continua.

Nei confronti delle attività lavorative più qualificate, non c'è dubbio che la formazione professionale debba rispondere innanzitutto a funzioni che le sono proprie, ma, almeno per il breve o medio periodo, anche a funzioni in-

tegrative sia verso la scuola secondaria superiore, sia verso le istituzioni universitarie. È questa un'area strategica, in quanto si tratta di:

— migliorare, in attesa della riforma della secondaria — ma anche in relazione alla sua attuazione (che sarà in via generale di tipo preprofessionalizzante) — la coerenza tra gettito formativo di diplomati e richieste del sistema produttivo (con riferimento particolare ai « diplomati deboli »);

— colmare i deficit di qualificazioni intermedie tra diploma e laurea che rappresentano in altri contesti (ad es. Germania e Giappone) un autentico svantaggio competitivo;

— colmare i deficit formativi post-laurea, giacché i dottorati di ricerca presentano un livello qualitativo e un coinvolgimento delle strutture universitarie del tutto inadeguati.

Verso il basso delle attività lavorative e cioè verso le attività tradizionalmente definite di tipo esecutivo, si pongono oggi problemi di più elevati standard di qualificazione, sia in ragione delle tecnologie utilizzate, sia in ragione delle necessità di autonomia che viene richiesta anche nelle unità produttive di dimensioni minori, e sia anche perché negli stessi terziari non « avanzati », in genere caratterizzati da lavoro meno qualificato, si presentano spesso problemi di qualità, nel senso di migliorare alcuni contenuti lavorativi.

Ciò comporta una rinnovata responsabilità della formazione professionale, tenuto conto del fatto che il fabbisogno di figure a basso contenuto professionale è stato tradizionalmente soddisfatto da gruppi di giovani poco scolarizzati, per i quali la formazione professionale stessa ha rappresentato un canale insostituibile di qualificazione lavorativa e al tempo stesso di recupero culturale; gruppi di giovani ancora oggi presenti nella realtà italiana e per i quali, anche là dove esistono condizioni favorevoli per il loro insediamento lavorativo, si prospetta nel futuro un grosso rischio di essere posti « fuori mercato ».

D'altra parte, la prevista e auspicata riforma dell'obbligo modificherà, ma non risolverà la situazione di tale parte del sistema formativo; resta, dunque, la necessità di interventi diretti a qualificare quella componente di giovani che uscirà dall'obbligo (sia pure riformato) o che non riuscirà a completare regolarmente il primo biennio di secondaria.

Infine, verso le attività definite di formazione ricorrente o continua, e dirette a soddisfare i bisogni di nuova o maggiore professionalizzazione di chi già lavora, è indubbio che occorrerà porre attenzione crescente all'insieme di attività solitamente definite di educazione dell'adulto; le azioni rivolte agli adulti sono certamente in crescita ed è prevedibile, anzi, che la domanda che

verrà da parte sia delle singole persone sia delle imprese costituirà un ulteriore fattore di diversificazione della formazione professionale.

Possiamo in un certo senso dire che in questa logica di triplice campo di impegno la FP regionale già ci sia in una qualche misura; ma certamente ci si trova di fronte ad una situazione di relativa ambiguità, giacché ad una certa carica innovativa fa riscontro la persistenza di vecchi condizionamenti. Si può dunque dire che ci si trova in un periodo di transizione, dove le culture e gli assetti preesistenti non sono stati rimossi, mentre il nuovo — peraltro ancora indefinito — non si è affermato o stenta ad affermarsi; ed è questa una situazione che caratterizza anche la restante offerta istituzionale di formazione, vale a dire quella scolastica e quella aziendale.

Entriamo a questo punto più nel dettaglio della FP regionale, osservandone — come detto all'inizio — evoluzione, principali nodi, linee di sviluppo.

Evoluzione recente e problemi attuali della FP regionale

Si può cominciare col ricordare che il fenomeno più rilevante che ha caratterizzato la formazione professionale regionale in questi ultimi anni è stato lo spostamento dell'asse di attenzione e di attività dalla formazione di base giovanile a quella destinata a persone scolasticamente qualificate e/o adulte.

Se, infatti, si osserva l'evoluzione storica della tipologia dei soggetti toccati dalla formazione professionale regionale, si nota che questa ha progressivamente privilegiato fasce diverse; in particolare, la progressione può essere così schematizzata:

- drop-out dell'obbligo,
- giovani del post-obbligo,
- lavoratori coinvolti in processi di ristrutturazione aziendale o produttiva,
- soggetti scolasticamente qualificati (giovani e non).

Oggi queste fasce convivono all'interno del sistema di FP; ma con pesi ed andamenti diversi. Qualche dato può, meglio di qualsiasi discorso, dar conto del fenomeno; in particolare, secondo le rilevazioni dell'ISFOL, l'attività formativa programmata dalle Regioni presenta nel periodo 1985-91 le seguenti linee evolutive:

- i corsi di prima qualificazione vedono decrescere progressivamente la loro incidenza sul totale del 59% circa nel 1985 al 37% nel 1991;

— per contro, i corsi di secondo livello passano da meno del 5% ad oltre il 16% del totale, più che triplicando il loro « peso »;

— infine, la formazione sul lavoro (o, se si vuole, per adulti occupati) passa dal 28% al 35% (sia pure con andamento alterno).

Dati rilevabili da altre fonti confermano, poi, ulteriormente l'apertura del sistema regionale ad una domanda nuova rispetto a quella tradizionale dei giovani usciti dalla scuola dell'obbligo, o ancor prima: ad esempio, dall'indagine EVA (entrata nella vita attiva) dell'ISFOL si ricava che, dei diplomati che hanno lasciato intenzionalmente la scuola, una volta conseguito il titolo, circa un quinto ha di fatto seguito un ulteriore iter formativo, prima di accedere al lavoro, e la grande maggioranza di questi ha frequentato corsi regionali.

L'indubbio processo di « aduttizzazione », che sta interessando il sistema regionale (e che tra l'altro non sembra aver esaurito la sua carica espansiva), induce anche altre due considerazioni:

— la prima, relativa alla capacità e duttilità del sistema formativo a connotarsi potenzialmente come sistema di formazione ricorrente: nell'arco di un quindicennio la formazione professionale regionale si è andata configurando di fatto come un sistema aperto a tutti i fabbisogni formativi di giovani ed adulti, in qualsiasi momento essi si trovino del processo di transizione, per qualsiasi livello e ruolo professionale, per qualsiasi settore economico o area operativa;

— la seconda, relativa al fatto che la diversificazione della domanda ha determinato una maggiore complessità del settore: infatti, accanto all'area della prima qualificazione di base, che presenta caratteristiche metodologiche ed organizzative simili a quelle scolastiche, se ne è andata affermando una seconda, che presenta connotazioni fortemente progettuali e modalità organizzative poco strutturate; e questo ha indubbiamente reso più complesso (ma anche più specifico) il sistema.

Dobbiamo, poi, richiamare un'altra evoluzione positiva di questi anni, vale a dire il progressivo affermarsi di momenti di contatto e di interazione fra FP regionale e sistema scolastico (secondario superiore)

Tale interazione — che peraltro non costituisce ancora un fenomeno sufficientemente esteso e generalizzato (e, più ancora, « regolamentato ») — si sviluppa secondo tre linee fondamentali:

— corsi di « formazione integrativa » rispetto alla scuola, che comprendono sia la formazione per i « rientri scolastici » degli allievi della formazione professionale, sia la formazione per studenti della secondaria superiore; questi

ultimi rappresentano degli interventi integrativi del curriculum scolastico e sono volti a far acquisire abilità e competenze tecniche specifiche e specialistiche a ragazzi che frequentano le classi terminali della scuola secondaria superiore, per integrare la loro preparazione culturale e scientifica (con conoscenze ed esperienze di natura tecnico-pratica);

— corsi post-diploma svolti dalla formazione regionale: di qualificazione, per «diplomi deboli» (si tratta di attività ancora sperimentali e per lo più riservate a donne), e di approfondimento e specializzazione, per diplomi specifici (per lo più tecnici);

— corsi e attività post-diploma svolti dalla scuola e programmati e finanziati dalla Regione; tali attività appaiono in espansione e attestano un'ansia professionalizzante da parte della scuola.

E dobbiamo da ultimo ricordare ancora lo spostamento di attenzione e di accento dagli interessi di carattere «istituzionale» (delega, soggetti gestionali, controllo sociale, ecc.) a quelli di carattere «funzionale» (il processo programmatico, quello valutativo, ecc.). In altri termini, se prima la preoccupazione più consistente era quella di rendere governabile il sistema disciplinandone l'organizzazione, nella prospettiva di assicurarne correttezza amministrativa, oggi l'attenzione viene portata sul prodotto formativo, sulla sua credibilità e rispondenza; anche la FP è stata pertanto toccata dalla cultura della qualità.

In sostanza, diversificazione degli interventi ed attenzione alla «qualità» possono considerarsi due aspetti positivi dell'evoluzione recente della FP regionale; ma accanto a queste luci non mancano diverse ombre, giacché, nonostante gli indubbi progressi prima ricordati, la formazione regionale appare ancora segnata da forti limiti e da fenomeni problematici.

Un primo elemento da sottolineare è il fatto che la ricordata evoluzione:

— da un lato può considerarsi determinata (consapevolmente o meno) da una parallela, progressiva modificazione del contesto in cui la formazione professionale si trova ad operare ed a cui deve rispondere;

— dall'altro lato, non ha ancora assunto connotati di sistema, sia perché non ha coinvolto con lo stesso dinamismo tutte le Regioni, sia perché spesso è stata guidata da una «logica dell'emergenza», per cui si inseguono i bisogni, le cui sollecitazioni appaiono più urgenti, con forti rischi di polverizzazione e dispersione delle risorse.

In altri termini, la spinta a rispondere alle nuove e diversificate esigenze ha trovato riscontro in una politica formativa che di fatto ha tentato di «inseguire» ciò che richiedevano sia le imprese, in termini di specifici fabbisog-

gni formativi, sia i singoli, in termini di accrescimento delle proprie potenzialità occupazionali. È mancato, dunque, un requisito fondamentale, proprio di una logica di programmazione, e cioè un denominatore comune, un asse portante attorno a cui tessere la rete di iniziative volte a rispondere alla domanda di formazione.

Accanto a queste circostanze (e ad esse in parte collegata), ne va ricordata un'altra, di portata ben più grave, vale a dire la forte diversificazione che col tempo si è venuta a creare fra Regione e Regione, in termini di modelli istituzionali, programmatori, organizzativi e finanziari; diversificazione che, se da un lato rende problematico ogni tentativo di lettura del sistema a scala nazionale, ha dall'altro portato a forme così divergenti da Regione a Regione, da compromettere seriamente la fisionomia della FP come sistema a valenza nazionale.

Per dirla con le parole della «*Carta delle priorità*» dell'ISFOL, una tale situazione — che non può certo essere giustificata con l'autonomia regionale — configura la FP regionale come una sorta di torre di Babele, come un mercato, dove, data la pluralità dei linguaggi utilizzati e la mancanza di indicazioni univoche, non si sa esattamente cosa si venda o cosa si possa acquistare.

Al di là delle profonde eterogeneità esistenti, vi è, comunque, tutta una serie di fenomeni problematici che, pur con accentuazione diversa, interessano tutti i sistemi regionali: tali fenomeni critici, la cui soluzione e rimozione debbono rappresentare l'impegno prioritario dei prossimi anni, riguardano sia l'organizzazione istituzionale, sia il processo programmatico della attività, sia le risorse strutturali ed umane utilizzate.

Non è il caso di addentrarsi in una estesa disamina di questi «nodi», ma può essere sufficiente richiamarne schematicamente i principali. Si possono allora ricordare:

— il non esaltante bilancio dell'esperienza della delega: il livello e la qualità delle conoscenze e capacità tecniche e metodologiche per occuparsi di FP sono in genere inversamente proporzionali al livello di decentramento realizzato, per cui un livello troppo parcellizzato fa correre il rischio di una frantumazione (anche qualitativa) del sistema;

— la struttura operativa delle Regioni (divise in assessorati peraltro scarsamente colloquanti fra di loro), per cui a livello regionale vengono ad esservi diversi destinatari e gestori dei finanziamenti dello Stato (formazione professionale, sanità, agricoltura, ecc.);

— la divisione di competenze fra Stato e Regioni, nell'ambito delle po-

litiche dell'impiego (collocamento e modalità al primo; qualificazione professionale alle seconde);

— gli scarsi spazi concessi all'autonomia finanziaria delle Regioni da parte del sistema attuale: ciò ha di fatto determinato, da un lato, una mancanza di « certezza » sulle disponibilità effettive, e dall'altro, la finalizzazione dell'attività formativa al conseguimento del massimo dei finanziamenti comunitari e statali;

— la relativa rigidità prevalentemente assunta dal sistema, col raggiungimento di una certa « stabilizzazione », per cui anche semplici razionalizzazioni possono diventare traumatiche: di fatto, di anno in anno cambiano solo le somme, a seguito della variazione dei costi;

— le modalità organizzative e la rigidità delle procedure: tutto è, infatti, definito e fortemente condizionato o da criteri burocratici (vedi parametri amministrativi), o da norme eccessivamente garantiste (vedi gestione del personale), oppure da consuetudini astoriche (vedi piani annuali);

— la fisionomia delle strutture operative: tradizionalmente, i CFP sono stati abituati ad operare in mercati « protetti » (« clienti » garantiti dalla dinamica sociale, domanda abbastanza semplice di servizi, ecc.); ne è derivata un'abitudine a comportamenti da « sistemi chiusi », rigidi, ripetitivi, poco attenti all'evoluzione esterna, preoccupati soprattutto dalle dinamiche interne;

— la professionalità dei funzionari regionali: la loro « caratura » più burocratica che tecnica fa sì che — com'è spesso nel pubblico — la preoccupazione prima sia non tanto la soluzione dei problemi, quanto la perfezione formale degli atti (l'importante è il provvedimento da assumere, la pratica da espletare).

— il problema degli operatori, centrale ai fini dell'assetto organizzativo della FP regionale nei prossimi anni, e le perplessità legate alle strade individuate dalle Regioni per la soluzione del problema stesso;

— infine, la stessa cultura istituzionale che ha privilegiato la funzione di amministrazione rispetto a quella di governo: la responsabilità della Regione in materia di programmazione è stata cioè intesa « gestionale » e non già come « politica »

Strategie e linee di intervento

A questo punto ci si può (e deve) chiedere quali strategie ed azioni vadano messe in atto per la soluzione dei problemi che oggi condizionano la

FP regionale e per dare a questa un assetto consono con la sua funzione di componente attiva di un « sistema formativo integrato »; strategie ed azioni che riguardano sia il livello regionale che quello centrale.

Ed a quest'ultimo proposito va ricordato che occorre accantonare le sterili ed un pò stereotipate contrapposizioni tra centro e periferia: il problema, infatti, non è quello di spostare gli attuali equilibri istituzionali e/o gestionali, quanto quello di creare meccanismi di interazione e correlazione operativa tra i due soggetti.

Premesso ciò, possono richiamarsi alcune proposte o individuazione di linee di azione desumibili dalla citata « Carta delle priorità » dell'ISFOL, restando distinti i due livelli: quello regionale e quello nazionale.

A livello regionale, con riferimento innanzitutto all'area della programmazione, due sono gli obiettivi da conseguire:

— il passaggio della concezione della Regione da soggetto gestionale a soggetto programmatico;

— ed il passaggio da una funzione di « amministrazione » ad una funzione di « governo » dal processo programmatico.

Con il primo assunto non si intende negare alla Regione la possibilità di gestire direttamente dei servizi; si vuole invece affermare che il ruolo istituzionalmente più proprio e strategicamente più importante della Regione stessa è quello connesso alle funzioni di programmazione e valutazione delle attività.

Il conseguimento del secondo obiettivo poggia su tre pilastri.

— l'elaborazione di un processo programmatico unitario di tutti gli interventi di politica attiva del lavoro (non si tratta tanto di redigere un programma onnicomprensivo di tutti i segmenti che rientrano nelle politiche formativo-occupazionali, quanto di elaborare dei piani ispirati ad una stessa logica e ad un identico disegno strategico);

— l'elaborazione di un processo programmatico della FP che veda il coinvolgimento della Regione e dei soggetti gestionali interessati in un corretto rapporto istituzionale, nel quale le funzioni e i ruoli siano chiaramente parametrati;

— una sistematica ed organica attività di valutazione di tutti gli interventi e di tutte le politiche formativo-occupazionali, sia sotto il profilo dell'efficacia (cioè del raggiungimento degli obiettivi), sia sotto il profilo dell'efficienza (cioè del rapporto tra obiettivi raggiunti e mezzi impegnati).

Secondo il modello procedurale proposto dalla « Carta », verrebbero affidati:

— alla Regione, la definizione di macro-obiettivi, la quantificazione del volume di attività formativa ed il conseguente stanziamento di un plafond finanziario regionale;

— ai soggetti gestionali pubblici e privati — nell'ambito degli obiettivi regionali e in base alla propria identità e vocazione — la rilevazione dei fabbisogni a livello locale e la loro strutturazione in progetti formativi;

— alla Regione — o, in regime di delega, alla Provincia — il giudizio di congruenza tra quanto proposto dai soggetti gestionali e gli obiettivi prefissati, ed il compito di tradurre i risultati in programmi operativi.

Tale modello: da una parte valorizza il ruolo della Regione, la cui responsabilità programmatica si esprime non nella determinazione del « dettaglio » (cioè nella scelta della « strumentazione tecnica »), ma nella definizione degli obiettivi (cioè nella decisione delle « linee strategiche »); dall'altra, valorizza il ruolo dei soggetti gestori, perché ne mette in risalto le capacità di leggere e interpretare i bisogni formativi del territorio nel quale sono collocati, o delle aree settoriali/professionali di loro pertinenza, o delle fasce di utenza di loro riferimento.

Quanto alle risorse gestionali, l'obiettivo è quello di passare dalla tradizionale configurazione a carattere scolastico-autoreferenziale delle strutture formative ad una specializzazione delle loro funzioni e competenze ed a modalità operative imprenditive, mediante:

— la riaffermazione della pluralità di apporti gestionali, diversamente connotati in termini di fisionomia culturale e di vocazioni operative;

— la promozione di spazi interattivi tra sistema formativo regionale e sistema aziendale, incentivando la creazione di momenti consortili ed associativi tra soggetto pubblico, soggetti formativi e soggetti produttivi; e tra strutture scolastiche e strutture formative regionali, per veicolare formazione professionale e cultura del lavoro all'interno del sistema della Pubblica Istruzione;

— la revisione della filosofia e dei modelli organizzativi dei CFP.

Infine, sul piano delle risorse umane, l'obiettivo è quello di disporre di una diversificazione delle prestazioni professionali e di una loro flessibilità organizzativa; le strategie proposte, sono sostanzialmente quelle di:

— disincentivare la tendenza alla pubblicizzazione del rapporto di lavoro degli operatori (che costituisce un ulteriore irrigidimento del sistema);

— attuare una « mirata » politica del personale (processi di mobilità guidati da criteri non automatici, ma legati alla logica delle skills richieste e possedute; attenzione a non depauperare il sistema formativo, privandolo del-

le risorse più qualificate, prepensionamenti per il personale con ridotti margini di riqualificazione o scarse possibilità di utilizzazione in altri campi);

— rivedere il modello e la filosofia del contratto degli operatori, in modo da introdurre una diversificazione delle figure professionali e meccanismi di forte flessibilità nell'organizzazione del lavoro.

Per quanto riguarda, invece, strategie e linee di azione a livello centrale, si può ricordare che alla fine degli anni '80 era stata da più parti avanzata l'esigenza di una nuova legislazione nazionale sulla formazione professionale; e già cominciavano a circolare prime ipotesi e bozze di articoli normativi di revisione, parziale o totale, della L. 845/78 (« Legge quadro »).

Oggi, il rinnovato interesse per la riforma della scuola secondaria e dell'istruzione superiore, in generale, e le prese di posizione assunte da progetti legislativi che coinvolgono anche la FP regionale, in particolare, fanno ritenere inopportuno un tentativo di revisione della 845 prima di una definizione normativa del quadro istituzionale dell'istruzione secondaria e superiore; quadro che, insieme al sistema produttivo, costituisce un elemento di riferimento necessario per la FP.

D'altra parte, il sistema formativo regionale non può estraniarsi dal dibattito in corso, aspettando passivamente le conclusioni che ne deriveranno e rinunciando ad una linea propositiva su temi che ne definiscono la fisionomia e le possibilità operative (ciò in particolare riguarda ad esempio il problema del soddisfacimento dell'obbligo portato a sedici anni).

Ad ogni modo, la riforma della scuola secondaria deve essere vissuta dal sistema regionale di formazione professionale non unicamente come pericolo eventuale di « perdere spazio » o come opportunità per prevedere l'istruzione obbligatoria anche nei CFP, ma soprattutto come occasione di integrazione dei sistemi formativi, in particolare per le attività post-obbligo riformato e post-diploma.

Tuttavia, se sembrano ancora prematuri i tempi di una revisione della legge quadro, appaiono invece sufficientemente chiare le strategie che sono perseguibili a livello centrale; strategie che riguardano sostanzialmente cinque linee di azione:

— l'individuazione ed elaborazione di standard formativi e professionali che debbono mirare a costituire il necessario punto di riferimento, da parte delle Regioni, per l'attività di progettazione formativa degli interventi di qualificazione e specializzazione;

— la creazione di masters, a livello universitario, per aree e ruoli pro-

fessionali manageriali della FP, per rispondere all'esigenza di disporre di quadri opportunamente preparati;

— un uso strategicamente più mirato dei fondi nazionali che supportano finanziariamente la ristrutturazione dei sistemi formativi regionali: ci si riferisce in particolare alla L. 492/88 ed all'art. 26 della L. 845/78;

— lo sviluppo e l'alimentazione di un sistema informativo nazionale, di particolare rilevanza al fine di costituire un adeguato quadro di riferimento per le strategie e la valutazione dell'attività di orientamento e formazione; un sistema che sia compatibile con quelli delle Regioni, e che abbia uno spettro informativo aperto a tutte le variabili strutturali e tipologiche del sistema regionale e delle altre offerte formativo-professionali, pubbliche e private;

— la ridefinizione normativa dei percorsi di formazione-lavoro connessi ai contratti a causa mista, che miri a rendere la componente formativa un elemento essenziale e qualificativo di tali contratti.

Certo — come si può vedere — la lista è abbastanza lunga.

Ma le strategie e le linee di intervento finora richiamate con riferimento sia al livello regionale che a quello nazionale, (e che si trovano più ampiamente descritte nella «Carta delle priorità» dell'ISFOL), costituiscono una sorta di «conditio sine qua non», se si vuole avviare a realtà quella «rigenerazione del sistema» di cui da tempo ed in tanti si sta parlando.

E se si vogliono conseguire anche in Italia i tre obiettivi fondamentali indicati dalla Comunità per la FP degli anni '90:

- aumentare l'investimento (e l'impegno) nella formazione;
- migliorare la qualità della formazione (e delle formazioni);
- garantire la trasparenza (interna e fra paesi).

Certamente il cammino non è nè facile nè breve e richiede un fermo e forte impegno di tutte le forze operanti nel settore, e di quelle politiche in primo luogo; ma non è più tempo di aspettare e sarebbe pertanto ora che ci si cominciasse seriamente a muovere!...

La Formazione Professionale di base nell'istruzione secondaria obbligatoria e post-obbligatoria in Spagna*

Angel Astorgano Ruiz

1. La formazione professionale nella riforma dell'istruzione

Non solo il passato, ma anche il presente e il futuro soprattutto fanno sì che la Formazione Professionale (FP) costituisca quella tappa dell'istruzione non universitaria che si può definire come la più problematica e conflittuale. Questi aggettivi si comprendono e giustificano, se si considera il nesso esistente tra la FP ed i problemi sociali attuali e la sua relazione con la disoccupazione o con le politiche dello sviluppo sociale e tecnologico che richiedono al sistema di FP risposte e soluzioni a tali problemi.

Certo, pretendere solo dalla FP la soluzione di questi o altri problemi affini, siano essi sociali o economici, sarebbe esagerato. Il progetto che ci

* L'articolo traduce una comunicazione tenuta dall'Autore al Simposium Nacional: Enseñanzas Técnicas en el Nuevo Sistema Educativo (Simposio Nazionale: Insegnamenti Tecnici nel nuovo Sistema Educativo). La lettura del saggio presuppone la conoscenza del quadro generale della recente riforma spagnola. Per il chiarimento di eventuali punti di dubbio e per approfondimenti, si rinvia pertanto a due articoli apparsi su «Rassegna CNOS»: J.E. ZEGARRA PINTO, *La formazione professionale in Spagna (1970-1989) e la risposta dei Salesiani*, in «Rassegna CNOS» 7 (1991), n. 1, pp. 103-142; A. ASTORGANO RUIZ, *La formazione professionale nel nuovo sistema educativo in Spagna*, in «Rassegna CNOS», 7(1991), n. 3, pp. 41-56. La traduzione è stata effettuata da Rosetta Mastanunono e rivista da Guglielmo Malizia.

viene offerto punta a risolvere alcune questioni di fondo, che si possono così sintetizzare:

— rispondere alle esigenze e alle aspettative delle persone, fornendo una maggiore capacità di iniziativa ed una maggiore sicurezza di fronte ai cambi della domanda del mercato del lavoro e facilitando il passaggio alla vita attiva a partire dai diversi livelli del sistema d'istruzione;

— rendere possibile la formazione permanente e la promozione a qualificazioni di livello superiore per tutti (non solo per i giovani in età scolare), eliminando inutili barriere;

— rispondere alle richieste del sistema produttivo, offrendo ai cittadini le conoscenze, le abilità, le attitudini e le capacità necessarie nei livelli di qualificazione riconosciuti dalle agenzie sociali e omologate in ambito europeo e internazionale.

Per rispondere a queste esigenze e per intraprendere il cammino della riforma della FP, il Ministero dell'Educazione e Scienza (MEC) analizza la situazione attuale, a partire da quattro aspetti fondamentali, che vengono considerati di seguito.

1.1. *Cambio tecnologico ed esigenze di formazione*

Nella società odierna non si può prescindere dall'analisi delle caratteristiche insite nell'applicazione delle nuove tecnologie alla produzione di beni e servizi e, a partire da tali caratteristiche, bisogna delineare i tratti fondamentali che dovranno denotare i futuri tecnici ed analizzarne le implicanze nel campo della formazione.

Questi cambiamenti hanno delle importanti conseguenze per il sistema d'istruzione ed esigono per tale sistema le caratteristiche di:

— dare alla formazione di base una grande importanza, derivata dalla necessità di una preparazione polivalente;

— agilità per adeguarsi ai cambi accelerati nel campo delle professioni.

1.2. *La necessità di una valida interazione con il sistema produttivo*

Coerentemente con il suo obiettivo finale, il sistema di FP deve considerare le domande del sistema produttivo. Per raggiungere la sintonia e la reciproca interazione fra entrambi i sistemi si richiede che vi sia un ambito della formazione più vicino alla produzione, nei contenuti, nei metodi e nelle attività degli alunni.

È necessario, perciò, che una delle componenti della FP sia meno accademica, meno scolastica e si differenzi rispetto alle altre.

1.3. *Le nuove esigenze socio-economiche*

La crisi del pieno impiego e la ristrutturazione del mercato del lavoro sono due importanti aspetti della società odierna. I cambi nel nostro sistema produttivo, la necessità di riconversione in ampi settori della economia e, in generale, la necessità di formazione continua, motivata dall'accelerato cambio tecnologico, impongono l'esigenza di dare agli individui maggiori capacità per fronteggiare i problemi del mercato del lavoro.

In tal senso, è sempre più necessaria la formazione permanente della forza-lavoro in una duplice direzione: quella derivata dalla evoluzione delle professioni (riciclaggio) e quella originata dal cambio tecnologico nei settori produttivi (riconversione).

Questo aspetto può riassumersi nella necessità di un sistema di FP che sia accessibile alla popolazione lavorativa, che ne faciliti la possibilità di apprendere, che consenta la sua riconversione e promozione.

1.4 *Le richieste sociali poste al Baccellierato*

Ci troviamo attualmente di fronte al paradosso che il Baccellierato Unificato Polivalente (BUP) è la tappa finale per il 65% circa di alunni, mentre i suoi contenuti sono esclusivamente propedeutici all'Università.

Appare più coerente preparare questa transizione alla vita attiva introducendo un certo tipo di formazione di base che abbia una caratteristica di semiprofessionalizzazione o di semispecializzazione.

Per questo, si impone sempre più forte la necessità di equilibrare il Baccellierato con discipline che considerino il passaggio ormai prossimo alla vita attiva di gran parte dei suoi alunni.

Si sottolineano, perciò, tre aspetti che domandano particolare attenzione:

a) Si richiede che il sistema di FP curi in modo specifico le sue componenti di Formazione di Base, come del resto è necessario che nel Baccellierato si dia loro un peso maggiore.

b) È necessario differenziare la componente più specifica della FP per realizzare una maggiore interazione con il sistema produttivo.

c) Bisogna attuare un sistema di FP accessibile alla popolazione lavorativa.

Di conseguenza, il sistema di FP proposto dal MEC colloca le due componenti della Formazione Generale e della Formazione Professionale di Base in un unico sistema educativo per tutti gli alunni, e la Formazione Professionale Specifica in un subsistema differenziato a struttura modulare.

Questo sistema di FP integrato darebbe una risposta alle richieste di base esposte precedentemente. Darebbe anche risposta alla necessità che la scuola secondaria assuma il suo ruolo di centro di gravità del sistema d'istruzione, nel quale si formano i soggetti destinati ai diversi livelli della scala lavorativa e sociale: operai qualificati, livelli intermedi, lavoratori autonomi, imprenditori, studenti universitari, ricercatori, ecc.

Nel nuovo progetto compaiono, quindi, due componenti che, integrate, formeranno la nuova FP: la Formazione Professionale di base e la Formazione Professionale specifica.

La FP specifica che si proporrà nei due cicli formativi, uno di Grado Medio e l'altro di Grado Superiore, è già in via di sperimentazione nei cosiddetti Moduli Professionali 2, e 3¹. Questo tipo di esperimento prevede, quanto meno, un aiuto e una garanzia per un'adeguata definizione dei profili professionali da una parte e una programmazione dei corrispondenti cicli formativi dall'altra.

Tuttavia, la componente della FP di base che fondamentalmente deve essere presente nell'Istruzione Secondaria Obbligatoria e Post-obbligatoria (Baccellierati), corre il rischio di essere diluita nell'ambito della Formazione Generale, se non si conoscono e non si rendono concreti gli aspetti principali che la caratterizzano. La recente storia della precedente Legge sull'Educazione dimostra chiaramente che il pericolo a cui si riferisce non è astratto. Basta ricordare quanto è avvenuto nello sviluppo e nell'applicazione pratica dei programmi di Pretecnologia nell'Educazione Generale di Base (EGB) o per le Discipline e Attività Tecnico-Professionali (EATP) nel BUP. Si può dire che qualsiasi somiglianza entro quanto definito e la realtà sia pure coincidenza.

2. Formazione Professionale di base

È opportuno analizzare brevemente quello che è e quello che significa la componente della FP di base nel sistema integrato di FP. Il Progetto la

¹ Cfr. A. ASTORGANO RUTZ, *o.c.*, pp. 50-52.

definisce come «*l'insieme delle conoscenze, attitudini e abilità di base in relazione ad un vasto numero di professioni*». Per questo motivo, deve esistere la garanzia di una formazione polivalente, costituita da teorie generali e abilità comuni ad un insieme di tecniche e professioni.

2.1. *Formazione Professionale di base nell'Istruzione Secondaria Obbligatoria*

Concretamente, la FP di base nell'Istruzione Secondaria Obbligatoria, dovrebbe essere caratterizzata dai seguenti aspetti del curricolo:

1. Rafforzare l'aspetto pratico e potenzialmente professionalizzante nelle discipline tradizionali. Ciò significherebbe, innanzitutto, mettere in rilievo lo scopo e l'importanza che queste discipline rivestono per una futura professione. In secondo luogo comporterebbe il mettere in maggior luce, nell'applicazione metodologica pratica, gli aspetti di base del mondo professionale: programmazione di ciò che deve essere realizzato (*progettato*); predisposizione del materiale e degli strumenti necessari (*economia*); valutazione di quanto si è realizzato (*controllo*); soddisfazione per quanto si è adeguatamente realizzato (*qualità*); utilità del lavoro finale (*tecnologia*).

Si tratta di un invito, oltre che di una sfida, per tutti gli insegnamenti di questa tappa a scoprire e a presentare gli aspetti professionali di ciascuna area del curricolo; in tal modo potremo offrire anche gli aspetti che caratterizzano la funzione finale e non solo quella propedeutica o orientativa di questa tappa dell'istruzione.

2. L'inclusione, nel curricolo, di una educazione tecnologica per tutti gli alunni sotto forma di un'area specifica nell'Istruzione Secondaria Obbligatoria (ESO). Questa educazione tecnologica non deve riferirsi solo all'aspetto puramente formativo nelle diverse tecniche, ma deve puntare anche alla conoscenza del contesto sociale e produttivo in cui tali tecniche trovano applicazione. La novità e l'importanza di questa area tecnologica nella FP di base della ESO merita un'attenzione particolare, per cui in seguito tale concetto verrà approfondito.

3. Fissare obiettivi tesi a favorire il passaggio alla vita attiva, come consigliano gli orientamenti e i programmi della Comunità Europea, che esigono un maggior contatto tra la scuola e il mondo del lavoro, considerando questo aspetto come disciplina vera e propria e come supporto pedagogico di tutte

le discipline. La scuola aperta al contesto deve collegarsi con il mondo del lavoro e bussare alla sua porta.

Questi contatti scuola/impresa, propedeutici all'acquisizione di un'abilità professionale specifica, aiuteranno ad individuare le attitudini professionali di ciascuno e costituiranno un valido aiuto per un opportuno orientamento professionale.

4. L'introduzione nel curricolo di contenuti educativi diversificati e opzionali che possano avviare ad attività ed esperienze preprofessionali. Mettere in rilievo gli aspetti pratici delle distinte aree, deve essere un invito per la sperimentazione di questi elementi nei diversi laboratori che eventualmente si organizzano.

2.1.1 *L'area della tecnologia*

Occupiamoci ora dell'area della tecnologia nella ESO. Sembra un luogo comune, date le tante voci che si sentono, che la FP di base nella tappa dell'Istruzione Secondaria Obbligatoria si basi solo sullo sviluppo dell'area della tecnologia. Insistendo nei punti precedenti, ho voluto mettere in rilievo che vi è un insieme di elementi e, soprattutto, di attitudini, che renderà possibile applicare nella ESO la componente della FP di base.

Con questo non si può ignorare che l'area della tecnologia è il luogo privilegiato per acquisire le dimensioni professionali di base in questa tappa dell'istruzione. È proprio per questo che dedichiamo a questa area un'attenzione particolare.

L'area della tecnologia si giustifica nel quadro del progetto curricolare della ESO, poiché rappresenta un aspetto di base della società attuale, ed una manifestazione in più della cultura in relazione ad uno dei tratti distintivi di tutta la persona: la capacità, cioè, dell'uomo, sia di modificare le condizioni dell'ambiente in cui vive, allo scopo di soddisfare determinate necessità, sia, al tempo stesso, di influenzare le forme dell'organizzazione sociale, rendendo possibile l'indipendenza delle varie collettività.

Nel campo della tecnologia si possono distinguere diverse componenti che la caratterizzano e la definiscono:

- *sociale e storica*: relazione tra gli oggetti realizzati dall'uomo e i cambiamenti che questo comporta per la sua vita;
- *rappresentazione grafica*: come forma di espressione e comunicazione di idee;
- *scientifico-tecnica*: differenze e coincidenze tra scienza e tecnologia;

— *tecnica*: il « saper predisporre » dispositivi concreti, utilizzando correttamente materiali e strumenti;

— *metodologica*: insieme di procedimenti per attuare materialmente i vari dispositivi, utilizzando adeguatamente le risorse.

La progettazione del lavoro tecnologico ci porta al cosiddetto « metodo di progetti ». Ci troviamo così di fronte ad una metodologia che si può applicare a qualunque area e che ci introduce nel processo che viene seguito nel mondo del lavoro. Le fasi costitutive di questo sistema si possono così riassumere:

1. progettazione e identificazione del problema;
2. pianificazione dell'azione: analisi del problema, risorse disponibili, soluzioni possibili e scelta della soluzione più idonea, progetto, amministrazione e gestione;
3. costruzione dell'oggetto tecnologico progettato;
4. valutazione dell'oggetto e del processo realizzato.

In questo modello interagiscono sia l'attività intellettuale sia quella manuale, poiché si tiene conto in maniera equilibrata delle diverse componenti richieste dalla tecnologia.

Nel contesto della ESO, lo scopo finale della tecnologia è quello di contribuire all'acquisizione, da parte degli alunni, di un insieme di capacità di base che, partendo da contenuti e tecniche generali, ma aperti a nuove proposte tecnologiche, rendano possibile il processo che va dall'identificazione di un problema, fino alla valutazione di un oggetto, macchina o sistema.

In tal modo gli alunni saranno capaci di:

- sviluppare la propria capacità di adattamento a soluzioni nuove;
- attuare ed ampliare le proprie conoscenze, partendo da un apprendimento autonomo;
- formulare giudizi ragionati;
- prendere decisioni;
- organizzare il proprio lavoro;
- interpretare correttamente la società in cui vivono.

Tutto questo può realizzarsi per mezzo di una conoscenza specifica e profonda della cultura tecnica, della sua storia, della sua proiezione nella società attuale e della sua relazione con il mondo del lavoro.

Non vi è nessun precedente di questa area nei programmi di EGB o del BUP. E questo, oltre che una sfida, può significare un rischio. Un rischio, perché possiamo, legati alle esperienze passate, falsare il suo progetto curricolare, proponendo solo dei surrogati artistici o manuali. Potrebbe signi-

ficare una sfida, poiché ci viene data la possibilità di entrare decisamente, nell'Educazione Secondaria Obbligatoria, nel lavoro tecnologico, aspetto-chiave dell'occupazione professionale.

La relazione dell'area della tecnologia può costituire il segno fedele dell'attuazione dei diversi orientamenti che caratterizzano la FP di base nella ESO.

2.2. *La Formazione Professionale di base nel Baccellierato*

L'introduzione della FP di base nella tappa post-obbligatoria dell'Istruzione Secondaria porta ad un Baccellierato diversificato in due sensi:

1. innanzitutto, vi sono varie modalità di Baccellierato che permettono di indirizzarsi verso distinti campi dell'apprendimento e dell'attività produttiva;

2. in secondo luogo, un sistema di materie opzionali nei vari settori, permette, soprattutto nell'ultimo corso, di indirizzarsi con maggior consapevolezza, verso determinate carriere universitarie e/o determinati cicli formativi di Grado Superiore.

In questa prospettiva, le materie opzionali del Baccellierato si stabiliranno, coniugando le richieste degli studi universitari con quelle dei campi professionali.

Il progetto dei vari curricula per i diversi Baccellierati darà in un prossimo futuro la possibilità di analizzare concretamente le potenzialità che questi curricula propongono.

Un'ultima parola su un tema di grande importanza educativa e soprattutto sociale e che è in stretta relazione con quanti hanno responsabilità nella FP. Mi riferisco ai cosiddetti Programmi di 1° livello².

Nessuno ignora che ogni sistema educativo, proprio perché tale, ha delle esigenze di qualità e pertanto produce inevitabilmente una percentuale di alunni che non raggiunge gli obiettivi dell'istruzione obbligatoria di base. Se diamo uno sguardo ai dati attuali e teniamo in conto che il nuovo sistema di istruzione estende l'obbligo scolastico fino ai 16anni, sarebbe ingenuo non considerare che questo problema continua ad essere presente.

La Legge Organica di Ordinamento Generale del Sistema Educativo (LOGSE) recita a riguardo: «Per gli alunni che non raggiungono gli obiettivi dell'Istruzione Secondaria Obbligatoria si organizzeranno programmi specifi-

² Cfr. *Ibidem*.

ci di aiuto sociale, allo scopo di dare loro una formazione di base e professionale che consenta di inserirsi nella vita attiva o di proseguire negli studi» (23.2).

Il Direttore Generale della FP, in un recente intervento, segnalava la possibilità di tre diversi gruppi di questi alunni. Un primo gruppo, che presenta deficienze o ritardi parziali, ma teoricamente recuperabili mediante adattamenti curriculari o mediante metodologie didattiche differenziati o speciali. Un secondo gruppo, che si presenta globalmente incapace di raggiungere gli obiettivi (cioè non può effettivamente accedere a determinati livelli di formazione). Infine vi è un terzo gruppo che « non vuole » (anche se teoricamente può) superare gli obiettivi e che per motivi sociali, culturali o economici cerca la « descolarizzazione ».

Il primo gruppo non sarebbe oggetto dei citati programmi di 1° livello, dato che il sistema stesso dovrebbe cercare di recuperarlo attraverso i diversi strumenti didattici e pedagogici disponibili e tramite un adeguato orientamento scolastico. Sarebbero invece gli altri due gruppi interessati ai programmi di 1° livello.

Riguardo al contenuto ci troviamo di fronte all'invito a continuare a sperimentare i progetti curriculari della ESO. Piccole esperienze che si stanno realizzando con alcuni gruppi dimostrano che si tratta di un campo in cui si dovranno dare ai progetti curriculari degli elementi di carattere tecnico-professionale veramente seri e validi, e nello stesso tempo si dovrà insistere su un opportuno contatto con il mondo del lavoro.

Ci troviamo di fronte ad un problema nel quale veramente si vede l'adattabilità e la flessibilità, tante volte invocata nel progetto, del nuovo sistema di istruzione e della risposta dei Centri a situazioni marginali, che devono diventare obiettivi prioritari degli adattamenti curriculari.

Per concludere, ritengo che il raggiungimento degli obiettivi del tema sviluppato dipenderà in gran parte dall'apporto di tutti coloro che stanno seriamente impegnandosi per una FP vera ed integrale. Siamo di fronte ad un grande compito, ma abbiamo la speranza che sapremo andarvi incontro con volontà e idee valide. Possiamo contare sul talento imprenditoriale e sul lavoro giornaliero di tante persone che operano con entusiasmo nel campo della FP.



Il Progetto '92 degli Istituti Professionali va a regime

Primo Bilancio di un Successo Annunciato

Guglielmo Malizia

L'articolo tenta sia di fornire un'informazione sintetica sul progetto di sperimentazione assistita negli Istituti Professionali di Stato (=IPS), predisposto dalla Direzione Generale dell'Istruzione Professionale e noto con il nome di Progetto '92, sia di abbozzarne una valutazione. L'articolazione interna seguirà le fasi principali dell'evoluzione della sperimentazione¹.

1. La sperimentazione del triennio di qualifica

L'ordinamento didattico tradizionale degli IPS prevedeva anzitutto un'articolazione verticale in: corsi di qualificazione professionale di durata solitamente triennale, orientati a preparare gli allievi all'inserimento immediato nel mondo del lavoro; corsi post-qualifica, introdotti nel 1969 e finalizzati al conseguimento del diploma di maturità professionale (*Progetto '92*, 1988). Inoltre, erano contemplati 5 settori di qualifica (industria e artigia-

¹ Per la prima e la seconda sezione dell'articolo mi sono rifatto sostanzialmente a: G. MALIZIA, *Il Progetto '92 degli Istituti Professionali di Stato: un primo bilancio*, in «Presenza CONFAP», Supplemento al n. 2/90, pp. 2-21; G. MALIZIA, *Progetto 1992. I corsi post-qualifica*, in «Presenza CONFAP», (1991), n. 5, pp. 59-64.

nato; commercio; agricoltura; femminile; alberghiero) e oltre 130 sezioni di qualifica.

Nell'anno 1987-88 in cui è stato varato il Progetto '92 risultavano iscritti agli IPS 506.261 alunni distribuiti in 818 istituti e in 713 scuole coordinate. Nello stesso anno scolastico hanno conseguito un diploma di qualifica professionale 88.324 alunni e un diploma di maturità professionale 50.945: la relativa suddivisione è data nella tav. 1.

TAV. 1 = *Alunni qualificati e maturati nel 1987-88 negli IPS*

Settore	ALUNNI	
	Qualificati	Maturati
Agricoltura	6.220	3.506
Alberghiero	7.176	4.180
Commercio	31.428	18.077
Femminile	12.091	6.744
Industria, artigianato e attività marinare	31.409	18.708
Totale	88.324	50.945

Fonte: Istruzione Professionale

NB. Nell'elaborazione dei dati relativi ai singoli settori si è riscontrato che in media il 55% degli alunni qualificati prosegue gli studi nel successivo corso post-qualifica.

Negli ultimi venti anni prima del Progetto '92 non si è registrato nessun cambiamento sostanziale nell'ordinamento organizzativo, benché non siano talora mancate sperimentazioni didattiche pregevoli. Gli aspetti positivi di queste ultime vanno identificati sia nel potenziamento della formazione culturale generale, sia nella maggiore funzionalità dei programmi professionali alle esigenze dello sviluppo tecnologico. A loro volta le carenze più gravi sono state due: la moltiplicazione di profili angusti che non infrequentemente si rivelavano molto presto caduchi, perché superati dal ritmo vertiginoso del progresso scientifico; l'enciclopedismo dei programmi che non è formativo, né riesce mediante la cumulazione dei saperi a tenere il passo con l'esplosione delle conoscenze.

Alla fine degli anni '80 gli IPS erano confrontati da due problemi principali: il prolungamento dell'obbligo scolastico; l'adeguamento alle esigenze

della società post-industriale. Riguardo all'elevamento la ragione più significativa in suo favore non consiste certamente nel tentativo di ridurre l'offerta di lavoro giovanile sul mercato, in modo da abbassare i tassi troppo elevati di disoccupazione; al contrario l'obiettivo fondamentale va ricercato nell'innalzamento degli standard della formazione di base, anche in relazione alla situazione riscontrabile negli altri paesi europei.

A sua volta la necessità di assicurare una maggiore funzionalità degli IPS alle istanze della società del cambio esclude la viabilità di una scelta immobilistica che implicherebbe la relegazione degli IPS ai margini dello sviluppo sociale; è invece divenuto imprescindibile per questi ultimi aprirsi all'innovazione e trasformarsi in agenzie capaci di gestire il cambio. In particolare il presente sistema produttivo sia per l'elevarsi del livello delle competenze richieste, sia per il diffondersi del fenomeno del cambiamento di occupazione durante la vita lavorativa, richiede un patrimonio di saperi unificato e fortemente organico. Pertanto, tra le funzioni della scuola in generale e degli IPS in specie, deve occupare un posto prioritario la trasmissione di conoscenze che non solo siano rilevanti per il giovane nel senso di interessarlo sul piano cognitivo e su quello emotivo, ma che si qualificano anche per la loro sistematicità (organizzazione secondo un ordine logico prestabilito), stabilità (permanenza nel tempo), spendibilità (possibilità di applicazione teorica e pratica) e capitalizzabilità (una formazione di base che permetta di apprendere con facilità nuove cognizioni).

Un tale quadro implica che gli IPS forniscano una preparazione flessibile e polivalente che poggi su una formazione di base altamente strutturata tale da consentire tanto l'applicazione al lavoro delle conoscenze e abilità acquisite, quanto l'apprendimento di nuove. In secondo luogo, bisognerà che l'offerta educativa degli IPS privilegi sempre di più l'insegnamento di strumenti di lavoro, di tecniche di realizzazione e di chiavi di interpretazione, rispetto alla trasmissione di contenuti definitivi e conclusi. In terzo luogo, tenuto conto della propria utenza, gli IPS dovranno approntare strategie formative adeguate per facilitare l'acquisizione dei più alti livelli di cultura generale esigiti dalla società post-industriale. Sarà anche necessario che essi, in continuità con le loro funzioni tradizionali, si aprano al rapporto con il territorio e soprattutto all'accelerazione dei ritmi di cambio che caratterizzano la situazione locale. A tali istanze di cambiamento il Ministero della P.I. ha tentato di rispondere avviando nel 1988-89 la sperimentazione assistita del Progetto '92.

1.1. *Gli Orientamenti del Progetto '92*

Una prima finalità della sperimentazione assistita consiste nell'introduzione di un biennio qualificato da un'adeguata formazione umanistico-scientifica in sostituzione della filosofia curricolare tradizionale che non prevedeva un'offerta soddisfacente di insegnamenti di cultura generale (*Progetto '92*, 1988). In secondo luogo si è mirato a predisporre dei profili formativi congruenti con le nuove mete educative.

In relazione alle finalità enunciate sopra sono state compiute le seguenti scelte programmatiche:

a) *Innalzamento degli standard culturali*, soprattutto nel biennio, mediante un notevole incremento dei tempi destinati alle materie di formazione generale (23 ore) (cfr. tav. 2) che invece occupavano dalle 6 ore degli IPS per l'Agricoltura, alle 9 dei Femminili, alle 13/20 degli Alberghieri, alle 15/18 degli Industriali e per l'Artigianato, alle 20 dei Commerciali.

b) *Impostazione della preparazione professionale nella prospettiva della polivalenza e diminuzione del peso dell'area nell'orario* (13 ore) (cfr. tav. 2), che invece oscillava dalle 36 degli IPS per l'Agricoltura, alle 28/31 dei Femminili, alle 18/27 degli Alberghieri, alle 17/30 degli Industriali e per l'Artigianato, alle 15/17 dei Commerciali; tale riduzione verrebbe controbilanciata dall'adozione di una didattica centrata sulle nuove tecnologie e sull'insegnamento di conoscenze e competenze che consentano più facilmente l'apprendimento di saperi e abilità più specifici. Ad un'organizzazione didattica caratterizzata da iter e programmi consolidati si sostituisce un'altra qualificata da un'impostazione progettuale, da logiche modulari, dall'apprendimento continuo e dall'apertura all'esterno.

c) *Strutturazione triennale del curricolo* a cui viene subordinato il conferimento della qualifica, perché nella nuova impostazione il primo biennio non fornisce una preparazione sufficiente sul piano tecnologico-operativo. D'altra parte, un'economia post-industriale richiede anche per i tecnici esecutivi un allargamento della formazione culturale di base.

d) *Predisposizione di un'area integrativa* che viene lasciata alla gestione dei singoli Istituti allo scopo di realizzare interventi di sostegno, di approfondimento e di adeguamento alle esigenze del territorio (cfr. Tav. 2).

Per quanto riguarda il *recupero* delle situazioni di svantaggio, va anzitutto osservato che l'avvento della scolarizzazione di massa a livello secondario non è stata accompagnata da un adeguamento dell'offerta formativa alle nuo-

TAV. 2 = Progetto '92: struttura generale del piano di studio e quadro orario

BIENNIO - STRUTTURA GENERALE DEL PIANO DI STUDIO E QUADRO ORARIO		
<i>Materie di insegnamento - orario</i>	<i>Classe 1^a</i>	<i>Classe 2^a</i>
AREA COMUNE		
Italiano - Storia	7	7
Lingua straniera	3	3
Educazione giuridica ed econ.	2	2
Matematica ed informatica	4	4
Fisica	2	2
Scienze della natura ed Educazione ambientale	2	2
Educazione fisica	2	2
Religione	1	1
	23	23
AREA D'INDIRIZZO		
Materie tecniche e professionali	13	13
AREA DI APPROFONDIMENTO		
	4	4
<i>Totale ore</i>	40	40
TERZO ANNO - STRUTTURA GENERALE DEL PIANO DI STUDIO		
<i>Materie di insegnamento</i>	<i>Classe 3^a</i>	
	ore settimanali *	
AREA COMUNE		
	12/15	
Italiano - Storia		
Lingua straniera		
Matematica ed informatica		
Educazione fisica		
Religione		
AREA DI INDIRIZZO		
	21/24	
Materie tecniche e professionali		
AREA DI APPROFONDIMENTO		
	4	
<i>Totale ore</i>	40	
Fonte: Progetto '92		
* Variabili nei diversi indirizzi.		

ve utenze. Di fatto dal comportamento dei docenti sono emerse due tendenze che però non sembrano in grado di risolvere il problema alla radice: intensificazione della selezione mediante il voto, che ha portato a una crescita preoccupante della dispersione; rifiuto di ogni valutazione e ricorso a promozioni generalizzate, in parte semplicemente nominali che hanno determinato un deterioramento della qualità dell'«output» scolastico o lo spostamento della selezione dalla scuola al mondo del lavoro.

Il Progetto '92 prevede un'area di approfondimento di 120 ore annuali (o di 4 settimanali) che dovrebbe permettere un' incisiva azione di recupero attraverso l'adozione di una pedagogia individualizzata (cfr. tav. 2). I docenti di ogni Istituto, organizzati in gruppi di lavoro, predisporranno, in relazione alle caratteristiche socio-culturali dei loro allievi, brevi itinerari compensativi di recupero, sostegno, consolidamento e approfondimento. Una batteria di prove di ingresso andrà poi somministrata agli alunni al momento dell'entrata e in base ai risultati i docenti definiranno le attività compensative che gli studenti dovranno seguire per giungere ai livelli di partenza voluti. Infine, durante l'intero percorso gli insegnanti si serviranno di una valutazione formativa per collegare la didattica agli stili di apprendimento di ciascun allievo.

Quanto alla egualizzazione delle opportunità formative tra *maschi e femmine*, il problema pur essendo centrale non comporta interventi specifici, ma solo richiede di attuare le finalità generali dell'educazione, cioè di porre le condizioni perché ogni persona sviluppi al massimo le proprie capacità. Comunque, il Progetto ha predisposto una dispensa per lo studio della tematica e ha affidato alla responsabilità dei consigli di classe di decidere sull'opportunità o meno di affrontare tali problematiche, tenuto conto dell'ambiente.

Un altro orientamento generale del Progetto consiste nella *verifica*, che è essenziale al buon funzionamento dell'iniziativa perché intrinseca al concetto stesso di sperimentazione. Infatti, il riconoscimento di uno spazio consistente di autonomia ai docenti va inquadrato entro una cornice di principi e di regole che sono richieste dalla natura scientifica dell'attività intrapresa. Il singolo Istituto provvederà alle verifiche interne, mentre la valutazione tecnico-scientifica dall'esterno verrà affidata agli IRRSAE sul piano regionale e al Ministero della P.I. su quello nazionale; nella fase regionale è prevista anche la partecipazione dei rappresentanti delle forze produttive.

Quanto alle attività di *aggiornamento*, esse saranno avviate in contemporanea con l'inizio della sperimentazione. L'obiettivo è di far acquisire ai dirigenti e ai docenti che prenderanno parte al Progetto la capacità di utilizzare comuni metodologie di intervento e di elevare le loro competenze professio-

nali ai livelli richiesti dalla sperimentazione. Le attività si muoveranno in due direzioni principali: sensibilizzare gli operatori alle finalità, ai contenuti e alle problematiche della sperimentazione mediante corsi, opuscoli illustrativi e video-tape; preparare alla realizzazione delle iniziative sperimentali i dirigenti e i docenti che di fatto partecipano all'esecuzione del Progetto, provvedendo all'organizzazione di due tipi di corsi, uno di formazione al recupero delle situazioni di svantaggio e l'altro di aggiornamento nelle discipline dell'area comune e di indirizzo.

Il quadro generale delle *strutture organizzative* rimane invece invariato nell'attesa di una legge sull'autonomia. Comunque, la sperimentazione assistita affida alla responsabilità di presidi e consigli di Istituto il giudizio sull'opportunità di creare un ufficio di progettazione didattica con i seguenti compiti: fornire agli insegnanti una sede operativa; offrire un punto di riferimento agli esperti esterni che partecipano alla sperimentazione; provvedere alla raccolta della documentazione e delle proposte relative agli acquisti di attrezzature tecniche.

1.2. La Struttura del Progetto

In questo caso ho ritenuto opportuno raggruppare la tematica intorno ad alcuni punti centrali: il piano di studio; l'area comune; l'area di indirizzo; l'area di approfondimento.

1.2.1. Il piano di studio

La sperimentazione assistita prevede anzitutto un *biennio* articolato orizzontalmente in 3 aree: una comune di formazione umanistica e scientifica di 23 ore settimanali; una di indirizzo di 13; una di approfondimento di 4 (cfr. tav. 2). La frequenza con successo del biennio dovrebbe consentire agli allievi di iscriversi: direttamente al terzo anno degli IPS per ottenere il diploma di qualifica; direttamente ai corsi triennali di un'altra scuola secondaria superiore (=SSS) purché affini; alla terza classe di qualsiasi SSS in seguito al superamento di esami integrativi.

A sua volta il *terzo anno* del Progetto '92 rimane suddiviso nelle stesse aree, ma queste assumono un peso diverso: la comune scende a 12/15 ore, quella di indirizzo sale a 21/24, mentre resta invariata la terza di approfondimento, 4 ore (cfr. tav. 2). Il diploma di qualifica, che si consegue solo alla fine del terzo anno, permette le seguenti scelte: transizione al lavoro; iscrizione ai corsi post-qualifica degli IPS; passaggio al IV anno di un Istituto Tec-

nico di indirizzo congruente dopo aver frequentato un corso complementare durante i mesi estivi; iscrizione in seguito al superamento di esami integrativi alla classe IV di qualsiasi SSS; frequenza di successivi moduli, anche attuati nella scuola in convenzione con la Regione, per ottenere un secondo livello di qualifica, rispondente a una preparazione più elevata e corrispondente a esigenze professionali proprie e del territorio.

1.2.2. L'area comune

Il criterio fondamentale è consistito nell'adeguamento degli IPS agli altri tipi di SSS relativamente alla gran parte delle discipline curriculari (cfr. tav. 2). Lo scopo è di assicurare al termine dei primi due anni la possibilità di ingresso sia al terzo anno dell'IPS per ottenere il diploma di qualifica, sia a corsi triennali di altre SSS, purché affini. La prima prospettiva implica l'*accentuazione delle conoscenze e delle competenze funzionali a un inserimento immediato nel mondo del lavoro*; la seconda esige un potenziamento degli elementi culturali ed espressivi delle discipline che consentano la continuazione della formazione verso mete più elevate di istruzione.

I programmi presentano carattere obbligatorio per quanto si riferisce agli obiettivi, agli standard di preparazione, al livello delle capacità di apprendimento e alla padronanza di principi e metodi. Invece, rivestono natura orientativa le indicazioni circa i contenuti che, tra l'altro, vanno completati con moduli appositi in due direzioni: la conoscenza del quadro di sviluppo socio-economico del contesto in cui è situata la scuola; l'approfondimento degli argomenti culturali che riguardano più direttamente l'area di indirizzo.

Il principio dell'equivalenza formativa dei percorsi dei vari bienni, pur affermato esplicitamente, non può essere applicato in astratto, ma va completato con l'altro della contiguità delle materie di indirizzo. Pertanto, bisognerà prevedere forme di integrazione pedagogica e disciplinare che sono destinate a dare accentuazioni particolari ai processi di insegnamento-apprendimento, anche se nel rispetto della parità di base.

1.2.3 L'area di indirizzo

Gli orientamenti di base possono essere riassunti in tre punti principali. Anzitutto, vanno potenziati i contenuti culturali; in secondo luogo, si è mirato ad allargare la valenza professionale degli indirizzi; in terzo luogo, si intende adottare un'organizzazione modulare e flessibile degli iter formativi con previsioni di uscite e di rientri dal mondo del lavoro e da altri tipi di studi.

Le scelte elencate sopra hanno implicato l'introduzione di un'organizzazione didattica conseguente. Si dovranno utilizzare metodologie di carattere promozionale per ovviare al condizionamento sociale che grava sulle spalle di molti degli utenti tradizionali degli IPS. La programmazione educativa e didattica servirà a garantire l'unità e la finalizzazione organica di contenuti e metodi; inoltre, il corpo docente dovrà lavorare sistematicamente in gruppo, in modo da fornire un supporto adeguato per l'acquisizione da parte degli utenti di una formazione culturale e professionale di base unitaria. Infine, l'autonomia decisionale degli insegnanti va rafforzata in relazione agli orientamenti delle autorità centrali, ma nel rispetto di un corretto equilibrio tra due esigenze: di assicurare a tutti gli allievi un'ampia base culturale e professionale comune e di rispondere ai bisogni specifici di ciascun alunno, scuola ed area geografica.

Sono state anche date alcune indicazioni generali circa lo svolgimento dei programmi. Le prime riguardano tanto l'area comune che quella di indirizzo: bisogna evitare ogni enciclopedismo e privilegiare un approccio unitario e di metodo ai problemi; in ogni disciplina si dovrà focalizzare l'attenzione sulle questioni di base, sui collegamenti tra i vari saperi e sulle chiavi interpretative essenziali per gli apprendimenti successivi. Per quanto riguarda in particolare l'area di indirizzo si suggerisce di dare la priorità alle connessioni con le altre discipline, di privilegiare la polivalenza sulla specializzazione, di prevedere opportune attività pratiche a sostegno dell'insegnamento.

1.2.4 L'area di approfondimento

Come si è detto, sono previste 4 ore settimanali di insegnamento e l'organizzazione concreta dell'area è affidata alla programmazione autonoma di ogni Istituto. Le classi possono anche essere articolate in gruppi diversi sulla base degli obiettivi formativi da raggiungere. Inoltre, sono indicate varie modalità alternative per la strutturazione dei contenuti. È possibile optare per la forma curricolare o raggruppare gli argomenti in uno o più moduli da effettuare nella programmazione annuale; le materie potranno anche essere indicate dai vari consigli di classe; va inoltre tenuta presente l'opportunità di introdurre collegamenti operativi con i vari contesti territoriali in cui è inserito l'Istituto.

In concreto il *primo anno* abbraccerà due fasi. La prima è destinata a verificare la situazione d'entrata degli allievi, a chiarire le scelte di indirizzo, a egualizzare i livelli culturali, a socializzare i giovani. La seconda comprende anche l'insegnamento di discipline tecniche, impartito o da docenti del consi-

glio di classe o da personale esterno, con lo scopo di far maturare gli orientamenti degli allievi.

Nel *secondo anno* l'obiettivo principale è di conferire alla preparazione culturale e tecnico-operativa una finalizzazione alle esigenze del territorio. Sarà anche possibile stabilire dei collegamenti con i programmi dell'Istituto Tecnico per facilitare gli eventuali passaggi laterali. Inoltre, nei consigli di classe aumenterà il peso delle opzioni.

Quanto al *terzo anno*, l'area sarà destinata all'approfondimento di specifiche competenze professionali. A questo scopo si farà ricorso a interventi di esperti altamente qualificati, a esercitazioni di simulazione aziendale e a esperienze di scuola-lavoro.

1.3. *La tecnicizzazione degli IPS*

Passando ora a un tentativo di bilancio, ricordo anzitutto che la valutazione della sperimentazione assistita è condotta nella prospettiva dell'elevazione dell'obbligo. In proposito è chiaro che il Progetto '92 si muove nell'ipotesi non solo che la FP regionale non sia inclusa nel prolungamento, ma che dovrebbe intervenire eccezionalmente dopo il terzo anno degli IPS con corsi brevi, in cui essa potrebbe svolgere anche solo un ruolo di appendice mediante la formula della convenzione. In tale scenario è evidente che nel caso di prolungamento dell'istruzione gli IPS sarebbero destinati ad accogliere la gran maggioranza di quel 40% di licenziati della media che, come è stato dimostrato altrove², tenuto conto delle loro esigenze, non sceglierebbero mai un biennio di SSS per l'assolvimento dell'obbligo elevato di due anni.

Ma il Progetto '92 che prevede un potenziamento teorico degli IPS e un depotenziamento della specializzazione professionale è in grado di sostenere tale impatto? A mio parere non è destinato a favorire il potenziamento della formazione del gruppo di adolescenti in questione, ma solo ad accrescerne la frustrazione, la demotivazione e la rabbia: in proposito è sufficiente ricordare che già attualmente gli IPS con un curriculum più professionalizzante sono caratterizzati da tassi di dispersione più elevati rispetto alla media di tutte le SSS (cfr. tav. 3).

² Anche se è vero che, subito dopo aver ottenuto la licenza media, continua la formazione l'80% circa dei licenziati e intorno al 20% non prosegue gli studi, la percentuale vera di prosecuzione è del 66% perché il 15% abbandona gli studi dopo 1 o 2 anni. Più precisamente, il 61% resta nella SSS, il 5% è inserito nella FP, il 15% dopo aver imboccato la strada della SSS abbandona gli studi nel biennio successivo e il 19 non prosegue oltre la licenza media (Ruberto, 1990).

TAV. 3 - Tassi di abbandono e di ripetenza nel biennio per anno di corso (1986-87). IPS e totale SSS (in %)

	Tassi di Abbandono IPS	Totale SSS	Tassi di Ripetenza IPS	Totale SSS
I anno	25.0	17.7	12.6	11.5
II anno	14.6	7.0	11.0	9.3

Fonte: CENSIS

L'indagine del CNOS-FAP/Ministero del Lavoro su «*I percorsi formativi nella Scuola e nella FP*» contribuisce a delineare con più precisione la domanda formativa degli adolescenti che non hanno scelto la SSS o l'hanno abbandonata (Malizia, Pieroni e Chistolini, 1990). Anzitutto, la ricerca chiama in causa il divario esistente nella SSS tra una formazione di tipo prettamente teorico e l'apprendimento pratico, tra cultura e professionalità, tra sapere e saper fare, tra il mondo della scuola e del lavoro. In positivo viene sottolineato che vanno promosse forme di alternanza tra sistema formativo e mondo del lavoro, che bisogna rafforzare la preparazione professionale e che si devono introdurre metodi di insegnamento più attivi.

Il Progetto '92 non sembra in grado di rispondere in modo soddisfacente a tali esigenze. Anzitutto l'ampliamento dell'area comune a 23 ore non solo ha rovesciato la natura tradizionale degli IPS, ma soprattutto ha rovesciato la loro offerta rispetto alle esigenze dei potenziali utenti; inoltre, la frammentazione dell'area in 8 materie (Italiano - Storia; Lingua straniera; Educazione giuridica ed economica; Fisica; Scienze della natura ed Educazione ambientale; Educazione fisica; Religione) sembra fondarsi sul presupposto che si possa elevare la formazione culturale di questi giovani aumentando le discipline che vengono loro imposte. Né si può pensare che la moltiplicazione di metodi specifici e tanto diversi di differenti materie possa di per sé creare in questi adolescenti la capacità di imparare ad imparare. Inoltre, la separazione tra area comune ed area di indirizzo potrebbe accentuare la contrapposizione tra cultura e professionalità invece di favorire un'armonizzazione.

È vero che esiste un altro scenario, anche se più improbabile, che prevede l'inclusione della FP nel prolungamento. La disamina delle tendenze a livello europeo evidenzia che nessun principio pedagogico sconsiglia di far

partecipare la FP al progetto dell'innalzamento dell'obbligo³. Né d'altra parte mancano prove positive al riguardo: la sperimentazione nella FP ha mostrato che la FP di base, qualificata sul piano dei contenuti e dei metodi (secondo le indicazioni emerse: formazione di ruolo, polivalenza, struttura ciclica e modulare, organizzazione curricolare in tre aree, orientamento educativo e professionale) è capace in un biennio di inserire gli allievi in modo dignitoso nel mondo del lavoro con una preparazione adeguata a svolgere mansioni complesse che richiedono un'autonoma valutazione di più variabili (Malizia, 1988).

Altre prove positive vengono dalla ricerca CNOS-FAP/Ministero del Lavoro già citata (Malizia, Pieroni e Chistolini, 1990). Sull'inclusione della FP nell'innalzamento dell'istruzione obbligatoria la domanda della grande maggioranza degli adolescenti che frequentano il biennio o un CFP è chiara: la FP va senz'altro compresa nel prolungamento. Sono di questa opinione il 70% degli allievi della FP e il 75% circa degli studenti del biennio che dichiarano di conoscere i corsi di FP. In sostanza, i giovani dell'inchiesta sembrano dire che se innalzamento ci deve essere, non è pensabile che possa essere gestito dalla sola scuola, ma richiede il coinvolgimento almeno di un'altra agenzia formativa, la FP.

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

La quasi totalità degli operatori della FP (l'86.9%) è favorevole all'assolvimento dell'obbligo prolungato nella FP. Al contrario i docenti del biennio

³ Attualmente non esiste un modello strutturale per i cicli più elevati dell'istruzione obbligatoria sul quale convergono tutti i paesi dell'Europa Occidentale (Di Agresti, 1988; Garcia Garrido, 1988; Reguzzoni, 1986).

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

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

Nell'ipotesi della FP nell'obbligo è chiaro che sarà la FP a sopportare il maggiore impatto del 40% degli adolescenti che non hanno scelto la SSS o l'hanno abbandonata. In tale prospettiva il Progetto '92 potrebbe avere un senso, anche se è destinato ad avvicinare gli IPS agli Istituti Tecnici con il pericolo di far perdere gli IPS la loro fisionomia tradizionale, un effetto che non sarebbe negativo se in una eventuale impostazione comprensiva del biennio scolastico si creasse un settore tecnico-professionale.

Venendo a una valutazione più puntuale, si può sottolineare dal lato positivo la sostituzione delle attuali 130 qualifiche con una gamma di 10 indirizzi e di 18 qualifiche (cfr. tav. 4). Con tale impostazione si è passati da un'eccessiva ramificazione delle figure professionali, totalmente superata dal mercato del lavoro, a un'articolazione polivalente dei profili che risponde in modo razionale alle esigenze del mondo produttivo mediante l'offerta di un'ampia formazione professionale di base, senza cadere nell'eccesso opposto di una grigia uniformità. Anche la strutturazione dell'area di approfondimento non manca di aspetti interessanti: un monte ore che è fissato globalmente e al tempo stesso può avere applicazioni operative diverse secondo la scuola o la classe; l'ancoramento alla programmazione; la possibilità di gestire il re-

cupero senza depauperare l'area comune e di indirizzo; uno strumento per individualizzare l'insegnamento non solo in funzione del recupero, ma anche di una formazione professionale a misura di ogni allievo.

TAV. 4 - Progetto '92: prospetto dei settori, indirizzi e qualifiche

SETTORI	INDIRIZZI del biennio	QUALIFICHE del terzo anno
AGRICOLTURA	AGRARIO	- Operatore agricolo - Operatore agro-industriale
INDUSTRIA E ARTIGIANATO	ABBIGLIAMENTO E MODA	- Operatore alla moda
	CHIMICO	- Operatore chimico - Operatore chimico-biologico
	EDILE	- Operatore edile
	ELETTRICO-ELETTRONICO	- Operatore elettrico - Operatore elettronico
	MECCANICO TRASPORTI	- Operatore meccanico - Meccanico navale - Padrone marittimo - Radiotelegrafista di bordo
SERVIZI	ALBERGHIERO	- Operatore ai servizi di cucina - Operatore ai servizi di sala-bar - Operatore ai servizi di segreteria e ricevimento
	ECONOMICO-AZIENDALE E TURISTICO	- Operatore della gestione aziendale - Operatore dell'impresa turistica
	SERVIZI SOCIALI	- Assistente all'infanzia

Fonte: *Progetto '92*

Sul lato negativo desta perplessità la riduzione delle discipline professionali, tenuto conto delle caratteristiche attitudinali e motivazionali della maggioranza degli utenti tradizionali. Essa tra l'altro potrebbe comportare il pericolo di dissipare il cumulo delle esperienze professionali maturate in questi anni negli IPS. A sua volta il potenziamento dell'area comune sembra rafforzare la tendenza già presente in una buona metà dei suoi utenti a considerare gli IPS come un canale formativo lungo per arrivare alla maturità piuttosto

sto che come un ciclo breve di preparazione all'inserimento nel mondo del lavoro. Inoltre, la realizzazione del Progetto esigerebbe il conferimento agli IPS di un'autonomia gestionale ampia.

2. I corsi post-qualifica

Nell'anno scolastico 1990/91 si è concluso il triennio di qualifica dei primi cento istituti che hanno adottato la sperimentazione e il 21 maggio 1991 è stata pubblicata la C.M. N. 135 sulla *Sperimentazione assistita Progetto 1992 — Percorsi post-qualifica* (1991).

In questa sezione si intende presentare sinteticamente la circolare ministeriale appena citata e il parere che il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (=CNPI) ha espresso nell'adunanza del 22 luglio 1991 sulla sperimentazione dei percorsi post-qualifica e al tempo stesso si vuole fornire una valutazione delle strategie adottate dal Ministero della P.I.

2.1. La Circolare Ministeriale

Al termine del triennio sperimentale di qualifica la C.M. prevede *quattro opzioni*. La prima è costituita dai *corsi regionali* che vengono indicati come via privilegiata per quanti mirano a un rapido accesso al mondo del lavoro; ma l'omaggio iniziale alla FP dura poco perché gli IPS in base alla loro autonomia si candidano subito («hanno la competenza e le strutture») come agenzie formative idonee ad attuare corsi collegati con la programmazione regionale. La seconda opportunità consiste nel passaggio al *quarto anno di un istituto tecnico* di indirizzo congruente dopo aver frequentato un corso complementare durante i mesi estivi (così almeno diceva il testo del Progetto '92, ma la C.M. usa un linguaggio molto più sfuggente).

La novità è data tuttavia dalla terza opzione dei *bienni terminali integrati istruzione professionale-formazione regionale* la cui disciplina sperimentale è oggetto della C.M. L'ipotesi che è già affiorata nelle intese raggiunte con alcune Regioni (Basilicata, Lombardia, Calabria), risponderebbe a tre esigenze fondamentali:

«— realizzazione di una collaborazione istituzionale con il sistema di formazione professionale regionale;

— progettazione di un itinerario formativo finalizzato all'acquisizione di professionalità di 2° livello, che realizzi la necessaria mediazione tra istanze formative di valenza nazionale e specifiche esigenze territoriali, in un'ottica

coerente con le strategie che hanno informato a livello di qualifica, il Progetto '92;

— offerta di un corso di studi a forte impianto scientifico e tecnologico, tale da far conseguire livelli adeguati all'acquisizione di un diploma di maturità e nel contempo costituire cardine culturale su cui innestare interventi formativi regionali differenziati e fortemente finalizzati a specifiche professionalità» (*Sperimentazione assistita...*, 1991).

Nel caso che insorgano difficoltà nell'attuazione dei corsi biennali integrati, il sistema scolastico non si fa molti scrupoli e rimedierà alla mancanza di offerte regionali con interventi di integrazione anche, ove possibile, d'intesa con organismi produttivi (è la quarta opzione dei *corsi surrogatori*). Per l'area di spettanza specifica della FP si utilizzeranno consulenti esterni alla scuola o docenti particolarmente competenti; inoltre, ciascun istituto certificherà le aree di specifiche professionalità frequentate dagli allievi.

Il curriculum dei bienni terminali integrati è mirato ai seguenti obiettivi:

1) contribuire alla crescita culturale della persona e al suo accesso al sapere professionale mediante insegnamenti: a) umanistico-scientifici; b) tecnologici organizzativi;

2) consentire: c) l'acquisizione di attitudini e atteggiamenti orientati all'inserimento nei vari ambiti di attività professionale; d) l'apprendimento di capacità operative riferite allo svolgimento di uno specifico ruolo lavorativo, mediante l'offerta di un insieme di occasioni professionalizzanti appositamente organizzate in funzione dei bisogni di un determinato mercato del lavoro.

L'attuazione dell'obiettivo indicato in a) sarebbe competenza propria della scuola, mentre alle Regioni spetterebbe per la loro vocazione specifica il compito segnalato in d). Le funzioni descritte in b) e c), che andrebbero oltre i ruoli tradizionali dei due sottosistemi, dovrebbero essere programmate e realizzate secondo un disegno comune; questo timido accenno ad una vera integrazione viene subito riportato alla logica della separazione netta, in quanto deve restare ferma l'individuazione dell'ambito scolastico per l'obiettivo b) e del regionale per il c).

Venendo più al concreto il curriculum è strutturato in tre aree: delle discipline comuni; delle discipline di settore; di professionalizzazione. Le prime due occupano ciascuna 15 ore settimanali per un totale annuo di 900; la terza da realizzare in sede regionale ne abbraccia 600, pari al 40% dell'orario globale. Complessivamente il curriculum integrato comprende 1500 ore per anno. L'attività didattica della prima e della seconda area ha luogo in cinque giorni settimanali. La parte del curriculum affidata alle Regioni non è tenuta al

rispetto della scansione settimanale del tempo-scuola; per il suo svolgimento è previsto un giorno alla settimana e moduli da realizzare nei mesi di giugno e di settembre fino al raggiungimento del monte ore stabilito.

L'area della discipline comuni annovera al suo interno quelle materie che contribuiscono alla trasmissione del patrimonio culturale imprescindibile del cittadino e assicurano l'acquisizione degli apprendimenti che sono condizione di accesso al sapere professionale. In concreto si tratta: dell'italiano per 4 ore settimanali; della storia per 2; della matematica e informatica per 3; della lingua straniera per 3; della religione per 1; dell'educazione fisica per 2. Con tale impostazione si vorrebbe realizzare una nuova mediazione tra cultura e tecnologia, superare la dicotomia tra la cultura generale e la professionale e offrire un umanesimo diverso e riassuntivo delle due incarnazioni storiche più cospicue: quella storico-letteraria e giuridico-filosofica da una parte e quella matematico-scientifica e tecnologico-pragmatica dall'altra. La strategia essenziale per raggiungere tale finalità viene identificata nella programmazione dell'insegnamento per moduli.

TAV. 5 - Aree delle discipline di settore

Indirizzo	Discipline	ore IV	V
<i>SETTORE AGRARIO</i>			
AGRARIO	Ecologia ambientale	2	2
	Tecniche di produzione, trasformazione e valorizzazione prodotti	4(4)	4(4)
	Discipline economico-agrarie	5	5
	Diritto e legislazione	4	4
<i>SETTORE INDUSTRIA E ARTIGIANATO</i>			
ABBIGLIAMENTO E MODA	Disegno professionale	4	4
	Storia dell'arte e del costume	2	3
	Tecniche di settore	5	5
	Psicologia sociale	2	3
	Tecnologie tessili	2	-
CHIMICO E BIOLOGICO	Chimica fisica	5	5
	Microbiologia speciale	6	6
	Processi e tecnologie ind.	4	-
	Biotecnologie	-	4
EDILE	Tecnologie edilizie ed elaborazioni grafiche	7(3)	8(2)
	Costruzioni, gestione cantiere	8(2)	7(2)

Indirizzo	Discipline	ore IV	V
ELETTRICO	Sistemi, automazione ed organizzazione della produzione	6(3)	6(3)
	Elettrotecnica	9(3)	9(3)
ELETTRONICO	Sistemi, automazione ed organizzazione della produzione	6(3)	6(3)
	Elettronica	9(3)	9(3)
MECCANICO	Tecnologia meccanica, tecnica della produzione	9(6)	9(6)
	Meccanica applicata alle macchine	3	3
	Elettrotecnica ed elettronica	3	3
TERMOTECNICO	Meccanica, macchine, disegno	6(3)	6(3)
	Impianti	6(3)	6(3)
	Elettrotecnica, elettronica	3	3
<i>SETTORE SERVIZI</i>			
ECONOMICO AZIENDALE	Economia d'azienda	7(3)	8(3)
	Geografia delle ris.	2	—
	Diritto ed economia	3	4
	2 ^a lingua straniera	3	3
PUBBLICITÀ	Storia delle arti visive	3	3
	Tecniche professionali	7	7
	Psicologia sociale, comunicazioni di massa	3	3
	Tecniche di vendita	2	2
SERVIZI TECNICI DELLA RISTORAZIONE	Amministrazione	6	6
	Diritto	3	3
	Alimenti ed alimentazione	6	6
SERVIZI SOCIALI	Psicologia gen. e appl.	4	5
	Diritto ed economia	3	3
	Tecnica dell'organizzazione	3	3
	Cultura medico-sanitaria	5	4
TURISMO	Tecnica aziendale e turistica	5(2)	5(2)
	Diritto ed economia	3	3
	Lingua straniera (inglese)	3	3
	Geografia delle ris.	2	2
	Storia dell'arte	2	2

(In parentesi sono indicate le ore di compresenza)

L'area delle discipline di settore è mirata all'apprendimento di conoscenze tecnologiche e organizzative di base su cui innestare il terzo ambito ad organizzazione regionale. Al suo interno è strutturata per settori, indirizzi e materie come risulta dal prospetto della tav. 5.

L'area di professionalizzazione rientra nella competenza delle Regioni che provvederanno secondo le esigenze del territorio e le logiche del mercato a individuare le specifiche professionalità a cui è finalizzato il curriculum. Tuttavia, gli interventi per una migliore integrazione dell'apporto regionale con la base formativa scolastica dovranno essere concordati tra i responsabili della scuola e della Regione mediante adeguate forme di collaborazione. In ogni caso il nucleo centrale del contributo regionale consisterebbe nella organizzazione di attività scuola-lavoro anche mediante il coinvolgimento di esponenti del mondo della produzione.

Il biennio si conclude con il superamento di prove per la validazione congiunta dei risultati che consentiranno a secondo dei diversi ordinamenti il conseguimento del diploma di maturità e della qualifica di secondo livello. Tenuto conto della natura integrata del curriculum, il completamento con risultati positivi della formazione riguardante la terza area è considerato condizione necessaria per ottenere la maturità.

2.2. Il Parere del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione

Emesso nell'adunanza del 22 luglio 1991, si contraddistingue per il carattere fortemente critico delle osservazioni avanzate (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, 1991). Anzitutto, viene contestato il metodo seguito, in particolare per due gravi carenze. La prima è data dal ritardo nella richiesta del parere che è stata presentata dopo l'emanazione della C.M. e, in particolare, quando gli allievi che stavano per concludere il triennio sperimentale di qualifica si erano ormai iscritti ai percorsi post-qualifica oggetto della nuova sperimentazione: in tale situazione una pronuncia totalmente negativa del CNPI appariva in un certo senso moralmente impossibile. La seconda riserva riguarda la mancanza di precise informazioni sui risultati della sperimentazione del triennio di qualifica, sulla quale per altro il CNPI non è mai stato richiesto di esprimere un parere, né nel momento di avvio della sperimentazione, né in itinere quando sono apparsi i primi dati sul suo andamento.

Nonostante la denuncia appena richiamata, il CNPI ha dato, dimostrando non grande coerenza, una valutazione positiva dei trienni iniziali del Progetto '92 che si qualificerebbero per il maggiore spessore culturale delle materie di insegnamento, per l'attenzione agli aspetti teorici delle discipline fon-

danti e per la cura rivolta ad evitare possibili casi di insuccesso. Pertanto, i percorsi sperimentali post-qualifica, innestati su una base formativa più ampia e più solida, consentirebbero l'acquisizione di una cultura professionale più motivata, approfondita e ricca di contenuti culturali e operativi. Eppure le poche anticipazioni orali fornite al CNPI dal Direttore Generale dell'Istruzione Professionale sui risultati della sperimentazione del triennio di qualifica, non sembrano giustificare tale entusiasmo: infatti, pare che il Progetto '92 non sia riuscito a ridurre in maniera significativa i tassi di dispersione del biennio degli IPS che sono i più alti della SSS (cfr. tav. 3).

Il CNPI manifesta in terzo luogo forti perplessità circa la possibilità di realizzare un'azione didattica contemporaneamente finalizzata sia alla preparazione a una qualifica di 2° livello, sia alla continuazione degli studi all'università. Soprattutto sembra difficilmente gestibile e poco fondata sul piano pedagogico la separazione temporale tra la fase della fondazione teorica, attribuita alla scuola, e il momento pratico-applicativo, affidato alla Regione che dovrebbe effettuarlo soprattutto mediante corsi intensivi da svolgere nei mesi di giugno e di settembre e in modo frammentato. Tale impostazione, inoltre, comporterebbe un vero assurdo anche di carattere giuridico nel senso che il giudizio di ammissione degli alunni al secondo anno del biennio post-qualifica verrebbe formulato a giugno o a settembre, senza tener conto dei risultati dei corsi regionali che terminano, invece, a fine settembre. La medesima incongruenza si riscontra e con effetti ancora più gravi per le prove di validazione finale.

Nella stessa linea viene criticata la subordinazione del conseguimento del diploma di maturità agli esiti positivi nelle prove per la qualifica di secondo livello. Si tratterebbe di un'espropriazione della competenza primaria della scuola nel rilascio dei diplomi di maturità.

Il CNPI esprime un apprezzamento favorevole per l'idea dell'integrazione e in particolare per «il tentativo di costruire una rete di soggetti formativi che interagiscono per il raggiungimento di obiettivi concordati (...) anche perché comporta il superamento di duplicazioni e di parallelismi, spesso conflittuali, nell'ambito delle offerte formative. Ma esso non può sfociare in una semplice convivenza o in una sterile giustapposizione di due percorsi formativi. È necessario, invece, realizzare una vera integrazione che presuppone certezze normative, chiarezza di obiettivi, di requisiti, di metodologie e di modalità di partecipazione alla costruzione di un percorso veramente unitario, nel rispetto delle identità e delle proposte formative dei due sottosistemi, quello scolastico e quello professionale» (Consiglio Nazionale della Pubblica

Istruzione, 1991). Pertanto, il CNPI propone che vengano previsti momenti collegiali integrati tra organi scolastici ed organi del corso di FP interessato i quali dovrebbero assumere la responsabilità del raccordo tra i diversi interventi didattici e formativi in funzione di uno sviluppo equilibrato della personalità degli allievi.

2.3. *Una integrazione asimmetrica e a compartimenti stagni*

Sia la C.M. che il parere del CNPI riflettono una concezione insoddisfacente dei rapporti tra scuola e FP. La società attuale si caratterizza per la complessità sempre più spinta di strutture, procedure, contenuti (Cesareo, 1989). A livello macrostrutturale si costata una presenza talmente abbondante e differenziata di interconnessioni che rende impossibile o quasi tracciare il quadro unitario di una società, mentre sul micro cresce la distanza che separa la capacità di conoscenza, di scelta e di controllo del singolo da quelle del sistema. Tale complessità comporta il venire meno di ogni pretesa monopolistica della scuola e l'avvento del policentrismo formativo che significa il coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi.

Società complessa e policentrismo formativo non significano, però, l'introduzione selvaggia del libero mercato in educazione. La società complessa è una società a-centrica: in altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale attuare la propria vita. Siccome il fornire tale quadro di riferimento è compito primario dell'educazione, bisognerà che il policentrismo formativo sia accompagnato dalla realizzazione di un sistema formativo integrato. Di conseguenza la funzione del sistema formativo formale cambia e diviene più complicata in quanto si tratta di svolgere un ruolo di coordinamento, di propulsione e di verifica tra le varie strutture e opportunità educative.

Integrazione tra scuola e FP significa anzitutto divisione chiara di ruoli senza alcuna invasione dell'ambito di competenza altrui. In secondo luogo essa comporta collaborazioni per lo svolgimento di funzioni di natura superiore. La cooperazione dovrà avvenire su un piano di pari dignità e non confinandolo la FP in una condizione ancillare, subordinata, accidentale, condizionata.

È vero che la C.M. intende realizzare in linea di principio un'integrazione tra scuola e FP. La teoria viene, però, in parte contraddetta dal contenuto della circolare. In particolare, si dichiara la competenza degli IPS a svolgere corsi regionali e non ci si fa scrupolo di surrogare le Regioni nel biennio post-qualifica integrato. Sono anche espressi giudizi pesanti sulla FP, affermando la sua inadeguatezza a rispondere ai bisogni del mercato del lavoro (ma le si affida poi l'area professionalizzante legata al territorio) e a sviluppare strategie formative coerenti ed esaustive (eppure recenti ricerche dimostrano che essa è in grado di assicurare un inserimento dignitoso nel mondo del lavoro) (Malizia, Chistolini e Pieroni, 1990).

La dimostrazione più convincente che la C.M. vuole un'integrazione che non tocchi nel concreto e sostanzialmente il monopolio degli IPS si può riscontrare nella impostazione del curriculum integrato. Questo è strutturato in sezioni separate, a compartimenti stagni, ognuno dei quali è affidato a una diversa competenza o della scuola o della FP. Non si tratta in altre parole di un curriculum progettato e attuato insieme fin dall'inizio mediante forme di reale collaborazione su un piede di parità. E la filosofia del parere del CNPI si muove sostanzialmente nella stessa direzione. In queste condizioni è chiaro che il risultato non potrà che essere la frammentazione culturale e professionale del curriculum e non un aiuto efficace al giovane, affinché possa sviluppare una progettualità unitaria, che gli permetta di affrontare in modo vincente le sfide della società complessa. Inoltre, solo un'impostazione veramente integrata del curriculum potrà consentire il superamento delle varie critiche di natura pratica avanzate correttamente dal CNPI.

3. La messa a regime del triennio di qualifica del Progetto '92

Nel febbraio di quest'anno il Ministero della P.I. ha chiesto al CNPI di pronunciarsi in merito alla istituzionalizzazione del Progetto '92 per il triennio di qualifica degli IPS (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, 1992). Il CNPI ha dato parere positivo, anche se condizionato, e tale sperimentazione assistita è entrata successivamente a regime.

3.1. La relazione tecnica della sperimentazione

I dati sono stati raccolti mediante un questionario, articolato in tre sezioni, che è stato applicato in tutti i 97 Istituti che nell'anno 1988/89 avevano deciso di partecipare al Progetto '92 (Ministero della Pubblica Istruzione,

1992). Gli alunni che erano iscritti al primo anno della sperimentazione hanno raggiunto il numero di 3.976, distribuiti in 182 classi. Le tre sezioni del questionario sono state compilate: la prima sulla partecipazione al Progetto e sugli esiti scolastici a cura della Segreteria didattica della scuola; la seconda sul recupero degli svantaggi iniziali e sull'acquisizione di conoscenze e abilità professionali e sul conseguimento della maturità globale a cura dei consigli di classe; la terza sull'attuazione delle innovazioni a cura dei Presidi. Come si può constatare, non è stata condotta un'indagine rappresentativa sugli alunni e sui genitori, se si escludono i loro delegati ai Consigli di classe; inoltre, è anche mancata una valutazione da parte del mondo del lavoro circa la preparazione professionale dei qualificati della sperimentazione.

Un primo dato da evidenziare è costituito dalla diminuzione significativa del tasso di abbandono tra gli iscritti al Progetto '92: esso si colloca nel triennio al 4,3% rispetto a un valore medio stimato per tutta la SSS di circa il 10%. Tale risultato positivo viene messo fortemente in discussione dall'andamento delle ripetenze: il tasso di non promossi in prima sale al 20,7% rispetto alla percentuale del 12% di tutta l'Istruzione Professionale, registrata nel 1986/87, anche se in seconda la sperimentazione ottiene un 7,6% in paragone all'11% globale (cfr. tav. 3).

La relazione tecnica ha assunto come prova indiretta della validità dell'iniziativa l'aumento della domanda di partecipazione al Progetto durante il triennio. Di fatto l'utenza è cresciuta dal 16% del settore alberghiero fino al 93% di quello dei servizi sociali e al 97% di quello dell'agricoltura.

I consigli di classe esprimono in media un giudizio di sufficienza sulle strategie per il recupero degli svantaggi iniziali e delle inadeguatezze in itinere degli alunni. Nel primo caso si tratta dei due terzi e nel secondo di circa tre quarti dei rispondenti.

La valutazione tende al buono riguardo all'efficacia del Progetto '92 nell'acquisizione di conoscenze, di abilità professionali e della maturità globale. L'impatto sulla trasmissione dei saperi vede i consigli di classe divisi tra un giudizio di sufficiente (52%) e di buono (48%); i due terzi condividono il secondo tipo di valutazione in merito alla preparazione professionale; il 60% circa dà un giudizio di buono circa la maturità globale.

Sulla attuazione delle innovazioni metodologiche la relazione tecnica offre solo delle indicazioni indirette. L'80% ha applicato i test d'ingresso, ma la percentuale scende a meno del 60% quanto ai test in itinere; la quasi totalità (88%) ha fatto invece ricorso alle prove strutturate alla fine del terzo anno.

Solo nel 20% circa dei casi non si sono riscontrate difficoltà didattiche e organizzative nell'attuazione della sperimentazione. Il 70 e il 63% a seconda del tipo di problemi ne ha trovate qualcuna e il 10 e il 15% rispettivamente molte.

3.2. Il Parere del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione

Come si è detto sopra, è stato sì positivo ma subordinato ad alcune condizioni (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, 1992). Il CNPI ha concordato sull'opportunità delle innovazioni proposte con la sperimentazione. Infatti il Progetto '92 sarebbe ispirato ai seguenti orientamenti generali: promuovere la crescita umana e sociale dei giovani attraverso un potenziamento delle componenti fondamentali della cultura; perseguire una professionalità di base a carattere polivalente; sviluppare il raccordo con il mondo produttivo e con la FP per un più efficace coordinamento dell'offerta formativa. Inoltre, qualifica positivamente la sperimentazione sul piano didattico la introduzione di un'area di approfondimento.

Al tempo stesso il CNPI denuncia la carenza di strumenti di supporto culturale e didattico che offrono garanzie sull'efficacia dei cambiamenti ipotizzati. Di conseguenza, viene richiesta la istituzione di un Osservatorio del Progetto '92 in cui sia possibile instaurare una costante azione di collaborazione, di verifica e di proposta delle modifiche che si considerassero opportune.

Pur manifestando parere favorevole alla presenza di un'area formativa comune che sia coerente con l'assetto complessivo della SSS riformata, il CNPI introduce significativi elementi di flessibilità. Infatti, l'area comune « non può essere definita come meccanica trasposizione di quella prevista per gli indirizzi della secondaria superiore, ma va configurata all'interno del progetto didattico dell'istruzione professionale, garantendo flessibilità interna e correlazione con le discipline dell'area professionale » (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, 1992). A tale fine la Direzione Generale dell'Istruzione Professionale viene invitata « a far predisporre, da operatori scolastici competenti, l'adattamento dei programmi prevedendo contenuti e metodologie adeguati a percorsi scolastici che prevedono un'uscita verso il mondo del lavoro al termine del terzo anno » (*Ibidem*). Anche i programmi del terzo anno non soddisfano il CNPI che ne chiede una riformulazione più adeguata.

A motivo di tali osservazioni critiche il parere del CNPI, pur essendo favorevole, è condizionato « alla possibilità di valutare preventivamente i singoli atti. In particolare il CNPI attende di pronunciarsi sulle modifiche ai

programmi e, previa la contrattazione con le OO.SS., sui criteri che si intendono adottare in materia di classi di concorso di formazione delle cattedre, e sui vari aspetti relativi alla gestione del personale» (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, 1992).

3.3. *Una messa a regime affrettata*

Ho già espresso sopra al paragrafo 1.3 le ragioni della mia valutazione negativa circa il Progetto '92. Qui vorrei mettere in evidenza la contraddittorietà del parere del CNPI.

Sono senz'altro d'accordo sugli orientamenti di fondo del Ministero della P.I. nel settore, e cioè: la qualificazione, il rilancio e la rivalutazione del ruolo dell'istruzione professionale che consiste nell'offrire un iter formativo a giovani interessati a un rapido accesso al mondo del lavoro; la ridefinizione di un ciclo corto di SSS adeguato alle nuove esigenze del sistema scolastico. Tuttavia, permangono due problemi: se le modalità scelte per realizzare tali orientamenti siano state le più idonee; se la sperimentazione ne abbia veramente verificata la validità.

Nella discussione in seno al CNPI erano sollevate da più parti questioni di fondo. Ci si chiedeva anzitutto se il Progetto '92 dovesse adeguarsi in toto al modello Brocca, soprattutto nell'area comune. Sembrava inoltre che l'inversione del rapporto tra l'area comune e quella di indirizzo avesse creato una frattura fra momento teorico e momento pratico. Erano state segnalate anche notevoli difficoltà organizzative.

La relazione tecnica a mio parere non dà sufficiente sostegno a una valutazione favorevole. Si è già osservato sopra che manca un'indagine rappresentativa sugli studenti, i genitori e le forze sociali; inoltre, i dati offerti verificano solo una parte dell'impostazione del Progetto '92 quale risulta dalla descrizione iniziale di cui si è offerta una sintesi nelle sezioni 1.1. e 1.2. Le ripetenze al primo anno sono raddoppiate, assorbendo il progresso ottenuto sul piano degli abbandoni. Le strategie di recupero ricevono un giudizio di sufficienza. Tra il 63% e il 70% segnalano difficoltà sul piano didattico e organizzativo.

Tenuto conto che la sperimentazione era stata attuata una sola volta, un parere più attento alle esigenze educative dei giovani non avrebbe potuto essere immediatamente positivo, anche se subordinato a condizioni. La conclusione più logica non era certamente quella di mettere a regime il Progetto '92, ma avrebbe dovuto essere proposto un ulteriore periodo di sperimentazione non solo del Progetto '92, ma anche di una sua nuova formulazione

parzialmente corretta (per esempio nel rapporto tra area comune ed area di indirizzo). Ragioni di scambio politico (ogni parte sindacale ha ottenuto un qualche successo dato che contemporaneamente era in discussione il parere sulla Commissione Brocca e su Ambra ed Ergon) hanno probabilmente portato il CNPI a dare una valutazione favorevole, che, però, oltre ad essere quanto meno contorta, non sembra possa dare quel contributo risolutivo alla formazione del gruppo più svantaggiato degli studenti della SSS che ci si aspettava. Ma forse il Progetto '92 era destinato fin dall'inizio a un successo annunciato.

Riferimenti bibliografici

- BERIAGNA G. - C. CHECCACCI, *Penelope e gli indovini. La riforma della secondaria tra passato e futuro*, Roma, UCIIM, 1992.
- CALCERANO N., «Progetto '92», in «Nuova Secondaria», VII (1989), pp. 21-22.110.
- CESAREO V., *Società complessa e cultura di massa*, in «Aggiornamenti Sociali», 40 (1989), n. 5, pp. 387-395.
- CESAREO V. - M. RUGUZZONI (Edd.), *Tendenze di istruzione nei paesi occidentali*, Milano, Angeli, 1986.
- CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Parere sulla sperimentazione assistita «Progetto '92» — Percorsi post-qualifica*, Adunanza del 22 luglio 1991.
- CONSIGLIO NAZIONALE DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Parere circa l'istituzionalizzazione della sperimentazione assistita «Progetto '92» per il triennio di qualifica degli Istituti Professionali*, Adunanza del 23 aprile 1992.
- DI AGRESTI C., *Analisi comparata della situazione in altri paesi*, in «Professionalità», 9 (1988), n. 6, pp. 97-99.103.
- FARIAS G., *Un percorso autonomo*, in «Nuova Secondaria», VII (1989), n. 2, pp. 19-20.
- GARCIA GARRIGA J.L., «La struttura della scuola dell'obbligo in Europa alle soglie del secolo XXI», in: PUSCI L. (Ed.), *I giovani e l'Europa: qualità della scuola, qualità della vita*, Napoli, Tecnodid, 1988, pp. 39-52.
- GIANNARELLI R., *L'esigenza di una specificità*, in «Nuova Secondaria», VII (1989), n. 2, pp. 17-18.
- Istruzione e formazione professionale*, «Studi e documenti degli Annali della P.I.», n. 33, Firenze, Le Monnier, 1986.
- Istruzione professionale*, «Studi e documenti degli Annali della P.I.», n. 49, Firenze, Le Monnier, 1989.
- MALIZIA G., *La sperimentazione condotta entro la FP regionale*, in «Professionalità», 9 (1988), n. 6, pp. 17-21.
- MALIZIA G., *Progetto '92, elevazione dell'obbligo e domanda sociale*, in «Nuova Secondaria», VIII (1990), n. 7, pp. 18-19.112.
- MALIZIA G., *Il Progetto '92 degli Istituti Professionali di Stato: un primo bilancio*, in «Presenza CONFAP», Supplemento al n. 2/90, pp. 2-21.
- MALIZIA G., *Progetto '92. I corsi post-qualifica*, in «Presenza CONFAP», (1991), n. 6, pp. 59-64.

- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI, *I percorsi formativi della scuola e della FP: problemi e prospettive*, Roma, CNOS/FAP, 1990.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Richiesta parere circa istituzionalizzazione sperimentazione assistita «Progetto '92» per il triennio di qualifica negli istituti professionali*, Roma, (1992).
- Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni*, Firenze, Le Monnier, 1991.
- Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni*. 2 voll., Firenze, Le Monnier, 1992.
- PORTOLANO A., *L'area di approfondimento*, in «Nuova Secondaria», VII (1989), n. 4, p. 22.
- Progetto '92. Una formazione per il futuro*. (Roma), Ministero della Pubblica Istruzione. Direzione Generale Istruzione Professionale, (1988).
- REGUZZONI M., *Riforma della scuola e istruzione obbligatoria*, in «Aggiornamenti Sociali», 37 (1986), n. 4, pp. 243-256.
- RUBERTO A., *Editoriale*, in «Osservatorio ISFOL», XII (1990), n. 1, pp. 5-8.
- SEGNERI P., *La sperimentazione didattica negli Istituti Professionali di Stato: «Progetto '92»*, in «Osservatorio ISFOL», XII (1990), n. 1, pp. 93-99.
- Sperimentazione assistita Progetto '92 — Percorsi post-qualifica*, C.M. N. 35 del 21 maggio 1991.
- ZOPPELLO G., *Una scuola difficile*, in «Nuova Secondaria», VII (1989), n. 4, p. 21.



Imparare a studiare

Mario Viglietti

1. Il rapporto: successo/insuccesso scolastico/formativo

Da un sondaggio-campione della *Lega Studenti Medi* (Febbraio 1991), su 6000 studenti del biennio superiore di 17 Istituti di Torino e provincia (di cui sono ottenute 4600 risposte), è risultato che i promossi (al primo anno) sono stati il 31,7% ed i bocciati e rimandati il 63,3%.

Rispetto al '90 si è rilevato un leggero miglioramento soprattutto nei licei classici e scientifici, ma non negli istituti tecnici e professionali. La selezione era indicata da S. Esposito, segretario della Lega, come una chiara testimonianza della difficoltà del passaggio dalla scuola media inferiore a quella superiore.

Anche nei CFP si rivelano fenomeni di selezione.

Ma quale poteva essere l'origine di questa difficoltà?

Tra le molte cause ipotizzate per spiegare questo deludente fenomeno, ne considereremo due: una definita come «*incapacità a studiare*» (riferita agli alunni) ed una come «*incapacità a far studiare*» (riferita agli insegnanti). In breve, esse evidenziano che la causa dell'insuccesso è per lo più da rapportarsi alla «*mancanza di metodo*», tanto nell'insegnare che, normalmente, nello studiare da parte dell'alunno. Probabilmente, nel docente, la preoccupazione

d'insegnare «*come precisione e completezza*» la materia, ha avuto la prevalenza sull'insegnamento del «*come fare a studiare*» la materia spiegata, per renderla vitale ed operativa, trasformandola, in tal modo, da «*materia*» di studio in «*disciplina*» di studio

Le riflessioni che seguono tendono appunto a puntualizzare il fatto che ciò che vale per *l'apprendimento*, non è tanto il conoscere, ma il come si conosce.

2. Le vie dell'apprendere.

Se a un docente venisse chiesto perché ha scelto questo suo lavoro, potrebbe darsi che dica: «È ovvio, noh, per insegnare!». Si potrebbe, però, avere anche quest'altra risposta: «per educare!» ed è appunto la risposta che la scuola dovrebbe sempre dare.

L'insegnamento, infatti, non dev'essere considerato un fine, ma un mezzo per formare l'alunno all'*autonomia nell'apprendere*, cioè alla costruzione di un sapere personalizzato. L'ideale pedagogico da raggiungere è appunto quello di mettere l'alunno nella situazione di «*farsi il suo sapere*», dopo aver appreso, dal modo di procedere dei suoi insegnanti, i passaggi da superare ed i metodi per verificarne il superamento, che garantiscono un proficuo apprendimento.

Il che vuol dire, dato che ogni insegnante tende a fare ripercorrere all'alunno le stesse tappe che egli ha percorso per assimilare quei concetti o tecniche che intende trasmettere, che è essenzialmente dal metodo di apprendimento che ha vissuto l'insegnante nel suo studio, che dipende anche il come l'alunno impara a studiare.

S'insegna cioè come si è appreso.

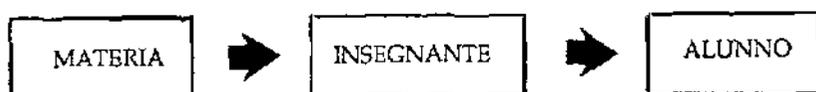
C'è allora da chiedersi: se una delle probabili cause dell'insuccesso scolastico è la mancanza di metodo di studio negli alunni, ciò non potrebbe anche dipendere da una deficitaria metodologia di studio da parte degli insegnanti?

Per dare una risposta a questo interrogativo, enumeriamo alcuni tipi di rapporto insegnante-alunno che ci permettono di capire meglio, confrontandole tra loro, le differenze tra il tipo di *insegnamento ed apprendimento fatto «per ripetere l'appreso»* (ripetere, per esempio, la lezione dell'insegnante così come è stata trasmessa) e *l'insegnamento e apprendimento fatto «per capire l'appreso»* (rendersi ragione della verità dell'appreso in sé e non per il solo fatto che è stato trasmessa in quel modo).

3. Tipi di rapporto docente-alunno.

3.1. Il rapporto detto «tradizionale»

L'insegnante opera come «*trasmettitore d'informazioni*». È esperto nella sua materia e la espone agli alunni collettivamente. Gli alunni danno prova di assimilazione corretta attraverso un «*compito*» o una «*risposta orale*» che vengono poi valutati singolarmente dall'insegnante. Il buon esito o l'insuccesso trovano infine la loro gratificazione o punizione nel «*voto-valutazione*» dell'insegnante. In schema:



In questo rapporto c'è una diretta dipendenza, affettiva ed intellettuale, dell'alunno dall'insegnante e l'apprendere consiste nel saper riferire esattamente quanto è stato esposto (possibilmente addirittura con le stesse parole) per avere il massimo di gratificazione nel voto.

È questo il classico esempio dell'imparare come «*apprendimento a ripetere*». L'iniziativa del soggetto è orientata alla fedeltà della riproduzione più che alla comprensione e all'espressione personale di ciò che è stato esposto. L'alunno crede di «*sapere*», quando sa ripetere bene la lezione sentita e studiata.

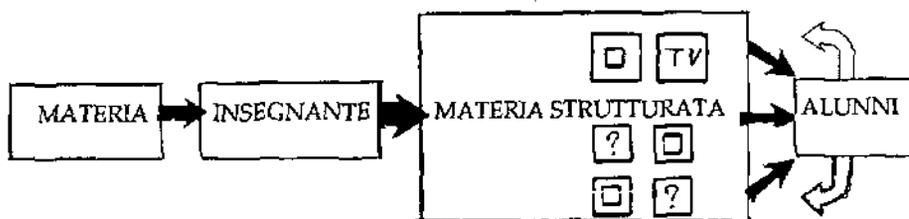
3.2. Il rapporto personalizzato.

L'informazione collettiva viene gradualmente verificata attraverso la reazione degli alunni alle spiegazioni e alle domande dell'insegnante che, con questo tipo d'interazione, intende coinvolgere l'iniziativa di ciascuno nella ricerca delle risposte o delle domande, logicamente conseguenti o possibili, relativamente alle problematiche esposte.

È questo un atteggiamento didattico che tende a far sperimentare direttamente la verità di quanto si è asserto, ricorrendo a esemplificazioni immediatamente verificabili attraverso accorgimenti vari, tipo: sussidi audiovisivi, esercizi su schede graduate in difficoltà, lavori di gruppo, accostamenti con fatti concreti, ecc. allo scopo di «*far personalizzare*» la nuova conoscenza acquisita.

Indichiamo in questo modo di «*studio-verifica*», un esempio dell'«*imparare per comprendere*». La materia insegnata è rivissuta dall'insegnante insie-

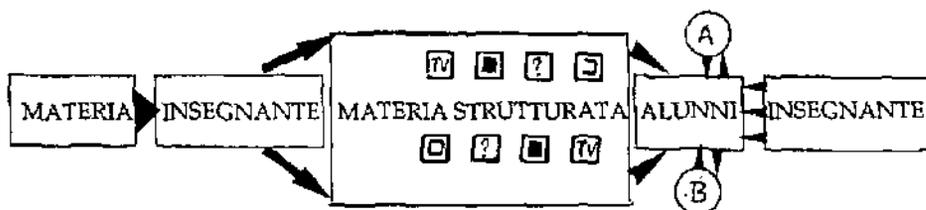
me agli alunni, in sequenze graduali di difficoltà, secondo il ritmo di apprendimento della classe e dei singoli allievi, impegnati nel lavoro di gruppo. In schema:



3.3. Il rapporto integrato:

Esposizione, individualizzazione, comunicazione.

Non basta sapere nella vita. Occorre anche saper comunicare quello che si sa in modo adeguato, sia lessicalmente con la terminologia specifica, sia comprensibilmente con un'esposizione chiara e logicamente condotta. Il saper comunicare è la controprova del sapere assimilato. Dare all'apprendimento il supporto della parola, vuol dire veicolare i concetti più facilmente nella dinamica del pensare che è fatta di confronti e contrasti tra idee apprese, per scoprire idee nuove e utili alla soluzione di problemi. Si tratta d'integrare «l'apprendimento compreso» con «l'apprendimento della comunicazione» per garantirsi un sapere verificabile nel confronto con altri. In schema:



4. Atteggiamenti derivanti dai diversi tipi di rapporto

Il confronto dei tre tipi di rapporto, mentre focalizza la riflessione dell'insegnante sulla validità e sul tipo del suo impegno didattico, ci fa immediatamente comprendere anche il probabile motivo di certi atteggiamenti assunti dagli allievi nello studio.

Si riscontrano, infatti:

a) *atteggiamenti fotocopia:*

Studiare è l'equivalente del ripetere esattamente quel che si è sentito o quel che è scritto nel libro di testo, indipendentemente da giudizi di valore o da agganci a problemi pratici o teorici da risolvere. L'interesse primario è il bel voto o la bella figura, o il premio o il far contenti i genitori, ecc.

Tale tendenza è il chiaro frutto dell'insegnamento-produttivo del sapere trasmesso, dove la preoccupazione dominante è la conoscenza verbale della materia e lo svolgimento del programma, e la valutazione è vissuta in rapporto alla media di classe e non come via di promozione individuale relativamente ai diversi punti di partenza e di arrivo di ogni soggetto. Il successo o l'insuccesso sono essenzialmente e unicamente collegati al tipo d'impegno dell'alunno.

b) *atteggiamenti-convenienza:*

Studiare vuol dire imparare a rispondere a determinati bisogni di sapere per risolvere alcuni problemi, il cui superamento è necessario per arrivare ad un traguardo personalmente desiderato: superare un esame per passaggio di categoria, ottenere facilitazioni di vario tipo, essere lasciato in pace... Si cerca cioè di andare oltre la sufficienza solo per ciò che interessa immediatamente.

È un atteggiamento che deriva da un insegnamento limitativo, non ispirato a valori di ampia portata, ma orientato a traguardi di utilità momentanea (per esempio, far contento il professore), senza ispirazione innovativa e di scoperta per il proprio arricchimento culturale in vista di ulteriori realizzazioni.

c) *atteggiamenti analitico-sintetici:*

Studiare diventa sinonimo di «ricordare» *tutti i particolari*; si sa quando non si dimentica nulla. La preoccupazione di cogliere il significato di quel che si studia è per lo più messa da parte o, almeno, non è considerata come il movente principale nel processo di apprendimento.

L'atteggiamento opposto è quello di limitare lo studio agli aspetti essenziali, ritenuti praticamente utili ai propri fini, sia presenti che futuri, trascurando ciò che pare complementare o superfluo per la propria formazione (ad esempio, lo studio della letteratura per un meccanico o elettricista).

All'origine di questi atteggiamenti, facilmente si riscontrano modi di in-

segnare conformistici alla situazione presente, puramente descritti del convenzionale o dell'immediatamente utile, senza aneliti interpretativi e proiezioni innovative di cambiamenti possibili, preoccupati solo di *dire tutto* quel che si deve dire secondo le indicazioni del programma.

Le considerazioni fatte, ci sembrano sufficienti ad avvalorare l'affermazione che se è vero che alla base del successo si trova la presenza di un «buon» metodo di studio, è ancor più vero che solo un «buon» insegnamento ne può essere l'ispiratore.

Il punto problematico forse è di capire in che consista il «buono» di una metodologia didattica capace di produrre un «buon» metodo di studio.

Un piccolo contributo, in questa direzione, pensiamo di poterlo offrire ispirandoci ai principi metodologici del «Metodo A.D.V.P.», metodo di attivazione dello sviluppo vocazionale personale, presentato da un'équipe di professori dell'Università LAVAL di Québec (Canada) per facilitare nei giovani l'evoluzione del processo del loro orientamento per la scelta della professione¹. Sono principi, però, applicabili non solo al come procedere per risolvere il problema del proprio orientamento nella professione e nella vita, ma anche al come apprendere con frutto qualsiasi materia di un curriculum scolastico formativo.

Scopo dell'insegnamento, come abbiám detto, non è solo quello di trasmettere delle conoscenze, ma di *aiutare a «farsi» delle conoscenze* attraverso la ricerca ed il confronto, la verifica dei fatti e la loro valorizzazione, ad avere, insomma, un *atteggiamento critico-costruttivo-innovativo nell'apprendere*, in modo da *sentirsi «artefici» del proprio sapere*.

Possono allora essere utili per ogni insegnante, questi atteggiamenti metodologici di coinvolgimento dell'alunno nell'apprendere.

5. Principi di attivazione nello studio.

È naturale per ogni insegnante porsi la domanda sul come fare per accompagnare il processo di apprendimento del giovane in modo adeguato alle sue esigenze evolutive ed alle sue possibilità logiche ed effettive.

¹ MARIO VIGIETTI, *Orientamento: una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1988/89, pp. 203-224; PELLETIE DENIS, RAYMONDE BUIJOLD et alii, *Pour une approche éducative en orientation*, Gaetan Morin, Québec, 1984, pp. 1-465.

E precisamente:

- come renderlo protagonista del suo sapere;
- come educarlo alla scoperta e al nuovo, attraverso giuste ed adeguate motivazioni;
- come educarlo al passaggio da una logica operativa-concreta ad una logica astratta-formale più economica e più produttiva nell'apprendere.

Secondo gli AA. del metodo ADVP, per coinvolgere attivamente l'alunno in un processo di apprendimento, è importante:

1. *fargli vivere direttamente «l'esperienza» delle conoscenze ed informazioni che gli vengono impartite* (Principio esperienziale);

2. *coinvolgerlo in una situazione pratica di ricerca sul come affrontare e risolvere i problemi che incontra* (Principio euristico);

3. *motivarne l'impegno ad apprendere con la presentazione dei valori potenziali di utilità, presente e futura, che gliene derivano o possono derivargliene di fatto* (Principio motivazionale).

Approfondiamone il significato attraverso alcune esemplificazioni:

5.1. Utilizzazione del principio esperienziale

Un vecchio proverbio dice: «*Mi parlano e dimentico; mi fanno vedere e sentire e ricordo; mi fanno provare e capisco*», il che equivale al detto comune del buon senso che afferma che «*s'impara facendo*», cioè facendo esperienza di quel che ci viene insegnato.

Ne consegue che l'insegnante si preoccupa di far constatare direttamente la verità delle sue asserzioni in modo operativo, non solo tiene desta l'attenzione, ma ne facilita notevolmente la comprensione.

Dire che la realtà non è sempre per tutti percepita ugualmente e che, quindi, occorre rispettare le diverse opinioni, è un'affermazione astratta, che, però, diventa molto più realistica e chiara, se si presenta, ad esempio, un disegno di figura ambigua che dà la possibilità di più interpretazioni secondo il punto di vista da cui lo si osserva.

Parimenti, indicare delle regole per eseguire un'operazione tecnica o risolvere un problema, diventa un mezzo efficace di apprendimento, solo quando si mette l'alunno nella situazione di scoprirle, operando concretamente. S'impara a limare, non solo sentendo come si fa a limare, ma mettendosi a limare; s'impara bene una lingua non tanto sui libri, ma sentendola e par-

landola; s'impara a usare una macchina di laboratorio non unicamente seguendo le istruzioni del manuale, ma operando su di essa, e così via.

In pratica, il problema da risolvere didatticamente per l'insegnante è quello di trovare il modo di tradurre la teoria astratta in attività concreta da eseguire per farne esperienza. In breve occorre scoprire come trasformare il simbolico, il semantico, il figurato in un contenuto comportamentale. Non è cosa facile e richiede anni di esperienza, ma è indiscutibilmente la via più promettente per indurre nell'alunno quell'atteggiamento metodologico di concretezza nell'apprendere, che fa sentire lo studio in funzione della vita.

5.2. Utilizzazione del principio euristico (Coinvolgere nella ricerca)

Non si tratta di rendere «problematico» l'insegnamento quasi che tutto sia incerto o in cerca di soluzione o che si debba riscoprire il già noto, ma di promuovere un metodo di apprendimento che personalizzi il più possibile la costruzione del proprio sapere.

Una via utile da seguire è quella della «soluzione di problemi» relativi alla materia insegnata, in quanto rappresenta uno stimolante percorso per sviluppare *l'arte del pensare*.

Il problema, infatti, implica fasi di osservazione, fasi di confronto, formulazione d'ipotesi, verifiche, errori, tentativi nuovi con nuove ipotesi e rinnovate verifiche fino alla scoperta delle leggi che guidano alla soluzione del problema.

Il giovane coinvolto, in questo modo, sia pur sotto la guida dell'insegnante, nell'utilizzazione del materiale di lavoro offertogli per trovare la soluzione del problema, troverà più comprensibili le regole teoriche insegnate, sperimentandone la validità in pratica e si perfezionerà gradualmente nell'arte del pensare.

Ricordiamo che la formulazioni dei problemi possono essere di vario tipo.

Alcuni problemi possono assumere la forma di *constatazioni* ed hanno come domanda tipica: «Perché?». Ad esempio, perché al buio non si vede? perché si punisce il ladro? perché si debbono pagare le tasse? perché non si può studiare in ambienti disturbati? e così via.

Altri problemi son di *tipo predittivo* ed hanno come domanda tipica: «Cosa accadrebbe se...?». Ad esempio, cosa accadrebbe, se venisse a mancare l'acqua o la corrente elettrica? se sparisse la stagione dell'inverno? se non ci fossero strumenti di misura? se fossero distrutti tutti gli alberi? e così via.

Altri problemi son di *tipo creativo* ed si presentano con la tipica domanda: «quale è l'esatta soluzione?». Questi ultimi sono i problemi che meglio si

prestano a stimolare il pensiero e a formare la mente, specie se si è indotta una forte motivazione di fondo a perseverare nella ricerca della soluzione.

Il saper perseverare nei tentativi di soluzione è, infatti, una delle maniere più efficaci di far progredire sia la scienza che i modi di operare quotidiani nel lavoro che si compie: «*Come posso far meglio, con minor spreco di tempo e di materiale, quello che sto facendo?*» Se mi accontento, non cambia nulla; ma se vivo il mio problema e mi sarò esercitato anche a superare gli schemi abituali del fare e del pensare, non mancherà «l'invenzione» della soluzione nuova.

È così che si progredisce nella maturazione del pensiero divergente. Stimolare un processo inventivo vuol dire, infatti, dare il via a:

— una fase di preparazione in cui si dà possibilità di famigliarizzare col problema;

— una fase d'incubazione in cui si lascia evolvere il problema in ipotesi di soluzioni, in confronti di alternative possibili, in soluzioni deludenti o frustranti;

— una fase d'illuminazione in cui balza evidente alla mente la soluzione cercata, e, infine,

— una fase di verifica che certifica l'esattezza della soluzione trovata.

Se nell'insegnare si ha l'accortezza, quando si presenta l'occasione propizia, mentre si svolge il proprio programma didattico, di mettere in luce delle esigenze che richiederebbero delle soluzioni nuove e s'impegnano gli alunni a studiarne qualcuna nel loro tempo libero, si predispone in essi la maturazione di un'apertura mentale al nuovo, che potrà poi anche trasformarsi in un originale «metodo di studio» nell'affrontare il sapere. Il che non sarebbe cosa di poco conto, sia per l'alunno che per la società.

5.3. Utilizzazione del principio motivazionale (Stimolare l'interesse)

È un dato d'esperienza comune che tanto più si persevera in un impegno operativo, quanto più lo si vede collegato agli obiettivi che s'intendono perseguire e alla coscienza della possibilità personale di poter riuscire nel proprio intento.

In altre parole, non basta, per favorire l'apprendimento, far fare esperienza di quanto s'insegna, ma occorre in più «integrare»², conoscenza ed esperienza con la percezione anticipata delle proprie possibilità e dell'utilità

² È questa la ragione per cui gli Autori ADVP hanno preferito definire il principio motivazionale con il termine principio «integratore».

di quanto si apprende in funzione dei fini a cui si aspira. Se vien meno la motivazione, infatti, vien meno l'azione.

Ne deriva che insegnare ad interrogarsi sulle possibili utilizzazioni di quanto si sta apprendendo, prepara l'allievo a saper selezionarne meglio il valore e l'importanza e, conseguentemente, a studiare con maggior gusto e profitto. Ciò gli permetterà anche di organizzare più organicamente la ripartizione del suo tempo e di procedere con metodo nel suo lavoro.

Dato, però, che gli interessi vissuti dai singoli sono di fatto molto diversi, per cui non tutti possono sentirsi ugualmente motivati dalle proposte dell'insegnante, s'affaccia naturalmente la domanda: «*Come può un insegnante programmare interventi, che, pur non rispondendo specificamente ai bisogni di ognuno, abbiano almeno un significato potenziale di valore e di utilità per tutti? Come rendere tutto interessante?*».

Secondo il Pelletier un simile significato di valore universale dipenderebbe dai seguenti fattori:

a) *Il tipo di relazione esistente tra insegnante ed alunni.*

È risaputo che in ogni rapporto umano, ciò che dà vita alla comunicazione non è tanto l'autorità dell'interlocutore, ma *la simpatia* che genera. Un insegnante ha ascendente sugli allievi non tanto per titoli accademici che possiede, ma per *ciò che significa la sua presenza per essi*, per la sua capacità di comprenderli e di accettarli, di venir incontro ai loro bisogni e di non innervosirsi per i loro sbagli, nonché anche per la sua *competenza e preparazione didattica*.

Se un insegnante riesce a stabilire un positivo rapporto di reciproca fiducia, per cui l'allunno sa di poter esprimere i suoi desideri e di poter manifestare le sue difficoltà o pareri senza venir umiliato o trascurato, sa insomma, di poter contare su uno che prende a cuore i suoi problemi, allora ciò che l'insegnante dice o propone di fare, acquista il valore di «*cosa importante, sicuramente vantaggiosa*» e naturalmente diventerà «*interessante*» per tutti, a tutto vantaggio del processo di apprendimento.

b) *Il bisogno di comprendere.*

È innato nell'uomo il bisogno di equilibrio e di armonia, tanto che, se interviene una dissonanza con la realtà che conosce, tende immediatamente a ristabilire l'equilibrio, cercando di allargare la sua conoscenza sulla realtà che l'ha stupito. È agendo appunto in funzione di questa dinamica di dis-

sonanza che l'insegnante *cercherà d'incuriosire* i suoi alunni stimolandoli indirettamente alla ricerca spontanea delle informazioni necessarie a superare la dissonanza.

Se, ad esempio, si proietta l'ombra di un dischetto su uno schermo bianco, si vedrà il dischetto in nero, ma se si cambia lo sfondo con un cellofan colorato in azzurro, e si chiede agli alunni di che colore sarà l'ombra del dischetto proiettata sullo sfondo, essi diranno: nera. In realtà essa apparirà gialla. Ecco una dissonanza che stimola alla ricerca del perché.

Si dice che *«tutti cercano la verità, che tutti vogliono la verità»*. Che ne pensate? è vero o no? Se è vero, perché molti hanno paura della verità e la combattono? Che tipo di verità si cerca? che tipo di verità si combatte? Ci sono molte verità o c'è una sola verità?

Come si vede da questi due semplici esempi, il creare dissonanze può essere una maniera avvincente di rendere significativo per il soggetto il conoscere, coinvolgendolo emotivamente ed intellettualmente ad agire e a pensare.

c) Anticipazione del punto d'arrivo.

Dire in precedenza i vantaggi che si potranno trarre dal lavoro che si sta per intraprendere, è dare un sostegno notevole all'azione didattica, in quanto la si fa diventare potenzialmente significativa per tutti. Conoscendo la meta, ognuno ha la possibilità di controllare i suoi progressi e le sue eventuali deviazioni da essa, di verificare la direzione dei suoi tentativi, di confrontare il suo lavoro con le indicazioni dell'insegnante, di percepire meglio il ritmo di lavoro che lo caratterizza e così via, e, alla fine, di poter valutare personalmente l'effetto del lavoro compiuto. Il che, oltre a stimolarlo ad acquisire nuove informazioni, contribuisce a sviluppare sensibilmente anche il suo senso di responsabilità nel valorizzare al massimo il lavoro dell'insegnante.

6. Conclusione

Se è vero che lo studiare è uno dei tanti tipi di lavoro esistenti, si può facilmente dedurre che, come occorre un tirocinio di apprendimento per abilitarsi in una determinata attività professionale, è parimenti necessario un esercizio di apprendimento per abilitarsi a studiare professionalmente bene.

Difficilmente l'alunno pensa che è necessario anche imparare a studiare. Per lui studiare vuol dire leggere libri, fare i compiti che gli sono assegnati, imparare a memoria, saper ripetere le lezioni sentite, consultare riviste o fare

ricerche di gruppo. Non si rende conto dell'importanza della riflessione, che porta a capire più che a saper ripetere, della necessità della verifica giornaliera del suo progresso.

Occorre che la scuola, il CFP lo instradino nel sentiero dell'apprendere, indicandogli come esercitare la mente a procedere con ordine e metodo e come programmarsì per tempo il suo lavoro e non unicamente nel periodo delle interrogazioni o delle verifiche.

È fondamentale per la formazione continua della persona.

Resta, comunque, sempre stimolante l'assioma che è soprattutto dal come s'insegna che l'alunno imparerà a studiare e che il metodo è essenzialmente un derivato dell'insegnamento.

Se si pensa di essere insegnanti per educare e non solo dei trasmettitori di informazioni, non si potrà far a meno di *continuare ad imparare a studiare per aiutare a studiare.*

Allievi, giovani lavoratori ed imprenditori a confronto sui bisogni formativo-occupazionali

Vittorio Pieroni

Riportiamo in questo articolo i risultati principali di 3 capitoli di una ricerca¹ finanziata dall'Assessorato all'Istruzione e alla Cultura della Regione Veneto e promossa dall'ISRE (Istituto Superiore internazionale salesiano di Ricerca Educativa).

Tale ricerca, svoltasi tra gennaio e dicembre 1991, si colloca all'interno delle attività di studio/intervento promosse dalla Regione Veneto al fine di approfondire la conoscenza della condizione giovanile nella Regione e di affinare gli strumenti di azione. Più in particolare, ha inteso perseguire in relazione a zone svantaggiate i seguenti obiettivi:

a) delineare una mappa degli ostacoli e delle risorse che il mondo giovanile dell'area presa in considerazione offre ai fini della costruzione di personalità mature;

b) analizzare in modo congiunto i bisogni dei giovani, a rischio e non, in relazione al territorio di riferimento;

¹ A cura di G. MALIZIA (Ed.), *Progetto organico dei bisogni formativi dell'area costiera della Provincia di Venezia e di Rovigo e della bassa padovana*. Venezia. ISRE, 1991. In particolare si tratta del Cap. IX, *Il campione degli Allievi dei CFP*, pp. 479-533; del Cap. X, *Il campione dei giovani-lavoratori*, pp. 535-577; del Cap. XI, *Il campione delle aziende e delle imprese artigiane*, pp. 579-612. In tutti e tre i casi l'autore è lo stesso del presente articolo.

c) utilizzare i risultati dell'inchiesta in vista di un ripensamento delle politiche giovanili degli Enti Locali al servizio dei bisogni dei giovani dell'area interessata.

1. Gli allievi della FP

1.1. Alcune informazioni generali

Il campione si compone di 272 Allievi, così distribuiti:

- nel 30,1% appartenenti a CFP Pubblici e nel 69,9% a quelli Convenzionati;
- nel 68% maschi e nel 32% femmine;
- nel 72% del II anno e nel 28% del III;
- nel 41,6% della Provincia di Venezia, nel 33,3% della Provincia di Padova e nel 25% della Provincia di Rovigo.

1.2. Informazioni sul background scolastico

Dei 272 utenti della FP, solo 5 non hanno conseguito la licenza media. Se il dato per sé appare confortante, non si può dire altrettanto delle valutazioni riportate al termine dell'obbligo:

- il 69% ha superato la prova col minimo rendimento (« sufficiente »);
- il 29% si è iscritto nella FP dopo l'insuccesso alle scuole superiori;
- il 54% ha già deciso di uscire dal sistema formativo, una volta conseguito la qualifica professionale;
- il 58% è già stato bocciato una o più volte alle medie e/o alle superiori.

1.3 L'immagine del CFP

Le principali agenzie di « orientamento » verso la FP non sono né i mass-media, né la pubblicità degli stessi CFP (depliant, ecc.), ma piuttosto i genitori (43,4%), gli amici (41,2%) e gli insegnanti (40,8%). C'è da rilevare, inoltre, che mentre una maggiore influenza sui maschi è stata esercitata dagli insegnanti, sulle femmine hanno avuto buon gioco le compagne/amiche; l'influenza degli adulti (insegnanti e/o genitori) si rileva inoltre più proficua nelle piccole località (Villa Estense, Isola Verde, ecc.).

Le motivazioni di supporto alla scelta del CFP sono essenzialmente di tre tipi:

- trovare un lavoro che *piace* (47.8%)
- *subito* (42.6%)
- e con il supporto di una *qualifica* (40.8%)

Se ne deduce, quindi, che il principale «conduttore» verso la FP rimane pur sempre il miraggio di uno sbocco immediato sul mercato del lavoro, unitamente al conseguimento di un «pezzo di carta» in tempi brevi e di un possibile lavoro che piace. Dalla combinazione di una o più delle suddette prerogative scaturisce la scelta per la FP.

Alle motivazioni fanno eco le valutazioni. Anzitutto si è inteso valutare la bontà della scelta, ponendo gli allievi di fronte ad un eventuale ripensamento:

TAV. 1 - *Potendo tornare indietro, quanti si iscriverebbero ancora ad un CFP.*

	TOTALE	SESSO		CFP	
		Maschi	Femmine	Pubblico	Convenzionato
— NO	21.3	19.1	26.4	25.6	19.5
— SI, in altro settore	9.9	10.4	9.2	9.8	10.0
— SI, in altro CFP	9.9	10.9	6.9	8.5	10.5
— SI	58.5	59.0	57.5	56.1	59.5

Il rapporto tra i «pentiti» (NO) e coloro che, tutto sommato, ripeterebbero l'esperienza è di circa 1 a 5 (21.3 contro 78.3%, rispettivamente). Quel ristretto gruppo (58 soggetti) che attualmente si dichiara insoddisfatto della scelta della FP si caratterizza per essere composto (proporzionalmente) dalle ragazze, dagli iscritti ai CFP Pubblici, con 16 anni ed oltre, provenienti da piccole località (Mirano, Villa Estense, Isola Verde).

I «SI» a loro volta vanno suddivisi tra quelli senza alcun «ripensamento» (58.5%) ed i «SI, ma...»: questi ultimi riguardano una cinquantina di soggetti divisi in parti uguali tra chi è soddisfatto della scelta, ma vorrebbe cambiare settore di qualifica (9.9%) e chi addirittura il CFP (9.9%). Il risultato d'insieme, se valutato alla luce di ciò che accade nelle scuole superiori, permette di ritenere che tutto sommato il campione appare abbastanza conforme alla scelta effettuata.

Nei confronti della preparazione data nei CFP, i maggiori apprezzamenti vanno a tutte quelle attività che hanno a che fare direttamente con l'acquisizione di una professionalità pratica: la «preparazione pratica» (M=1.32) e

«l'area tecnico-pratica» (M=1.34). Di rimando vengono meno apprezzate, ma pur sempre valutate «sufficienti», l'area scientifica (M=2.38) e quella relativa alle conoscenze sindacali (M=2.26).

Passando in rassegna i dati incrociati, i maschi manifestano apertamente il loro apprezzamento per tutto quanto riguarda l'acquisizione delle abilità pratiche, contrariamente alle femmine le quali si presentano più avare e contratte nel dare valutazioni positive su tutta la gamma della formazione ricevuta. Dal confronto tra CFP Pubblici e Convenzionati si rileva inoltre una maggiore soddisfazione dei primi per quanto riguarda l'area tecnico-pratica (M=1.30), mentre i secondi si caratterizzano per valutare di più la preparazione a saper fare il lavoro da solo o con altri (M=1.40 e 1.54, rispettivamente).

Anche per quanto riguarda il modo di gestire la formazione (attrezzature/strutture, rapporto con i docenti, ecc.) niente viene «bocciato» e/o passato come particolarmente insoddisfacente, al contrario su tutta la gamma delle opzionalità la media rientra tra le categorie del molto/abbastanza soddisfatto.

TAV. 2 - Grado di soddisfazione nei confronti del CFP.

	TOTALE	SESSO		CFP	
		Maschi	Femmine	Pubblico	Convenzionato
— la preparazione al lavoro	1.56	1.52	1.63	1.61	1.52
— il rapporto con i docenti	2.00	1.98	2.05	1.90	2.05
— i programmi formativi	2.00	2.06	1.87	1.96	1.02
— le strutture/attrezzature	2.12	2.20	1.95	2.16	2.10
— il modo di fare formazione	2.08	2.11	2.02	2.10	2.08
— la preparaz. dei docenti	1.83	1.86	1.79	1.79	1.85
— la partecipazione alla vita del Centro	2.85	2.17	2.39	2.37	2.19
— il rapporto con le aziende	1.83	1.87	1.74	1.89	1.80
— il collegamento con la società	2.08	2.05	2.10	2.07	2.08

Ciò di cui gli allievi si considerano particolarmente («molto») soddisfatti è la «preparazione al lavoro» (M=1.56), cui fa seguito «la preparazione dei docenti» ed «il rapporto col mondo del lavoro» (M=1.83 in entrambi i casi).

Questa volta sono tuttavia le ragazze a manifestare un maggiore gradiente di soddisfazione circa il modo di fare formazione (i programmi, la preparazione dei docenti, il rapporto col mondo del lavoro, ecc.), mentre i

maschi si distinguono pur sempre per una spiccata attenzione all'acquisizione di abilità pratiche.

Ciò che invece fa la differenza tra i CFP Pubblici e quelli Convenzionati è la classe docente: gli iscritti ai CFP Pubblici valutano prioritariamente la preparazione dei docenti ed il modo di rapportarsi con gli allievi; quelli dei CFP Convenzionati sembrano apprezzare di più la funzione di inserimento nel mondo del lavoro, unitamente alla possibilità di partecipare alla vita del Centro.

Da rilevare non ultimo una sostanziale valutazione assertiva, su tutta la gamma delle funzioni analizzate nelle due domande, da parte del gruppo dei soggetti-a-rischio i quali sembrano così attribuire alla struttura una peculiare funzione di recupero formativo, relativamente al loro precario «status».

In sostanza, un'utenza dotata di limitate possibilità formative (in considerazione delle scarse valutazioni riportate al termine dell'obbligo) ed in non pochi casi aggravata da ripetuti insuccessi scolastici, sembra ritrovare nelle proposte formative erogate dalla FP una sostanziale risposta al fabbisogno di completamento del proprio iter formativo. In essa trovano rispondenza anche i «segmenti deboli» del sistema (le donne, i giovani-a-rischio).

1.4 *Le vie del futuro*

L'inchiesta si è inoltrata anche tra le scelte future di questi giovani, affrontando due filoni tematici:

- l'eventuale intenzione a proseguire gli studi presso le scuole superiori;
- il lavoro e la professione «ideale».

1.4.1. *Quali studi*

Risultano una ventina in tutto (7.7%) coloro che hanno esplicitamente dichiarato il proprio consenso a fare il passaggio alle scuole superiori, una volta ottenuto il diploma nella FP: si caratterizzano per essere in maggioranza maschi, iscritti ai CFP Convenzionati.

Il numero potrebbe tuttavia essere incrementato da quel centinaio circa (38.2%) che alla stessa domanda non ha saputo dare al momento una precisa risposta. Mentre un rifiuto deciso proviene dalle fila di oltre metà del campione (53.7%), caratterizzata dall'iscrizione ai CFP Convenzionati, ragazze, di Mirano, Camponogara, Villa Estense, Isola Verde.

Le ambizioni formative del gruppetto intenzionato a proseguire si con-

centrano logicamente nell'indirizzo di studi pertinente alla qualifica intrapresa: gli Istituti Tecnici (66.7%) e Professionali (14.3%).

Inoltre, le motivazioni di supporto ad una ulteriore formazione vanno individuate sia nella ricerca del prestigio professionale (conseguire un diploma = 52.4%; fare carriera = 43%) che nell'investimento formativo (una base culturale più ampia = 52.4%; completare la formazione = 33.3%). L'andamento d'insieme sembrerebbe attestare che «qualcosa sta cambiando» nella FP: un'utenza in passato generalmente caratterizzata da appiattimento formativo, al presente manifesta una domanda di formazione sempre più «qualificante» e diversificata.

L'ipotesi potrebbe essere ulteriormente comprovata dalle *esigenze formative* manifestate da questi giovani:

— se si prescinde da quelle di ordine prettamente «informativo», circa le opportunità di lavoro presenti sul territorio (54.8% manifestate particolarmente dalle ragazze),

— subito appresso viene la domanda di una «formazione mirata», adeguata cioè al fabbisogno del territorio (43.4%),

— ed infine una domanda formativa funzionale ad occupare il tempo libero in modo utile (attraverso attività espressive, ricreative, ecc. = 41.2%).

Dal canto loro appaiono assai meno apprezzate quelle attività formative rispondenti alla funzione di recupero scolastico (29.4%) o indirizzate alla partecipazione alla vita socio-politica (21%).

In pratica si ha una riprova che l'utenza della FP, seppur non intende proseguire in massa gli studi alle superiori, in realtà manifesta una precisa domanda di formazione «ad hoc», mirata cioè alla realtà occupazionale del territorio. E di questo la FP della Regione Veneto dovrà tener conto, nell'avallare corsi appositi.

1.4.2. *Quale lavoro*

Circa 3 su 4 degli inchiestati preferisce svolgere attività professionali a livello *dipendente* (il 74.6%). Le attività più preferite risultano:

— *l'operaio qualificato* (36% — i maschi, l'utenza dei CFP Convenzionati, i residenti del rovigotto, di Villa Estense e Conselve);

— *l'impiegato d'ordine* (19.5% — le ragazze, l'utenza dei CFP Pubblici, i residenti di Mirano, Camponogara, Isola Verde);

— *il tecnico specializzato* appare ambito da una ventina di soggetti in tutto (7% — i maschi, l'utenza dei CFP Convenzionati); mentre un altro 6%

intende collocarsi nel terziario in qualità d'*impiegato di concetto* (le ragazze, l'utenza dei CFP Pubblici).

Il rimanente 25% che opta per una professione *indipendente*, si distribuisce in base alle seguenti professioni emergenti:

— il 6.6% vuol fare il *negoziante* (le ragazze);

— il 5.9% l'*imprenditore* (i maschi ed i residenti di Conselve e Piove di Sacco);

— il 5.1% il *libero professionista*;

— il 4.2% l'*artigiano* (in proprio o associato).

Da uno sguardo d'insieme sulle professioni preferite troviamo che sostanzialmente le maggiori ambizioni vengono riservate nei settori professionali verso cui sono sostanzialmente indirizzate anche le aspirazioni parentali: l'*industria* ed il *commercio*, in qualità di *dipendenti*. Ed infatti, se diamo uno sguardo alle professioni parentali troviamo che i mestieri « emergenti » dei loro genitori sono quelli dell'« operaio qualificato » (20.2%) e dell'operaio semplice (15.4%), tanto per i padri che per le madri (anche se queste ultime manifestano qualche punta in più nel terziario, nel settore commerciale e impiegatizio).

Ora sono proprio queste voci che fanno l'*uguaglianza e al tempo stesso la differenza tra le due generazioni*:

— nei confronti dell'operaio dotato di una specifica « qualifica » troviamo che entrambe le generazioni appuntano qui il più alto tasso di ambizioni/consensi (anche se il dato non intende dimostrare una trasmissione generazionale diretta);

— la divergenza a livello generazionale è fatta dalle quotazioni relative alla voce « operaio semplice »: là dove per i padri la categoria sta al secondo posto nella scala delle professioni, tra i figli appare invece quasi del tutto trascurata, sicuramente una delle meno ambite (2.9%), in parte sostituita dall'interesse verso il settore impiegatizio.

Riassumendo, dai confronti riportati sopra è possibile evidenziare che, mentre nella generazione dei padri la carriera professionale si esaurisce essenzialmente nell'ambito operaistico (da operaio semplice a qualificato), per i figli si prospetta una chance in più: l'alternativa è tra il livello operaio qualificato e quello impiegatizio ugualmente qualificato. E su questo ha certamente buon gioco la variabile sesso: ossia la sempre più massiccia presenza delle donne nei settori formativi della FP indirizzati all'occupazione nel terziario e nei servizi.

E tuttavia, pur nella divergenza generazionale, rimane sottesa al fenome-

no una certa uguaglianza/identità di vedute tra padri e figli: queste due generazioni appaiono ancora strettamente unite da un sottile filo conduttore, fatto di modeste aspirazioni, di scarsa progettualità: si è figli di operai e tutto sommato ci si accontenta di rimanere tali; al massimo, il salto di qualità che ci si può permettere è quello di passare al settore impiegatizio; difficilmente ci si arrischia a salire verso le professioni indipendenti e/o a dare la scalata a quelle emergenti (nel settore informatico e del terziario avanzato). Al tempo stesso, tenendo conto del modesto bagaglio formativo di questo campione, non si può non apprezzarne la posizione realistica adottata.

1.4.3. Il lavoro « ideale »

Il « contesto ideale », in cui si preferisce svolgere la propria professionalità, dovrebbe presentare le seguenti prerogative: per un 40.4% del campione, un'azienda di ampiezza medio-grande; e solo per il 17.5%, un'azienda in proprio. In entrambi i casi non si registrano particolari discriminazioni tra i dati incrociati. Inoltre, nel confronto tra azienda pubblica (12.8%), a conduzione familiare (7.4%) ed in cooperativa (1.8%), la prima punta su di sé le aspirazioni di un maggior numero di allievi (in quanto presenta logicamente maggiori garanzie di stabilità nel tempo e sicurezza nella retribuzione), mentre la dimensione cooperativista non sembra avere un futuro tra le aspirazioni professionali di questi giovani; dal canto suo l'impresa familiare rimane pur sempre un rischio che pochi si azzardano a correre.

Le « qualità » e/o i fattori dominanti da riscontrare nel lavoro, sono:

TAV. 3 - *Aspetti più importanti nella ricerca del lavoro.*

	TOTALE	SESSO		CFP	
		Maschi	Femmine	Pubblico	Cooperativo
— ben retribuito	1.68	1.62	1.82	1.69	1.68
— con molto tempo libero	2.21	2.16	2.38	2.33	2.16
— a tempo parziale	2.48	2.56	2.38	2.67	2.40
— di carriera	2.04	2.11	1.90	1.87	2.12
— di utilità sociale	2.00	2.00	2.00	2.33	1.80
— di piena realizzazione	1.93	2.05	1.80	2.03	1.87
— vario, non monotono	2.42	2.44	2.41	2.44	2.42
— sicuro	1.96	1.92	2.02	1.95	1.96
— di successo	2.30	2.25	2.50	1.83	2.52

— *prioritariamente* (= tra le prime scelte) l'elemento « retributivo » seguito da quello « realizzante » (M=1.68 e 1.93, rispettivamente);

— *secondariamente* (= tra le seconde scelte) l'« utilità sociale » e la « carriera » (M=2.00 e 2.04);

— tra le qualità *meno preferite nell'esercizio di una professione* troviamo: poter avere molto « tempo libero » (M=2.21); la ricerca del « successo » (M=2.30); la « varietà » (M=2.42), il « part-time » (M=2.48).

E, come già in altre circostanze, anche in questo caso la scala delle preferenze assume connotazioni differenziate a seconda del sesso e della tipologia dell'Ente:

— i maschi sembrano attribuire maggiore importanza all'elemento remunerativo e alla sicurezza del posto, passando in secondo piano la carriera e la realizzazione personale/professionale; le femmine, al contrario, privilegiano proprio queste ultime due prerogative e mettono all'ultimo posto il successo;

— ciò che fa la differenza tra i CFP Pubblici e Convenzionati è proprio quest'ultima voce (il successo): assai più presente tra le ambizioni professionali dell'utenza del primo tipo, unitamente al bisogno di far carriera; mentre l'utenza del secondo tipo si caratterizza per la ricerca di professioni, che siano anzitutto di utilità sociale e funzionali ad una personale realizzazione.

Riassumendo, il lavoro che questi giovani hanno in mente di fare deve corrispondere alle seguenti prerogative « ideali »:

— in un'azienda di medio-grandi dimensioni, ben retribuito, sicuro e, se possibile, anche realizzante;

— appaiono prendere invece le distanze e/o sembra assai meno preferito un lavoro in cooperativa o in un'azienda a conduzione familiare, come pure un lavoro troppo vario, instabile (con molto tempo libero) e a part-time;

— tra questi opposti si cerca una via di mezzo verso un'occupazione che presenti valori misti, fatta cioè di ambizioni carrieristiche come di interessi per attività, che abbiano una ricaduta sul sociale, dove tuttavia rimane pur sempre l'elemento retributivo ad assolvere ad una funzione prioritaria nella scelta del lavoro.

Rimane l'interrogativo circa la reale corrispondenza del territorio in risposta alle esigenze occupazionali nei termini e con le prerogative emerse sopra. È ciò che tenteremo di verificare attraverso il campione delle aziende.

1.5. Conclusioni al campione degli Allievi dei CFP

Tra gli obiettivi generali dell'inchiesta vi era anche quello di « spendere una parola » sull'utenza della FP veneta, nell'intento di individuarne i tratti caratterizzanti e gli orientamenti emergenti, da collegare successivamente alla realtà occupazionale.

È stato possibile in questo modo arrivare a ricostruire il « profilo » dell'utenza della FP dell'area indagata, secondo i seguenti tratti emergenti:

a) Inquadrata dall'angolo-visuale del *contesto socio-familiare di appartenenza*, si rileva una situazione chiaroscurata da condizioni alterne:

— tra genitori e figli intercorrono rapporti sostanzialmente all'insegna dell'affetto e della reciproca intesa, impostati per di più su una dinamica interattiva nello scambio di interessi, raramente increspata da tensioni/conflitti;

— questo sistema omeostatico, che ha una precisa radice in una consolidata tradizione familistica veneta, se da un lato ha una benefica ricaduta sul clima dei rapporti intergenerazionali, per un altro verso sembra tuttavia influenzare negativamente o per lo meno esercitare un peso non del tutto positivo sulle aspirazioni formative e sulle scelte professionali dei figli; sembra, infatti, che questi ultimi abbiano interiorizzato e fatto proprio il modesto bagaglio culturale/professionale dei padri, assunto dai figli a « modello di riferimento » tout court: questi ultimi, infatti, si ripropongono scarsamente dotati di progettualità/ambizioni « forti » sia sul piano formativo che professionale.

b) Prima ancora che nell'area culturale/professionale, il basso profilo progettuale di questi giovani trova riscontro sia sul *sistema di significato esistenziale*, che sulle *modalità d'uso e di programmazione del « tempo della quotidianità »*, strascicato per lo più in soluzioni avventizie e precarie, all'insegna del « consumo-a-tutti-i costi »; e, in questo, sembra avere buon gioco anche la quasi totale assenza di modelli comportamentali alternativi.

c) Se considerato nell'*ottica prettamente culturale-formativa*, il campione si è ulteriormente dimostrato scarsamente dotato tanto di un bagaglio formativo di base che di progettualità future a sostegno di una formazione ricorrente: se si prescinde, infatti, da quella ventina di soggetti fin da ora intenzionati a proseguire gli studi alle scuole superiori, tutti gli altri aspettano solo di conseguire quel « pezzo di carta », che permetterà loro di introdursi in tempi brevi sul mercato del lavoro. Il dato più grave, che traspare nell'analisi, va tuttavia individuato nella mancata percezione del loro precario status in qualità di studenti e di futuri lavoratori: sembrano, infatti, non essere del tutto

coscienti che senza una forte preparazione culturale di base e senza progettare fin da ora ripetuti interventi formativi, intercalari nel tempo, anche quella tanto ambita professionalità pratica ricercata nei CFP non potrà avere un futuro del tutto assicurato; entro pochi anni, infatti, il motore dell'innovazione tecnologica renderà obsoleta la loro formazione ed essi, dotati di modeste competenze tecnologiche, rimarranno fuori dal gioco, se nel frattempo non avranno interiorizzato il bisogno di formazione permanente. Il lato positivo della dimensione formativa va tuttavia individuato nel sostanziale gradiente di soddisfazione nei confronti dei CFP che frequentano (con particolare riferimento agli allievi degli Enti Convenzionati).

d) L'inchiesta ha portato ad evidenziare ulteriori aggravanti conferme a tale status degli allievi, se considerati particolarmente alla luce delle loro *ambizioni/aspirazioni professionali*: pur nel loro ridimensionamento pratico, esse appaiono fin da ora soggette ad inflazione. Il raggio delle scelte, infatti, appare limitato a 1 o 2 settori operativi (industria e commercio) e per di più « congestionato » dagli interessi di una maggioranza; l'ostentata ricerca di lavoro-dipendente, circoscritta a tali settori, aggrava ulteriormente l'ipotesi della « difficile riuscita » professionale per questi giovani nell'area indagata, per sé pullulante di micro-imprese artigianali che hanno fatto il benessere della bassa padovana e dell'area costiera veneziana.

Parallelamente e in certi casi in opposizione all'andamento generale del campione, si caratterizzano alcuni gruppi di allievi.

e) In primo luogo il *gruppo delle ragazze*. Suppur di limitate dimensioni (appena un terzo del campione), il campione femminile ha lasciato parlare di sé in più circostanze: anzitutto per una inaspettata presenza tra le fila del gruppo-a-rischio; ciò che ha permesso di individuare in una parte delle stesse spiccate inclinazioni alla trasgressività, a forme di devianza e perfino di nichilismo; inoltre le loro risposte all'inchiesta appaiono abbastanza ben correlate con l'andamento degli iscritti ai CFP Pubblici.

f) A questo riguardo, nella *diversa distribuzione degli Enti*, ciò che fa la differenza è la dinamica formativa combinata con le aspirazioni professionali: gli investimenti formativi di maggior rilievo vanno individuati tra le fila degli iscritti ai CFP Convenzionati, unitamente ad un più alto tasso di aspirazioni formative (sia professionali che della personalità); gli iscritti ai CFP Pubblici si caratterizzano dal canto loro per un ancor più accentuato appiattimento su tutto il fronte delle progettualità, a cominciare da quelle formative della personalità (osservanza religiosa, associazionismo, uso del Tempo Libero...), per

la spiccata preferenza per le materie pratiche su quelle teoriche, per il disorientamento nei confronti delle future scelte professionali.

g) Infine il campione lascia parlare di sé anche in base alla distribuzione per *località/Distretti di estrazione*. Stando alla loro suddivisione per ampiezza, le piccole località hanno manifestato in genere un elevato gradiente di insoddisfazione nei confronti sia delle opportunità formative che occupazionali presenti sul territorio, accentuando di rimando la tendenza ad «evadere». Ma l'indagine ha permesso di far emergere anche un'altra facciata: quella di una minoranza collocabile in alcuni epicentri di benessere della Bassa Padovana e dintorni (Piove di Sacco in particolare, ma talvolta anche Camponogara, Conselve...) che ha fatto parlare di sé in più circostanze relativamente all'adozione di atteggiamenti/comportamenti a rischio, in parte correlati col mondo della tossicodipendenza.

h) E, proprio per quanto riguarda la presenza, nel campione di un *gruppo-a-rischio* particolarmente vicino al mondo della droga, pare verificata l'ipotesi di uno stretto legame tra la facile disponibilità di denaro liquido e modalità di vissuto del Tempo Libero sotto forme eccedenti/azzardate rispetto alla normalità del campione. Ulteriori collegamenti sono stati trovati, inoltre, tra questo gruppo e le problematiche di ordine scolastico e familiare.

Il quadro d'insieme che ne scaturisce, dunque, non è affatto esaltante: in pratica abbiamo a che fare con «vasi d'argilla», disseminati su un'area cosparsa di «vasi di ferro». Questa è in sostanza l'immagine che se ne ricava, tenendo conto della loro tenuta formativa unitamente alle aspirazioni professionali manifestate nei confronti del mondo del lavoro: giovani scarsamente formati/dotati, che intendono porsi «a servizio» di una realtà imprenditoriale altamente competitiva ed impostata sull'iniziativa individuale, non potranno avere in futuro facile successo professionale.

Di conseguenza, il pressante interrogativo cui rimane di dare una risposta è quello di verificare se questi giovani si collocano nella storia «al posto giusto e/o al momento giusto», sfruttando al meglio le loro qualità/potenzialità. Stando ai dati dell'inchiesta e relativamente al tessuto formativo-occupazionale di appartenenza, ci pare di poter sostenere che sono dei «perdenti-in-partenza», a meno che non riescano in seguito a farsi una strada tutta propria. Dato assai improbabile per i più, non possedendo al riguardo né un modello familistico di riferimento, né un bagaglio culturale di sostegno, né tantomeno un sistema di aspirazioni/ambizioni professionali elevate.

Siamo, quindi, di fronte a dei futuri disoccupati? La FP veneta sta

sforzando disoccupazione? Sono questi gli interrogativi più gravi che scaturiscono dall'analisi.

Di rimando, una adeguata risposta potrebbe essere individuata nei suggerimenti che emergono qua e là tra i dati dell'inchiesta e che vanno saputi « leggere tra le righe ». Tale risposta rimanda ad un doppio intervento formativo:

— *una formazione di base più approfondita e diversificata* rispetto all'esistente, che li metta in grado di affrontare l'agguerrito mercato del lavoro, mentalizzandoli all'acquisizione di una formazione « flessibile » ai processi di riconversione/trasformazione « ricorrente »;

— *una formazione della personalità parametrata su modelli alternativi* al sistema consumistico dominante.

Se non verranno effettuati nuovi interventi formativi a sostegno delle due direttrici suindicate, possiamo dire di avere conosciuto soggetti doppiamente perdenti: e perché hanno già perso la corsa verso le professionalità « vincenti » (di cui l'area è particolarmente dotata) e perché sprovveduti di una personalità adeguata ad affrontare l'intera gamma degli impegni futuri. E, di conseguenza, destinati a rimanere « ai bordi del campo » (del lavoro, della società, della storia...).

2. Il campione dei giovani-lavoratori

2.1. Alcune informazioni generali

Sono stati intervistati 246 giovani che già lavorano, così distribuiti in base alle principali variabili di status:

— per quanto riguarda l'età, il 20.3% sta tra 17 e 20 anni, il 47.2% tra 21 e 23 anni, il 32.1% tra 24 e 34 anni;

— per quanto riguarda il sesso, il 52.6% sono maschi ed il 46.7% femmine;

— nella distribuzione topografica troviamo che il 53.3% appartiene alla Provincia di Venezia, il 30.9% a quella di Padova e il 15.9% a Rovigo.

2.2. Informazioni sul background scolastico

La carriera scolastica dei 246 giovani lavoratori appare diversamente connotata rispetto al campione degli Allievi dei CFP:

— soltanto un terzo (il 30.1%) ha avuto qualche « incidente di percorso », mentre il 69.9% non è stato mai bocciato;

— in rapporto al titolo di studio conseguito, il 22% è rimasto fermo alla scuola dell'obbligo, un altro 12.2% è in possesso di una qualifica di FP, mentre il 60.6% ha ottenuto il diploma di scuola superiore.

Per un certo numero di loro, tuttavia, la carriera scolastica appare disseminata di insuccessi (a vari livelli e di diversa estrazione):

— tra coloro che hanno soltanto la licenza media, il 29.6% (16 soggetti) era iscritto alle superiori e successivamente ha dovuto abbandonare;

— così pure tra gli attuali diplomati, il 18.8% (28 soggetti) aveva tentato senza esito anche la via dell'università.

2.3. Quale formazione

Il campione è stato chiamato a rispondere alla domanda sui principali bisogni formativi dei giovani dell'area indagata:

— la richiesta, fatta propria da circa 3 su 4 degli inchiestati, è di tipo informativo-orientante circa le opportunità occupazionali del territorio (71.1%), di cui si fanno interpreti soprattutto i giovani dell'area padovana e del rovigotto;

— segue, in misura pur sempre consistente (44.3%), la richiesta di corsi di formazione « mirati », adeguati cioè alle esigenze del mercato del lavoro del territorio; richiesta fatta presente soprattutto dai soggetti di estrazione sociale bassa e in possesso di titoli di studio altrettanto « deboli », e da chi intende migliorare l'attuale posizione occupazionale;

TAV. 4 - Esigenze formative dei giovani.

	TOT.	PROVINCE			SCUOLE			CLASSE SOCIALE		
		VE	PD	RO	Medie	SSS	CFP	Alta	Media	Bassa
— informazioni sul lavoro	71.1	65.6	76.3	79.3	66.7	73.2	73.3	82.6	70.0	74.7
— corsi di recupero	20.7	19.8	23.7	17.9	29.6	16.8	30.0	13.0	25.0	21.7
— attività del tempo libero	34.1	35.1	39.2	20.5	33.3	32.9	43.5	34.8	36.7	42.2
— partecipazione sociale e politica	36.2	33.6	38.2	41.0	22.2	38.9	46.7	43.5	40.0	28.9
— corsi « mirati » ai bisogni del territorio	44.3	38.9	36.8	38.3	48.1	44.3	46.7	34.8	38.3	49.4

— appaiono ridimensionate tanto le richieste di maggiore partecipazione alla vita sociale del territorio (36.2%), come quelle strutture organizzative del tempo libero; infine ai corsi di recupero scolastico è interessato solo un 20.7% del campione, composto prevalentemente da segmenti deboli del sistema formativo (ossia i pluribocciati, i licenziati della media).

Da una diagnosi complessiva dei percorsi formativi di questi giovani si ricava l'impressione di avere a che fare ancora una volta con soggetti che non si distinguono né nel bene né nel male, brillano cioè per la loro normalità.

La carriera scolastica che hanno alle spalle, infatti, rientra nell'alveo della normale vita scolastica. Quasi tutti hanno conseguito il titolo di studio desiderato; pochi non ce l'hanno fatta e, quindi, hanno dovuto accontentarsi del minimo indispensabile per entrare subito nel mercato del lavoro.

Tanto questi ultimi che i meglio titolati adesso avvertono già il bisogno di ulteriore formazione; richiesta che tuttavia scaturisce da fattori di ordine prettamente funzionale: *migliorare la propria posizione professionale/occupazionale*, acquisire un bagaglio di competenze tecniche in grado di renderli competitivi nei confronti della domanda specialistica proveniente dal mercato.

2.4. *L'esperienza professionale-occupazionale*

2.4.1. *Quale status occupazionale*

La serie delle domande mirate a verificare lo «status» di questi lavoratori permette di evidenziare che:

— il 73.9% del campione è regolarmente assunto a tempo pieno; tra le file di questo gruppo si collocano buona parte dei licenziati della media e dei soggetti di estrazione sociale bassa;

— il 62.2% ha cominciato a lavorare da meno di due anni; in pratica, 2 lavoratori su 3 sono «giovani» anche in fatto di esperienza professionale;

— il dato trova ulteriore sostegno nel fatto che il 41.1% è ancora alla prima occupazione; nel gruppo si evidenziano le donne, chi proviene dalle classi più abbienti e, logicamente, i più giovani;

— il 61.8% ha trovato lavoro attraverso «vie private» (genitori, parenti, amici, persone influenti...); emergono anche qui le donne e le classi più abbienti;

— il 40.7% lavora nel settore industriale, pur restando il meno preferito (si distingue l'area padovana e parte del gruppo dei diplomati delle SSS).

Questo primo raggruppamento dei dati, se considerato alla luce di ulteriori variabili incrociate, si presta ad altre considerazioni di fondo:

— nella corsa all'occupazione con « regolare » assunzione appare nettamente privilegiato, rispetto alle altre categorie, chi è meno titolato e chi appartiene alle classi meno abbienti. Nell'avvertire di essere i segmenti deboli del sistema, costoro sembrano avere una maggiore spinta motivazionale ad occupare prima di altri posti di lavoro, utilizzando come carta vincente l'abbandono precoce degli studi e/o accettando un lavoro qualsiasi; dal canto suo il datore di lavoro ha un occhio di riguardo per la manodopera meno qualificata in quanto meno « costosa » e più facilmente flessibile al proprio fabbisogno; il dato, di conseguenza, sembra trovare consistenza proprio nella combinazione di questi interessi reciproci;

— le donne lavoratrici in genere si combinano con le classi sociali medio-alte e si caratterizzano perché la loro « sistemazione » è avvenuta per via di conoscenze;

— c'è da evidenziare, inoltre, che l'età più giovane si abbina usualmente al minore tempo di presenza sul mercato del lavoro; se il dato appare scontato, non lo è altrettanto il fatto che il fenomeno si combini con una maggiore presenza dei giovani nel settore industriale: tenendo conto che la corsa è verso il terziario, quei giovani che occupano i posti nel secondario è perché « sono arrivati dopo » e, di rimando, hanno dovuto fare una scelta forzata; come tali, si considerano delle « riserve », in attesa di qualcosa di meglio;

— un dato piuttosto inquietante va individuato nelle vie di accesso all'occupazione: su 246 lavoratori, 152 (il 71.1%), come sappiamo, l'hanno conseguito per vie private; dei rimanenti, 4 grazie all'ufficio di collocamento, 15 per concorso; più che l'appoggio dei partiti (dichiarato in 3 casi) sembra abbiano avuto una certa efficacia le segnalazioni fatte dalla scuola (22=8.9%) e l'iniziativa personale « bussando » alle aziende e/o scrivendo lettere alle varie ditte (51=20.7%); in quest'ultimo caso la carta vincente è data dal curriculum scolastico e dal possesso di un diploma di scuola superiore;

— infine la presenza di questi lavoratori all'interno dei vari settori, se si prescinde dall'industria (44.3%), appare frammentata in variegate attività che riguardano, in graduatoria:

* il commercio (11% — Venezia e Rovigo, le classi medio-alte, chi è più a contatto col mondo della droga);

* l'edilizia (7.7% — Padova, i più giovani, i qualificati dei CFP);

* l'artigianato (6.9% — Rovigo, i licenziati delle medie);

* il settore informatico (5.7% — i diplomati delle SSS);

- * la contabilità (5.3% i diplomati delle SSS ed i maggiori in età);
- * il turismo (5.3% — Venezia);
- * l'agricoltura (3.7% — Venezia e Rovigo);

rimangono abbastanza scoperti altri settori presenti nella domanda, quali: la libera professione, l'insegnamento, i servizi socio-sanitari, i trasporti e la pubblica amministrazione, che riguardano in tutto 8 lavoratori.

A questo punto, all'etichetta di lavoratori « giovani » va aggiunta anche quella di « operai », di « dipendenti » e, in qualche caso, anche di « quadri intermedi ». Difficilmente, infatti, si può accreditare al campione professioni altamente qualificate: il gradino professionale più prestigioso appartiene alle attività commerciali e settori affini; un largo strato è composto da operai dipendenti nell'industria e nell'artigianato; il resto è inserito nei servizi in posizione di dipendente (non a caso oltre tre/quarti del campione è regolarmente assunto a tempo pieno).

2.4.2. *Lavorare perché...*

L'interrogativo cui dovrà rispondere prioritariamente questo secondo gruppo di domande riguarda l'effettiva rispondenza dell'occupazione attuale nei confronti delle aspirazioni professionali e conseguenti scelte finora effettuate.

I risultati presenti nella Tav. 5 forniscono una concreta risposta al riguardo:

TAV. 5 - *Come viene interpretata/vissuta l'esperienza lavorativa.*

	TOT.	ETÀ			SESSO		SCUOLA			CLASSE SOCIALE		
		17/20	21/23	24/34	Ma- schi	Fem- mine	Lic. media	SSS	CFP	Alta	Media	Bassa
1.	82.1	88.0	79.3	82.3	86.2	77.4	83.3	79.9	96.7	78.3	88.3	86.7
2.	11.0	8.0	9.5	15.2	9.2	13.0	7.4	13.4	10.0	17.4	5.0	6.0
3.	11.8	8.0	7.8	20.3	7.7	16.5	5.6	13.4	10.0	13.0	5.0	9.6
4.	28.0	22.0	28.4	30.4	25.4	31.3	14.8	31.5	36.7	34.8	28.3	22.9
5.	22.0	20.0	24.1	20.3	23.8	20.0	31.5	21.5	3.3	21.7	23.3	14.5

LEGENDA: 1 = con piena soddisfazione
 2 = problemi con colleghi
 3 = problemi con compagni di lavoro
 4 = ricerca di un lavoro migliore
 5 = ricerca di un altro posto di lavoro

— nei confronti del lavoro svolto non vi è ombra di « dissonanza cognitiva »: oltre 4 su 5 degli inchiestati si dichiarano pienamente soddisfatti di ciò che fanno (82.1% — i più giovani, i qualificati dei CFP, chi proviene dalle classi meno abbienti);

— chi effettivamente intende cambiare lavoro è un/quinto del campione (22.1%), mentre un altro 28% è in cerca di qualcosa di meglio, pur restando all'interno della stessa azienda;

— infine c'è chi ha manifestato problemi di ordine relazionale tanto nei confronti dei compagni di lavoro (11%) che dei capi (11.8% — i più « anziani sia in età che in quanto lavoratori »).

Tutto sommato sembra di poter dire che l'attuale posizione occupazionale, seppur modesta, soddisfa gran parte di questi lavoratori.

Da chi è intenzionato a cambiare/migliorare l'attuale lavoro (107=43.5%) si è voluto sapere per quali ragioni:

— viene in primo luogo l'esigenza di « realizzazione personale » (M=1.55 — i diplomati delle SSS, chi lavora da più di 3 anni, le classi abbienti), unitamente alla ricerca di un'azienda meglio qualificata e/o di prestigio (M=1.89 — chi ha sperimentato altri lavori) ed una maggiore disponibilità di tempo libero (M=1.89 — le donne);

— al secondo posto emergono prerogative, quali: la « sicurezza » (M=1.92), la « retribuzione » (M=2.05) e la « non-fatica » (M=2.05), ricercata essenzialmente dai più giovani e dai meno titolati;

— nella ricerca dell'occupazione sembra esercitare meno attrattiva l'esigenza di « far carriera » (M=2.32), la « molteplicità delle esperienze » (M=2.39) ed il « part-time » (M=3.00).

Infine, attraverso un'ultima domanda si è inteso ricostruire il quadro valoriale rapportato all'esperienza lavorativa (vedi Tav. 6).

Dall'andamento della tavola riportata a pag. seg. si evince che il lavoro appare strettamente correlato all'assunzione di precise responsabilità:

- a) nella realizzazione di sé;
- b) nell'economia familiare.

Nel primo caso abbiamo:

— l'esigenza di realizzarsi attraverso un lavoro che piace (60.6%);

— il bisogno di verificare le proprie capacità professionali (48.4% — in entrambi i casi i maggiori in età e tempo di lavoro).

Nel secondo caso, troviamo:

— l'esigenza di autonomia economica dalla famiglia (67.5% — chi lavora da più di 3 anni e le classi abbienti);

— l'interesse a contribuire al bilancio familiare (41.1% — i qualificati dei CFP, le classi meno abbienti).

TAV. 6 - *Che significa lavorare.*

	TOT.	PROVINCE			SCUOLE			CLASSE SOCIALE		
		VE	PD	RO	Medie	SSS	CFP	Alta	Media	Bassa
— autonomia	67.5	79.4	60.5	41.0	68.5	67.8	63.3	69.6	71.7	68.7
— contributo alla famiglia	41.1	31.3	52.6	51.3	50.0	32.2	70.0	17.4	33.3	56.6
— non dover andare a scuola	3.7	5.3	1.3	2.6	13.0	.7	3.3	.0	5.0	7.2
— realizzazione di sé	60.6	50.4	75.0	66.7	38.9	67.1	73.3	69.6	71.7	54.2
— sentirsi utile	26.8	26.7	21.1	38.5	24.1	30.2	13.3	30.4	28.3	27.7
— verificare le proprie capacità	48.4	38.9	59.2	59.0	31.5	51.7	53.3	60.7	56.7	41.0
— fare un'attività monotona	2.4	3.1	1.3	2.6	.0	3.4	3.3	.0	1.7	1.2
— non poter proseguire negli studi	3.7	3.1	3.9	5.1	3.7	4.0	3.3	4.3	1.7	2.4
— disporre di poco tempo libero	12.2	13.7	11.8	7.7	9.3	14.8	3.3	4.3	13.3	12.0
— maggiore disponibilità di denaro	23.2	22.1	28.9	15.4	33.3	20.8	20.0	21.7	21.7	28.7
— una necessità di cui poter fare a meno	5.7	5.3	5.3	7.7	9.3	5.4	3.3	4.3	6.7	6.0
— altro	2.4	2.3	2.6	2.6	.0	2.7	6.7	.0	3.3	1.2

Al di sotto di queste punte emergenti riscopriamo il bisogno di attribuire al lavoro anche una qualche valenza di utilità sociale (26.8%), quale fattore che fa da *trait-d'union* tra i due precedenti (realizzazione di sé e verifica delle proprie qualità professionali) nella ricerca della « qualità del lavoro ».

« Qualità » che a sua volta trova conferma indiretta nel fatto che pochissimi (il 5.7%) vivono il lavoro come un obbligo, di cui farebbero volentieri a meno.

Infine, se si prescinde da una quota non trascurabile del campione che lavora per avere più soldi da spendere (23.2% — i più giovani ed i meno titolati), gli altri items sono stati quasi del tutto trascurati (e quindi non vale la pena riportarli).

In ultima analisi, si può dire che questi giovani lavorano essenzialmente

perché piace loro lavorare, in quanto il lavoro da una parte li realizza e dall'altra li gratifica (rendendoli autonomi); mentre il contributo familiare e così pure la demotivazione scolastica appaiono elementi di secondo ordine nell'interpretare l'attività lavorativa; non parliamo poi di altri fattori come il denaro ed altre condizioni intervenienti. Come tale, anche il lavoro rientra a far parte degli scenari dei « mondi vitali », là dove viene data particolare attenzione alla « qualità della vita ».

2.5. Conclusioni al campione dei giovani lavoratori

Il campione dei lavoratori può essere definito nei seguenti termini: giovani/titolati/operai/dipendenti.

Di media estrazione sociale, sono collocati all'interno del mercato in posizione altrettanto modesta, quasi un filo diretto tra le aspirazioni parentali e quelle dei figli.

In realtà tale « trasmissione » delle aspirazioni appare già nei confronti dell'apparato formativo di sostegno al vissuto esistenziale: seppur non brillano per particolari spinte verso attività « impegnate » nel consumo del tempo libero, appaiono ugualmente dotati di un bagaglio di formazione etico che li rende in grado di stare a contatto col difficile mondo dei coetanei, una parte dei quali a rischio (di devianza, droga, ecc.), « vaccinati » contro i virus della devianza, senza subire cioè gravi perdite e/o rimanerne particolarmente contagiati.

E tuttavia l'inchiesta ha colto questo campione in una fase di progressivo allentamento della rete delle interazioni parentali, dovuto probabilmente alla minore disponibilità di tempo unitamente all'acquisizione di un sempre più ampio margine di autonomia.

È un campione, infine, piuttosto attento alla « qualità della vita » nelle differenti espressioni della quotidianità e del consumo del tempo libero. Tra esse, pure il lavoro rientra in questo scenario, in quanto motivato anche da fattori di ordine esistenziale oltre che economico-consumistico.

In sostanza, quindi, siamo di fronte al classico processo di ingresso nella vita attiva di leve studentesche, di classe medio-popolare, le quali hanno ereditato dalla famiglia di origine sani principi morali unitamente a modeste aspirazioni di affermazione di sé nel sociale e nel campo professionale. La loro posizione sul mercato e nella società conserva, di conseguenza, questa caratteristica dominante di sostanziale « moderazione » su tutto il fronte delle attività, aspirazioni, bisogni, inquietudini, stili di vita che fanno da contorno agli scenari della loro quotidianità.

In altri termini, appaiono praticamente appagati (i più) di quel che hanno conseguito finora nella vita (titolo di studio, lavoro, amici, consumo del tempo libero...), e non ci si può aspettare da loro più di tanto nello sprigionare particolari impulsi di generosità verso attività (sociali, formative, religiose...) a carattere impegnato (e/o che richiedono un coinvolgimento personalizzato). L'unico « slancio », che ha permesso di evidenziare dove si appuntano i loro interessi, è la dimensione informativo-formativa, funzionale al miglioramento dell'attuale condizione lavorativa.

Ciò che permette di dedurre che l'avvio di appositi corsi « mirati » al loro fabbisogno troverebbe un'utenza di gran parte disponibile e già da ora in posizione di attesa.

3. Il campione delle aziende e delle imprese artigianali

3.1. Identikit degli imprenditori/operatori aziendali e delle rispettive aziende

L'inchiesta ha raggiunto 252 tra artigiani, imprenditori ed operatori aziendali.

Ricostruendo il loro « status » attraverso una prima serie di dati « emergenti » dalle domande che li riguardano da vicino, otteniamo il seguente quadro sinottico:

- maschi, in netta maggioranza (82.9%);
- artigiani/imprenditori, 1 caso su 4 (26.6%); e per il resto operatori/funzionari/dirigenti aziendali;
- nel 79% al di sotto dei 50 anni;
- 2 su 3 qualificati/diplomati (62.3%);
- in metà dei casi collocati nell'area veneziana (52.4%), nel settore industriale (50.4%) e in aziende private (48%);
- 2 su 3 operativi in aziende di medio-piccole dimensioni (al di sotto dei 50 dipendenti = 67.5%).

Questi dati di spicco vanno poi completati della restante parte e opportunamente considerati alla luce delle variabili incrociate (vedi Tav. 7):

— in primo luogo si rileva che le *donne* presenti in questo campione sono 41 (su 252=16.5%); si concentrano nella fascia d'età più bassa (meno di 40 anni); hanno un titolo di studio « forte » (27 diplomate e 8 laureate), benché svolgano nell'azienda funzioni prevalentemente amministrative; per lo più nell'industria (soltanto 7 passano come imprenditori);

— la *classe autoimprenditoriale* (dom. 23) è composta da un 22.2% di

imprenditori e da un 4,4% di artigiani; i primi si collocano quasi tutti nell'area veneziana e della bassa padovana e, proporzionalmente, presentano punte emergenti tra le fasce più alte d'età; gli artigiani si caratterizzano per essere maschi, scarsamente titolati (nessuno ha la laurea) e al di sopra della cinquantina; sono i « vecchi » che hanno fatto la gavetta nell'avviare il processo di industrializzazione dell'area;

TAV. 7 - *Distribuzione del campione in base alle principali variabili di status, incrociate con le 3 Province.*

		VENEZIA	PADOVA	ROVIGO
SESSO:	Maschi	52,6	30,1	17,2
	Femmine	51,2	41,5	7,3
ETÀ:	22-39 anni	54,3	34,8	10,9
	40-50 anni	52,3	33,6	14,0
	oltre 50 anni	50,0	24,0	26,0
TITOLO DI STUDIO:	licenza media	45,7	34,3	20,0
	diploma/qualifica professionale	51,0	34,4	14,6
	laurea/diploma post-laurea	61,8	25,5	12,7
AMPIEZZA:	meno 50 dipendenti	57,6	29,6	32,9
	oltre 50 dipendenti	42,5	37,5	20,0
AZIENDA:	privata	61,2	30,6	8,3
	statale/altro	43,8	33,6	22,7
SETTORE:	industria	44,9	42,5	12,6
	artigianato	52,9	29,4	17,6
	servizi	66,2	14,1	19,7
RUOLO:	tecnico/amministrativo	53,9	31,7	14,4
	artigiano/imprenditore	47,8	34,3	17,9

— oltre alla classe autoimprenditoriale, il campione presenta altre categorie professionali di un certo prestigio, quali:

* funzionari/dirigenti (26,6% — per lo più laureati, collocati nelle aziende medio-grandi, nel settore dei servizi);

* responsabili amministrativi (21,4% — posto occupato per lo più dalle donne);

* responsabili tecnici (5,2% — il settore industriale);

* capi reparto (2,8% — l'artigianato);

— nell'area veneziana si collocano gli operatori aziendali (132=52.4%) dotati di titoli di studio più quotati; si concentrano qui, inoltre, le aziende di piccole dimensioni, private, dei servizi, che al tempo stesso appaiono anche le più refrattarie ai processi di riconversione/riqualificazione del personale; tali caratteristiche sono facilmente spiegabili anche alla luce del ruolo che ha l'area quale epicentro turistico;

— nell'area padovana (80=31.7%) e del rovigotto (40=15.9%) si concentrano le aziende più grandi (con oltre 50 dipendenti), pubbliche/statali, per lo più legate all'industria e all'artigianato, le quali si manifestano contemporaneamente interessate ad eventuali interventi di riqualificazione;

— gli operatori aziendali più giovani (con meno di 40 anni=36.5%) appartengono in parte all'artigianato e in parte al settore dei servizi; si colloca in questa fascia d'età la gran parte delle donne e dei diplomati/laureati;

— infine, da un rapido sguardo ai titoli di studio si conferma una maggiore presenza dei laureati nell'area veneziana (31 su 47) e nel settore dei servizi, mentre i diplomati si concentrano nel padovano (49 su 80) e nell'industria.

Le ulteriori connotazioni di questo campione riguardano il Comune di nascita (dom. 27), dove si rilevano percentuali abbastanza simili alla distribuzione del campione per Provincie:

— il 37.7% è nato in un Comune della Prov. di Venezia, mentre attualmente vi risiede il 52.4% del campione; dai dati incrociati si rileva che lo scarto tra le due quote viene ricoperto in parte dalla provenienza da altre Regioni (18 inchiestati) ed in parte (22 inchiestati) da altri Comuni del Veneto, con particolare riferimento all'area padovana;

— il 26.6% è nato in Prov. di Padova, mentre attualmente vi risiede il 31.7% del campione: la quota di scarto viene coperta prevalentemente da processi migratori interni alla Regione, cui non sono estranei i movimenti migratori dall'area veneziana e dal rovigotto;

— il 13.1% è nato in Prov. di Rovigo, mentre attualmente vi risiede il 15.9% del campione; la quota di scarto appare coperta dall'immigrazione da altre Regioni.

Dall'andamento d'insieme si evince che i « movimenti migratori » generalmente avvengono all'interno delle 3 aree considerate e/o limitati ai confini regionali (la provenienza da altre Regioni viene assorbita prevalentemente dalla confinante Emilia-Romagna o dal Friuli). Di conseguenza il fenomeno appare circoscritto agli spazi limitrofi al luogo di origine.

L'immagine complessiva che se ne ricava è quella di un campione abba-

stanza ben distribuito nelle sue prerogative di rappresentatività per settori operativi, funzioni svolte, aree geografiche, ampiezza delle aziende, distribuzione per età e titoli di studio.

In altre parole, abbiamo a che fare con una serie di variabili che, incrociate, sembrerebbero rispecchiare da vicino i settori operatori circoscritti alle 3 aree dell'inchiesta; ossia, la prevalente presenza:

- del terziario e dei servizi a Venezia e dintorni;
- l'industria pesante nel padovano;
- l'artigianato nel rovigotto.

L'altra peculiarità del campione riguarda l'origine « d.o.c. » dell'imprenditoria locale, distribuita in un arco di tempo che fa capo a tre generazioni di imprenditori:

— quelli della I generazione (ex contadini) che, a partire dagli anni '50 hanno dato avvio ad un sistema di piccole imprese, per lo più a conduzione familiare;

— quelli della II generazione che intorno agli anni '70 hanno portato le proprie aziende verso un progressivo ampliamento in forza-lavoro (arrivando alcune fino a 100 addetti ed oltre);

— ed infine quelli della III generazione che sono arrivati ad essere competitivi sia sul piano nazionale che internazionale in base alla qualità delle prestazioni (a prescindere dalle dimensioni).

Dal confronto con una recente inchiesta fatta da noi nell'area di S. Donà di Piave², l'attuale campione presenta punti convergenti e discordanti:

— la discordanza gioca a favore della presente inchiesta, che sicuramente gode di maggiore rappresentatività, in particolare se rapportata alla distribuzione per settori³; ulteriori discordanze vanno individuate nella distribuzione per aziende private/pubbliche (63.3 e 29.5% in quella di « S. Donà », contro il 48 e 50.8% della presente) e per settore industria/artigianato (33.9 e 46.7% a « S. Donà », contro il 50.4 e 20.2%, dell'attuale);

— mentre le somiglianze riguardano la distribuzione per sesso, età e ampiezza dell'azienda.

E tuttavia, l'elemento che fa da comune denominatore ad entrambe le indagini è pur sempre l'origine « d.o.c. » del processo di industrializzazione

² PIERONI V. - G. MALIZIA, *Abitare il futuro nel Veneto Orientale. Indagine sui bisogni formativi e occupazionali dei giovani del territorio*, a cura del CNOS/FAP, Centro di Formazione Professionale « Don Bosco », S. Donà di Piave, 1990 (d'ora in poi citata come « Inchiesta S. Donà »).

³ L'inchiesta S. Donà è piuttosto lacunosa nel dare rappresentatività al settore terziario e dei servizi, anche se vi erano precise ragioni per focalizzare l'intervento sul settore secondario.

dell'area, frutto talvolta dell'iniziativa personale, della tenacia della gente e della classe imprenditoriale locale. Per cui, a prescindere dalle discordanze riscontrate, si può ritenere fatidico un confronto delle due inchieste in rapporto alle varie aree/domande del questionario⁴.

3.2. *Quale formazione per quale occupazione*

L'inchiesta ha messo gli imprenditori/operatori aziendali di fronte ad un confronto tra la valenza occupazionale dei diplomi delle scuole superiori e le qualifiche rilasciate nei CFP.

Il confronto è stato fatto tra i titoli di studio presi:

- nell'indirizzo umanistico-scientifico ($M=1.20$);
- in quello tecnico-professionale ($M=1.03$);
- oppure nella Formazione Professionale ($M=1.14$).

Com'era da aspettarsi, e conformemente alla graduatoria emersa nell'inchiesta «S. Donà», il mondo imprenditoriale sembra prendere le distanze dalla cultura prettamente umanistica, preferendo alla stessa le qualiche della FP; rimangono chiaramente privilegiati i diplomi «forti», di estrazione dall'area tecnico-professionale.

Le preferenze per questi ultimi provengono soprattutto dalle aziende medio-grandi e dal settore dei servizi: e tuttavia queste stesse variabili, unitamente agli inchiestati della bassa padovana, hanno un occhio di riguardo anche per la preparazione fornita dalla FP; infine, in rapporto ai diplomi dell'area umanistico-scientifica si mettono in evidenza i laureati.

Addentrandoci negli specifici rami di studio, troviamo che l'indirizzo classico, scientifico e turistico/alberghiero non sono stati presi in considerazione da oltre tre/quarti del campione (le non-risposte vanno dal 74 al 94%).

Tra i rimanenti indirizzi, quello cui viene fatto carico di maggiori garanzie occupazionali è il tecnico-industriale ($M=1.10$ e 16.7% di NR; le aziende medio-grandi, l'area padovana), seguito a ruota dal commerciale ($M=1.11$ e 19.4% di NR; le donne ed il settore dei servizi); ma anche l'informatico non appare da meno ($M=1.16$ e 24.6% di NR; le donne, i laureati, il settore dei servizi).

Tra gli indirizzi «scartati» e/o meno accentuati, il turistico/alberghiero, pur nella ridimensionata quota dei suoi sostenitori ($M=1.14$ e 74.2% di

⁴ Tanto più se si considera che in entrambi i casi è stato utilizzato lo stesso strumento d'indagine.

NR), viene preferito a Venezia e dagli intervistati nel settore dei servizi, a conduzione privata.

Dal canto loro, l'indirizzo umanistico ha trovato supporto in una quindicina di inchiestati, ma senza troppa convinzione (è stato messo soltanto al II e III posto); mentre quello scientifico sembra trovare ancora un certo spazio di accettazione a Venezia e nelle aziende piccole e private.

Prima di chiudere «la ballata» dei titoli forti/deboli rapportati al mercato delle professioni, ci piace cogliere l'occasione per rimarcare un'osservazione ricavata dai dati sull'inchiesta «S. Donà». Nel commentare le domande analizzate sopra, in quella circostanza è stato asserito che «certamente l'indirizzo informatico avrebbe raggiunto un diverso livello di rilevamento, se l'inchiesta avesse interessato un numero maggiore di aziende collocate nel terziario e nei servizi»⁵.

Ora attraverso la presente ricerca, dove il terziario è presente in forma rappresentativa, si conferma l'ipotesi che nell'area indagata il settore dei servizi e del terziario avanzato effettivamente «tira» e «attira» di conseguenza anche le aspirazioni professionali dei giovani. Da qui l'urgenza di progettare una domanda formativa in grado di correlare i bisogni del mondo imprenditoriale alle aspirazioni professionali dei giovani.

E comunque, una prima riprova al riguardo la possiamo dedurre dalla successiva domanda circa i settori operativi più promettenti e/o destinati, secondo gli attuali imprenditori/operatori aziendali, ad un maggiore sviluppo nell'area (vedi Tav. 8):

— è il terziario avanzato che, stando a quanto prevede la metà circa degli imprenditori/operatori aziendali (48.8%), godrà in un prossimo futuro di ottima salute; a sua volta contornato dalle imprese commerciali (40.1%), dal settore turistico-alberghiero (24.6%) e da tutto un sistema di servizi sia alle imprese (39.3%) che alle persone (21.4%);

— sull'altro piatto della bilancia c'è il settore secondario, al cui interno lo sviluppo dell'artigianato sembra prioritario (46.8%) rispetto a quello della grande industria (38.1%);

— sono in pochi a chiamare in causa la pubblica amministrazione, quale luogo in grado di garantire occupazione ai giovani (5.6%).

Logicamente questa graduatoria può risultare alquanto arbitraria e tendenziosa. Dai dati incrociati, infatti, appare chiaro il tentativo di «tirare acqua al proprio mulino» da parte degli inchiestati di ciascun settore:

⁵ Cfr. *Abitare il futuro nel Veneto orientale*, o.c., p. 164.

— chi sta nei servizi ha segnalato il terziario avanzato, i servizi alle imprese ed alle persone, ed il turistico/alberghiero quali luoghi di sicuro ingresso delle nuove leve della forza-lavoro; tali segnalazioni, inoltre, provengono dall'area di Venezia, dalle aziende private e piccole;

— dal canto loro gli artigiani/imprenditori si ritrovano negli omonimi settori, unitamente ad un'accentuazione del fenomeno da parte degli inchiestati dell'area padovana e del rovigotto (dove sono più presenti tali imprese);

— se tuttavia teniamo in considerazione unicamente l'industria pesante e/o medio-grande, uno sviluppo in tal senso viene previsto dagli inchiestati dell'area padovana.

TAV. 8 - In quale dei seguenti settori i giovani della zona troveranno principalmente lavoro nei prossimi anni.

	TOT.	PROVINCE			AMPIEZZA		AZIENDA	
		VE	PD	RO	-50 dip.	+50 dip.	Privata	Pubblica
— terziario avanzato	48.8	53.8	45.0	40.0	51.8	42.5	56.2	41.4
— artigianato	46.8	40.9	55.0	50.0	48.2	45.0	47.9	46.1
— commercio	40.1	35.6	46.3	42.5	44.1	32.5	37.2	42.2
— servizi a imprese	39.3	43.9	35.0	32.5	37.6	42.5	43.8	35.2
— industria	38.1	31.1	58.8	20.0	36.5	42.5	41.3	35.2
— turistico	24.6	29.5	13.8	30.0	22.4	28.8	20.7	27.3
— servizi a persone	21.4	28.0	12.5	17.5	21.8	20.0	19.8	22.7
— pubblica amministrazione	5.6	4.5	3.8	12.5	2.9	11.3	5.0	5.5

Nonostante che tali indicazioni scaturiscano dagli stessi « addetti ai lavori », ci si chiede ugualmente quanto sia obiettivamente attendibile questa visione degli spazi occupazionali secondo le opportunità prefigurate, ed inoltre se gli interessi professionali/occupazionali dei giovani vadano esattamente nelle « direzioni » suindicate.

Guardando a ritroso quanto emerso dalla dom. 38⁶ relativamente al campione degli studenti di III media, dei CFP, degli IPSIA del V anno delle SSS, e confrontandola con il campione dei giovani-lavoratori, è possibile veri-

⁶ Che recita così: « Verso quale settore vorresti indirizzarti per trovare lavoro al termine degli studi ». Segue una lista di 17 settori.

ficare se c'è e che consistenza ha lo spazio che accomuna le professioni « attese/idealizzate » dai giovani che ancora studiano e quelle effettivamente « realizzate » dai giovani già inseriti nel mercato del lavoro:

TAV. 9 - *Giovani a confronto sull'attività professionale « idealizzata » (III Media/CFP/Ipsia/V SSS) e quella effettivamente « realizzata » (i giovani-lavoratori) (dom. 38 per tutti).*

SETTORI PROFESSIONALI	MEDIE	CFP	IPSA	Vanno	GIOVANI LAVORATORI
— artigianato	7.7	23.2	17.9	3.6	6.9
— industria	16.5	37.5	19.3	22.7	40.7
— commercio	18.8	26.8	24.6	29.2	11.0
— agricoltura	2.1	7.7	12.3	1.6	3.7
— turistico/alberghiero	14.6	9.9	12.3	9.6	5.3
— pubblica amministrazione	5.4	3.3	4.2	9.3	.4
— insegnamento	16.3	3.7	10.9	16.0	—
— servizi sanitari-assistenz.	7.5	7.4	10.5	7.5	1.6
— artistico	10.3	7.0	5.3	11.6	—
— sportivo-ticreativo	11.7	12.5	15.1	9.6	—
— contabilità, banche, ecc.	23.2	18.0	12.6	22.2	5.3
— libera professione	20.3	28.7	35.8	40.6	1.6
— politico-sindacale	2.1	.7	1.8	5.4	—
— comunicazioni di massa	2.9	1.1	2.5	6.5	—
— trasporti	5.9	8.5	7.0	3.1	2.4
— informatica	19.5	14.0	11.9	15.2	5.7
— edilizia	6.7	6.6	4.2	3.6	7.7
— altro	9.2	6.6	10.2	8.0	6.1

In tal modo troviamo che il commercio, la libera professione ed il terziario avanzato (informatica, contabilità, ecc.) sono tutti settori che godono di forti aspettative da parte di chi sta ancora nei banchi di scuola, a prescindere dai vari livelli (ossia tali preferenze appartengono sia agli studenti di III media che a quelli della V SSS). Dal canto loro, i giovani-lavoratori (campione composto da una maggioranza di diplomati, ma che rappresenta anche i qualificati dei CFP ed i licenziati della scuola dell'obbligo) che hanno trovato lavoro proprio in questi settori sono una minoranza: l'11% nel commercio; il 5,7% nell'informatica ed una pari aliquota nella contabilità; la libera professione (che è il massimo delle aspirazioni per gli studenti delle superiori) viene esercitata da 4 soggetti (su 246).

In pratica, si può dedurre che non arrivano ad un terzo gli occupati

che hanno conseguito i posti più ambiti dai giovani, anche se giustamente si potrebbe obiettare che la prima occupazione non può essere quella definitiva.

Il caso opposto si è verificato nel settore industriale, nei cui confronti si rilevano modeste quote di interesse ad un inserimento, da parte soprattutto degli studenti delle SSS; mentre in realtà la quota dei giovani-lavoratori che hanno trovato qui un'occupazione è superiore alle stesse aspirazioni degli allievi dei CFP, tendenzialmente mirati ad occupare il settore (40.7 contro il 37.5%, rispettivamente).

Inoltre, nessuno degli attuali giovani occupati ha trovato lavoro nel campo dell'insegnamento, nel settore artistico ed in quello sportivo-ricreativo; tutti settori che nell'insieme rientrano nei sogni di un 10-15% degli studenti.

L'unico settore che permette di «pareggiare» la quota delle aspirazioni professionali con quella delle reali potenzialità occupazionali del mercato è quello turistico/alberghiero.

Un dato curioso proviene dai servizi socio-assistenziali: si dice che nessuno li vuol più fare (e si cercano rinforzi nella manodopera extracomunitaria); ma dai dati suesposti si evince l'interesse per questo settore di una quota di studenti che sta tra il 7 ed il 10%; un'ulteriore inspiegabile contraddizione deriva poi da quell'1.6% di giovani-lavoratori occupati nel settore.

Infine, un andamento a sé stante presenta l'artigianato, particolarmente preferito dagli studenti dei CFP (23.2%) e degli IPSIA (17.3%), mentre in realtà presenta modeste quote di inserimento (6.9%).

Come si vede, quindi, le reali potenzialità del mercato del lavoro locale non sembra diano del tutto ragione a quegli imprenditori/operatori aziendali particolarmente ottimisti nel veicolare gli interessi occupazionali delle giovani-leve, in uscita ai vari livelli scolastici, verso i settori professionali che esercitano: il tanto ambito (dai giovani) e paventato (dagli imprenditori) terziario avanzato non sembra in grado di assorbire (approssimativamente) oltre il 10% delle nuove leve, pur nella sua corsa all'espansione; mentre un certo, seppur modesto, affidamento proviene dal settore turistico-alberghiero. A dare garanzie occupazionali ai giovani dell'area rimane, quindi, sullo sfondo, il settore meno ricercato, l'industria pesante, ossia quella dove «ci si sporca le mani»; e, secondariamente, l'artigianato.

3.3. Di quali figure professionali c'è bisogno

Una volta considerate le prospettive occupazionali per i giovani delle Provincie indagate, possiamo adesso ad analizzare di quali figure professionali

avvertono prioritariamente l'urgenza gli imprenditori/artigiani/operatori aziendali coinvolti nell'indagine.

A questo riguardo è stato predisposto un elenco di 19 figure professionali, di cui si voluto conoscere:

— le reali necessità in rapporto ai bisogni del mercato del lavoro locale (dom. 14);

— in quali aziende (in base alla dimensione) troveranno più facilmente lavoro (dom. 15);

— che durata dovranno avere i corsi (in base alle giornate lavorative) per preparare adeguatamente certe figure professionali provenienti dalla scuola dell'obbligo (dom. 17) o dai CFP e dalle scuole superiori (dom. 18).

Dalla combinazione tra le 19 figure e le quattro domande, è emerso il seguente prospetto:

TAV. 10 - *Quali figure professionali riescono a trovare più facilmente lavoro in zona (dom. 14), in aziende di quale ampiezza (dom. 15), e qual è la durata della formazione iniziale richiesta (dom. 17 e 18).*

	(Confronto in base alle medie)			
	Figure più richieste (dom. 14)	Ampiezza aziende (dom. 15)	Corsi post-obbligo (dom. 17)	Corsi post-diploma (dom. 18)
1. metalmeccanico	2.42	2.34	2.12	2.26
2. riparatore d'auto	2.22	1.16	2.15	2.22
3. congegnatore meccanico	2.57	2.18	2.35	2.17
4. tornitore/fresatore	2.39	2.09	2.15	2.34
5. carpentiere	2.16	1.78	1.89	2.40
6. operatore di automazione industriale	2.46	2.99	2.55	1.99
7. elettromeccanico	2.36	2.26	2.42	2.08
8. impiantista	2.23	2.07	2.40	2.15
9. elettronico	2.21	2.25	2.65	1.87
10. manutentore	2.21	2.18	2.18	2.25
11. tipografo	2.82	1.63	2.13	2.28
12. grafico	2.70	1.61	2.31	2.14
13. operatore sanitario	2.17	3.24	2.59	1.87
14. addetto di segreteria	2.57	2.24	2.08	2.34
15. addetto alla contabilità	2.28	2.11	2.51	2.00
16. addetto alle relazioni commerciali	2.29	2.72	2.43	2.03
17. agente di commercio	2.22	2.67	2.22	2.20
18. operatore alberghiero	2.28	2.07	2.26	2.23
19. operatore turistico	2.50	2.08	2.16	2.26

Stando alla media delle risposte, *tutte le figure professionali elencate sopra appaiono «abbastanza» richieste*. E tuttavia, quelle *più richieste*, risultano (in graduatoria):

- il carpentiere (M=2.16)
- l'operatore sanitario (M=2.17)
- l'elettronico (M=2.21)
- il manutentore (M=2.21)
- il riparatore d'auto (M=2.22)
- l'agente di commercio (M=2.22)
- l'impiantista (M=2.23)

Attraverso i dati incrociati si evince che:

— nell'area veneziana sono più richieste le figure professionali di operatore sanitario, manutentore, agente di commercio; nella bassa padovana, il carpentiere e l'elettronico; a Rovigo e Provincia, il carpentiere e l'impiantista;

— il settore industriale chiede carpentieri, manutentori, elettronici e agenti di commercio; e quello dei servizi, operatori sanitari; mentre dall'artigianato non scaturiscono richieste di particolare rilievo;

— un po' tutte le figure elencate sopra vengono richieste, inoltre, dalle aziende private, medio-piccole (con 50 dipendenti) e dagli inchiestati che sono imprenditori.

Sul versante opposto, le professioni che appaiono *meno necessarie e/o meno appetibili sul mercato*, sono:

- il tipografo (M=2.82)
- il grafico (M=2.70)
- il congegnatore meccanico (M=2.57)
- l'addetto di segreteria (M=2.57)
- l'operatore turistico (M=2.50)
- l'operatore di automazione industriale (M=2.46)
- il metalmeccanico (M=2.42)
- il tornitore/fresatore (M=2.39).

Infine, sembra che conservino ancora una certa *tenuta nel tempo* professioni quali:

- l'addetto alla contabilità (M=2.28)
- l'operatore alberghiero (M=2.28)
- l'addetto alle relazioni commerciali (M=2.29)
- l'elettromeccanico (M=2.36).

L'elenco delle professioni «deboli» e/o in via di obsolescenza, se rapportato a quello delle professioni che vanno per la maggiore, permette di ri-

levare il cambiamento in atto nel mercato locale del lavoro e delle professioni richieste:

— appare assai poco promettente, nell'area in osservazione, il settore grafico/tipografico;

— dal canto loro sembrano abbastanza saturi anche quei settori dell'industria che hanno a che fare con manodopera in progressiva estinzione, da quando i processi di automazione industriale hanno occupato gli spazi operativi del tornitore/fresatore, del congegnatore meccanico, ed in parte anche del metalmeccanico (introducendo nuove figure professionali «dal camice bianco», come il mecatronico, ecc.); mentre sembra trovare ancora un proprio preciso spazio operativo l'elettronico;

— nell'area dei servizi appaiono professioni scomode e/o scarsamente ricercate quelle che assolvono prettamente alle funzioni di segreteria e particolari figure legate all'attività turistica (come la guida); al tempo stesso assume forti connotazioni la richiesta di operatori sanitari.

In pratica, quindi, appaiono in via di estinzione le vecchie professioni che si sono impattate con le nuove tecnologie; ma anche quelle destinate a sostituirle sono in parte già sature.

Al tempo stesso «tengono» e/o si conservano nel tempo, relativamente a certi settori (artigianato, ecc.), vecchie professioni di bassa categoria. Ma la vera richiesta sempre più indirizzata verso le professioni «emergenti»: quelle che hanno a che vedere con il «camice bianco» in azienda (il mecatronico, l'elettronico...) e con i «colletti bianchi» nei servizi (l'informatico, il contabile, l'addetto alle pubbliche relazioni...).

Stando ad una visione complessiva e relativamente all'andamento interno alle varie domande analizzate (un confronto diretto tra quanto emerso sopra e le indicazioni fornite dagli studi sui processi di industrializzazione dell'area lo faremo nella parte conclusiva), si evince che il sistema di industrializzazione in atto nell'area per un verso ha ancora bisogno delle vecchie/tradizionali figure aziendali (in particolare l'industria medio-grande), mentre altri settori vanno alla ricerca delle «professioni di spicco» (nel campo della finanza, dell'informatica...) che in genere la scuola e la FP non preparano (da cui l'urgenza di appositi corsi, fatti «in casa» o richiesti ad agenzie specializzate nel settore).

Quindi è un «mercato-a-forbice» che per un verso prosegue la sua marcia nel tempo senza subire sostanziali variazioni (in fatto di professionalità/occupazione/produzione sembra avere, infatti, davanti a sé un futuro assicurato, stando a quanto emerso dagli «addetti ai lavori»), mentre per un al-

tro verso cambia, andando in alto e richiedendo sempre più interventi specialistici (l'alta finanza correlata ai processi di informatizzazione).

E, dopo questa prima panoramica sull'andamento del mercato passiamo adesso a vedere da quali aziende proviene la domanda delle professioni più richieste:

a) nelle aziende piccole (con meno di 10 addetti) e medio-piccole (fino a 50 addetti) le figure più richieste sono:

- il riparatore d'auto (M=1.16)
- il carpentiere (M=1.78)
- il tipografo (M=1.63) ed il grafico (M=1.61).

b) viceversa, nelle medio-grandi industrie (da 50 fino a 100 addetti ed oltre), le figure più richieste, sono:

- l'operatore sanitario (M=3.24)
- l'operatore di automazione industriale (M=2.99)
- l'addetto alle relazioni commerciali (M=2.72)
- l'gente di commercio (M=2.67).

Infine, la durata della formazione richiesta per chi proviene dalla scuola dell'obbligo o dai corsi di qualifica/diploma, riguarda prioritariamente ed in entrambi i casi gli elettronici, gli operatori di automazione industriale, gli elettromeccanici e gli impiantisti: a tutti costoro viene richiesto di fare corsi il più possibile di lunga durata (fino a 150 giornate lavorative). Per tutte le altre professioni la richiesta di formazione appare leggermente inferiore nel tempo; e tuttavia a tutti si richiede un periodo intermedio che sta tra 50 e 100 giornate lavorative.

Stando ad un confronto con le due precedenti domande, le professioni riportate sopra appaiono tra le più richieste all'interno di certi settori specialistici del secondario, ma al tempo stesso anche le « più deboli » all'uscita dal sistema scolastico-formativo; da qui la conseguente richiesta di formazione prolungata. Un'ulteriore conferma all'ipotesi deriva dal fatto che tale richiesta proviene dalle fila degli artigiani/imprenditori, dalle aziende più piccole/private e dall'area padovana.

Richiesti di esprimersi nei confronti delle iniziative formativo-occupazionali da adottare a favore dei giovani, gli imprenditori/operatori aziendali individuano le principali strategie d'intervento:

— nell'introduzione di « nuovi corsi di FP, più adeguati ai bisogni delle imprese » (61.1%); unitamente ad un sistema di « informazione in grado di collegare l'indirizzo degli studi alle opportunità occupazionali del territo-

rio» (63.5%). Strategie che in entrambi i casi vengono indicate da chi sta nei servizi e sono espressamente manifestate dagli imprenditori più giovani e più titolati;

— segue, in misura abbastanza simile, la richiesta di «dare maggiori incentivi economici alle aziende che assumono i giovani» (57.1%); chiaramente una soluzione che ancora una volta «tira acqua al proprio mulino», dal momento che è stata opportunamente promossa dagli artigiani/imprenditori delle piccole aziende, private, del settore industriale;

— vengono richiesti, ma in misura dimezzata rispetto ai precedenti, altri corsi di breve durata e mirati ad una specifica fascia d'utenza (i diplomati delle SSS = 35.7%), oppure all'apprendimento di tecnologie avanzate (34.9%); esigenze scaturite entrambe dall'area padovana, dove predomina l'industria pesante; passa quasi del tutto inosservata la richiesta di corsi di recupero scolastico, a cui è interessato solo il 10% del campione;

— infine, una quota niente affatto trascurabile (33.7%) individua nei Centri di Orientamento scolastico-professionale un'attività decisamente a favore dell'occupazione giovanile. Richiesta che ancora una volta parte dalle fila degli operatori aziendali più giovani e più titolati.

E sono proprio questi i punti su cui concordano i differenti attori della presente indagine: ed infatti, tanto gli studenti in uscita ai vari livelli scolastici che gli operatori/imprenditori esprimono «bisogni comuni», che fanno capo ad un sistema combinato di «informazione/formazione»:

— potendo usufruire di appositi Centri (di informazione, orientamento scolastico e professionale, ecc.) è possibile ricostruire una «mappa dei bisogni» formativo-occupazionali dei giovani e quelli delle aziende;

— tale «mappa», una volta decodificata, potrebbe dare avvio alla progettazione di corsi «ad hoc», di carattere innovativo e mirati a conciliare appunto i bisogni dell'utenza con quelli delle imprese.

Un ulteriore sostegno alla qualità della formazione da erogare proviene inoltre dal consenso allo stage in azienda da parte di almeno due/terzi del campione (63.5%). Chi nega la validità dello stage è appena l'8.3%, mentre la rimanente quota (27.8%) sembra conservare dei dubbi al riguardo (gli artigiani/imprenditori).

Gran parte di quegli imprenditori/operatori aziendali, che ne hanno ammesso la validità, successivamente ne hanno sancito anche le modalità di svolgimento, indicando, i più, di adottare il sistema dell'alternanza (40.8%); la rimanente quota è divisa tra chi pensa sia sufficiente un mese di stage (25.9%) e chi lo vuole di 600 ore (22.8%).

La sua collocazione nel tempo, inoltre, viene prevista dai più nella fase interstiziale tra la fine degli studi e l'inizio dell'attività professionale (59.2), oppure nella parte terminale dell'attività formativa (41.7%); sono in pochi ad indicarne l'attuazione nei primi due anni di studi.

Infine, per una netta maggioranza di imprenditori lo stage in azienda dovrebbe essere progettato/organizzato anche per gli stessi docenti/operatori della FP (79%) ed almeno 2 su 3 degli inchiestati assicurano la disponibilità della propria azienda a questo scopo (63.8%). Un tale «apertura» alla collaborazione con la FP caratterizza soprattutto il settore dei servizi, gli imprenditori più giovani e più titolati.

* * *

I dati emersi in quest'ultimo pacchetto di analisi lasciano trapelare un moderato ottimismo nei confronti dello sviluppo imprenditoriale dell'area indagata, soprattutto se rapportato alle future potenzialità occupazionali della forza-lavoro in uscita ai vari livelli scolastici.

Abbiamo riscontrato, è vero, un gap tra certi settori, che gli operatori aziendali hanno indicato come particolarmente promettenti e di sicuro accesso per le nuove leve, e le professioni effettivamente esercitate dai giovani da poco entrati nel mercato. Ma al tempo stesso ci è piaciuto che siano proprio gli stessi imprenditori/operatori aziendali a fornire una «proiezione» sugli sbocchi occupazionali-futuribili dell'area, indicando nel terziario avanzato, nella gestione della finanza e del commercio, nell'esercizio della libera professione, gli elementi portanti del futuro mercato del lavoro e delle professioni dell'area indagata. Predizioni che trovano un preciso riscontro a sua volta nel verificare che sono proprio questi i settori privilegiati/indicati dai giovani dell'inchiesta.

Un altro elemento di interesse va individuato nella sostanziale concordanza di vedute tra i «bisogni formativo-occupazionali» dei giovani e quelli delle aziende, e soluzioni al seguito. La loro «domanda», seppure di differente estrazione, concorda su alcuni punti forti che chiamano in causa direttamente le principali agenzie formative, compresa la FP.

Si tratta, infatti, di allestire appositi corsi, che tengano conto sia del differenziato bagaglio formativo di chi esce dai vari livelli/indirizzi scolastici, sia dei reali bisogni del mondo imprenditoriale locale, il quale ha fornito al tempo stesso una sufficiente immagine del mercato sulla base delle professioni in ascesa/discesa o, al presente, sature.

E di questo non può non tener conto l'apparato formativo di sostegno

al mercato, al momento di *varare iniziative formativo/informative che di volta in volta e di luogo in luogo dovranno essere «reinventate»*.

Da qui l'esigenza che esse facciano capo a strutture formative dotate di flessibilità, plasticità, «adattamento» al reale fabbisogno scaturito dalla differente utenza, che a sua volta fa capo ad un'altrettanta differenziata domanda formativa.

È dalla combinazione di tali strategie che si costruisce e trae sostentamento il futuro dell'area. Tanto più se si considera l'attuale momento congiunturale, provocatosi con il cavalcare entrambi i protagonisti (i giovani ed il sistema imprenditoriale) l'ondata delle aspirazioni/proiezioni che fanno capo a determinare settori del mercato, in via di sviluppo/espansione.

3.4. *Conclusioni al campione aziendale*

Il mercato del lavoro dell'area in osservazione appare abbastanza rappresentato. Anzitutto perché a riguardo era stato predisposto un grosso lavoro di campionatura, al fine di arrivare ad ogni ordine e grado di rappresentatività: per settori operativi, ampiezza delle aziende, località. Successivamente, dai dati raccolti è stato possibile verificare che l'inchiesta ha effettivamente raggiunto le piccole aziende, quelle con qualche decina di addetti ed anche quelle con un centinaio e più di operai; le società per azioni, le cooperative, come le imprese a conduzione familiare. Ci si è infiltrati, inoltre, nei diversi settori dell'industria e dell'artigianato, ma anche nei meandri delle attività del terziario e dei servizi.

I risultati ottenuti non sono da sottovalutare, se visti alla luce di ulteriori interventi a favore dell'occupazione giovanile dell'area. Si tratta di aziende che solo in un terzo dei casi affrontano il «megatrend»; e lo fanno, in parte attraverso processi di autoriconversione interna (gestiti dall'azienda stessa o dalle Associazioni di categoria)⁷, ed è in parte affidandosi ad Enti/Agenzie formative esterne. La maggioranza, tuttavia, si inoltra nel futuro per forza indotta, evitando cioè di ricorrere a processi formativi in grado di ristrutturarne l'assetto interno, pur avvertendo al tempo stesso l'urgenza di un'assistenza formativa qualificata/qualificante.

Per la maggior parte delle aziende la soluzione ai problemi di riconversione/ristrutturazione sembra venga cercata a priori, piuttosto che a posteriori, approvigionandosi al «supermercato delle professioni» attraverso una pe-

⁷ Processi che nel gergo classico passano come «sistemi industriali a direzionalità endogena».

culiare domanda formativa e/o « riformando » personale qualificato al momento dell'ingresso in azienda.

L'attenzione prioritaria del mondo dell'imprenditoria si concentra, quindi, sulla formazione delle nuove leve della forza-lavoro, indicandone le modalità attraverso processi differenziati: allestendo stages in azienda, creando Centri di formazione/informazione, avviando corsi post-diploma/qualifica, ecc. Sembrano tuttavia assenti, stando ai dati della presente inchiesta, precise/definite progettualità mirate a correlare l'offerta formativa con le caratteristiche delle imprese presenti sul territorio.

E, da questo punto di vista, l'inchiesta ha permesso di evidenziare il profilarsi di situazioni di mercato che finiranno col richiedere un mutamento delle strategie aziendali, relativamente a particolari segmenti e/o a particolari settori. Una parte dell'imprenditoria in osservazione vive già con piede nel futuro, « proiettando » immagini di ampi sbocchi del mercato verso settori di terziarizzazione avanzata, destinati a favorire i « segmenti forti » dell'occupazione: ossia coloro che sono dotati di un bagaglio formativo tecnico-prassico fuori della portata delle normali vie di accesso ai processi di scolarizzazione. Si tratta logicamente di quelle aziende che manifestano decisi interessi all'acquisto di terziario e/o impostate su dinamiche imprenditoriali di progressiva terziarizzazione⁸.

Dall'altro stanno, tuttavia, emergendo alcuni fenomeni, ancora difficili da comprendere per la loro complessività. Si ha l'impressione cioè di essere di fronte ad una spaccatura a forbice tra un andamento tradizionale dei settori (alcuni in discesa, altri saturi ed altri ancora che « tengono » nel tempo), ed un andamento in forte ascesa, ma « per pochi eletti », dal momento che stanno notevolmente mutando le caratteristiche di accesso a tale mercato.

Nei confronti di quest'ultimo si appuntano i « miraggi » delle masse giovanili che stanno ancora nei banchi di scuola, si realizzano le ambizioni di pochi e si frantumano i sogni dei più. Il « miraggio » così bene prefigurato dai « maghi » dei processi di terziarizzazione avanzata scoppia come una bolla di sapone in mano a molti di questi giovani inchiestati, al momento in cui si rendono conto come solo una ristretta minoranza può avere accesso ai « paradisi » dell'alta finanza, degli input immateriali nel campo delle tecnologie avanzate sia di prodotto che di processo, dei beni intangibili...

⁸ E che vanno quindi alla ricerca di figure come l'analista dei processi produttivi, il project manager, il designer, il pubblicitario, l'addetto ai mercati esteri, ecc. Cfr. in proposito P. CARDECCI, *Servizi alle imprese e disparità regionali*, in « *Rassegna CNOB* », anno 7, n. 3, 1991, p. 130 ss.

Ai più, quindi, toccherà pur sempre «sporcarsi le mani in fabbrica».

Un sistema industriale a «doppio binario» e a «doppia velocità» avrà sicuramente una precisa e diretta ricaduta su un sistema di vita discriminante tra le masse giovanili, con conseguenze su tutto il fronte delle manifestazioni psico-sociali. Mentre ad avvicinare/unire le differenti polarità del sistema (giovani affermati e non, della fabbrica e del terziario, dei settori tradizionali e trainanti...) potrebbero notevolmente contribuire sistematici interventi formativo/informativi appositamente progettati per il periodo interstiziale tra l'uscita dal sistema formativo e l'ingresso del mercato del lavoro⁹.

Ora l'indagine ha avuto una sua precisa valenza nell'individuare proprio in questo preciso spazio identità di progettualità, tra i vari attori dell'inchiesta, a favore di ulteriore, mirata e più qualificante attività formativa.

Scaturisce da qui, di rimando, anche l'ipotesi sul «che fare» nel post-ricerca.

4. Che fare. Proposte di linee d'intervento

Il «che fare» in questo caso coinvolge entrambi i poli del sistema:

a) da parte delle *politiche d'impiego dell'Ente locale*, si richiede:

1. che vengano attivati quei tanto sospirati (da una forte maggioranza dei giovani) «*servizi informa-giovani*», finalizzati al preciso obiettivo di orientare/individuare le opportunità occupazionali presenti sul territorio; in altre parole, si tratta di mettere in sintonia le potenzialità formative acquisite dai giovani con le risorse occupazionali del territorio. Pertanto, l'obiettivo del servizio non è semplicemente quello di informare circa le possibilità esistenti, ma piuttosto di selezionare e offrire dati attendibili e funzionali ad un raccordo tra la specificità della formazione ricevuta e la sua applicabilità ad un contesto operativo;

2. che venga dato alla Formazione Professionale un particolare sostegno per rendersi *flessibile* ai bisogni emergenti delle imprese e al tempo stesso per *rinforzare* l'offerta formativa indirizzata ai destinatari. E, a questo proposito, si suggeriscono i seguenti tipi d'intervento:

⁹ Senza per questo trascurare l'apporto degli altri interventi. Per reggere la competizione, infatti, la leva formativa è soltanto una delle tante possibili nell'area-sistema delle politiche industriali.

* un'organizzazione curricolare della FP in tre aree: culturale, scientifica, tecnico pratica, in grado cioè di trasmettere competenze tecniche di natura polivalente, di fornire riferimenti logici di base ai processi produttivi e di offrire quadri di valore nella gestione delle imprese;

* un'organizzazione ciclica e modulare, che si qualifica per forme didattiche adatte allo sviluppo dell'allievo;

* la messa in atto di un sistema formativo integrato, ove l'integrazione con la scuola, con il mondo del lavoro e con le forze sociali costituisca una stabile sperimentazione;

* una formazione polivalente assicurata a monte da professionalità: la qualificazione a monte di tale orientamento va ricercata nell'evoluzione del metodo e dal prevalere di occupazioni caratterizzate da uno spettro ampio di abilità; una professionalità ristretta si traduce in uno svantaggio per la produzione; va sviluppata la mobilità sia interna che esterna all'azienda. Di conseguenza, la nuova identità esige la continua partecipazione alle iniziative di formazione in servizio; inoltre, rinvia all'assunzione, da parte degli operatori, del compito di autoaggiornamento e l'introduzione di figure professionali nuove di appoggio dall'interno (ad esempio, del coordinatore progettista);

3. di incentivare gli interventi a favore dell'apprendistato e dei contratti di formazione/lavoro;

4. di promuovere forme di cooperativismo giovanile, che favoriscano lo sviluppo della creatività e delle capacità innovative dei giovani;

5. di favorire l'autoimprenditorialità giovanile, allestendo appositi corsi di formazione, non solo, ma favorendo contemporaneamente anche il flusso di capitali destinati a tale scopo, con la preoccupazione di promuovere una serie di servizi ad alto valore aggiunto (con il concorso di strutture sia pubbliche che private), al fine di facilitare lo « start-up » (decollo) ed il funzionamento iniziale delle imprese giovanili allo « statu nascenti »;

b) mentre da parte del sistema imprenditoriale si richiede un diretto coinvolgimento nelle politiche giovanili mirate all'occupazione, secondo due direttrici di fondo:

6. attraverso l'impegno per una personale partecipazione ai programmi e alle attività formative con sbocco diretto nell'occupazione (con particolare riferimento alla Formazione Professionale), nell'intento di superare così l'attua-

le gap presente nelle attese dei differenti protagonisti della domanda/offerta occupazionale;

7. attraverso un decisivo contributo alla formazione dei giovani, mettendo a loro disposizione mezzi, personale, strutture aziendali; coinvolgimento che ha trovato precise indicazioni nel sostanziale atteggiamento positivo del campione aziendale nei confronti di alcune iniziative a favore dei giovani, con particolare riferimento alla loro disponibilità per l'allestimento di stages.

Formazione post-laurea e percorso professionale dei laureati *

III Parte: *La valutazione degli investimenti in formazione*

S. Breccia, P. Carducci, F. Miccinelli **

D. Premessa

Questa indagine segue le fasi precedenti di analisi dell'offerta e della domanda di formazione (vedi *Bollettino SSGRR*, n. 6/91 e n. 8/91 e *Rassegna CNOS*, n. 1/92 e n. 2/92) e si propone di svolgere alcune considerazioni sulla valutazione degli investimenti in formazione, dal punto di vista delle metodologie utilizzabili e della gestione aziendale, sempre in riferimento alla realtà delle grandi imprese operanti nel settore dell'Information Technology.

Nel quadro di ricerche condotte sull'argomento, il nostro studio si caratterizza per la particolare attenzione posta sulle modalità di gestione di sistemi formativi di grande complessità, e per l'attenzione posta su taluni approcci di rilevante interesse empirico, come la cosiddetta «teoria del capitale umano», ancora poco conosciuti e poco applicati nel nostro Paese. Il lavoro,

* Su concessione della Scuola Superiore G. Reiss Romoli Spa. La I Parte, sempre su concessione della SSGRR Spa, è stata pubblicata su «*Rassegna CNOS*» di febbraio 1992 (pp. 73-98) con il titolo: *Analisi dell'offerta di formazione tecnica post-laurea*; la II Parte è stata pubblicata su «*Rassegna CNOS*» di maggio 1992 (pp. 63-88) con il titolo: *Formazione post-laurea e percorso professionale dei laureati* (II Parte), sempre su concessione della SSGRR Spa.

** Ing. Stefano Breccia (SSGRR); Dr. Pietro Carducci (SSGRR); Ing. Francesco Miccinelli (STET)

pur contenendo un'ampia rassegna sullo stato dell'arte sui metodi di valutazione della formazione dal punto di vista aziendale, non ha la pretesa di esaustività, nè quella di porre complesse questioni in termini ultimativi. Il nostro obiettivo è soltanto quello di voler costituire un'ampia base di riflessione per il management aziendale e per chi intenda impegnarsi, anche con proposte concrete, sulla problematica complessa, ma non più eludibile, della valutazione della formazione.

La struttura del report è articolata sui seguenti paragrafi:

- la pianificazione della formazione, dove il problema della valutazione della formazione viene affrontato nell'ottica della pianificazione per progetti;
- metodologie di valutazione della formazione, dove si analizzano le cornici teoriche ed i principali modelli empirici di valutazione economica;
- sintesi conclusiva, dove vengono ricordate le principali conclusioni delle precedenti fasi della ricerca e, inoltre, viene proposto un approccio *Quality oriented* al problema della progettazione e della valutazione della formazione.

1. La pianificazione della formazione

1.1 Introduzione al problema della valutazione

Un esame approfondito della letteratura e delle esperienze aziendali rivela come la valutazione dei risultati delle azioni formative costituisca una disciplina percepita come di fondamentale importanza, ma, ad un tempo, poco strutturata, poco consolidata e, al di là delle dichiarazioni d'immagine, assai poco conosciuta da parte degli operatori aziendali di ogni livello. Sul tema della valutazione si può constatare una ricchezza di considerazioni di ordine generale a cui corrisponde una straordinaria carenza di metodologie e di strumenti operativi. Inoltre, la diversità degli approcci teorici e l'approssimazione, se non l'improvvisazione, che si rivela nelle correnti applicazioni delle metodologie valutative è tale, al momento, da generare in questo campo una certa confusione ed un fraintendimento diffuso sul significato autentico della valutazione.

La valutazione della formazione è normalmente confusa, nella realtà operativa, con la valutazione del rendimento interno delle azioni formative, in termini del gradimento percepito da parte dei relativi fruitori. Il livello di soddisfazione rilevato al termine del corso costituisce certo un aspetto rilevante, ma di per sé poco significativo del « cambiamento » indotto nei parteci-

panti nel senso voluto a livello di progettazione dell'azione formativa, e ad essa esclusivamente riferibile. Sono molteplici le ragioni per cui, oggi, l'accento viene posto con forza sulla valutazione della formazione non già come rendimento interno al processo formativo, bensì in termini di stretta integrazione e di necessaria coerenza tra azioni formative ed obiettivi aziendali.

In primo luogo la formazione come settore di attività economica e, in primis, i suoi operatori avvertono sempre più l'esigenza di una valorizzazione e, forse, di una piena legittimazione. La formazione è, tra i processi organizzativi, uno dei più deboli e di natura intrinsecamente precaria [Fantacone F., 1991]: tra tutti gli investimenti aziendali, la formazione è il primo a risentire negativamente delle cadute della redditività; l'output delle azioni formative è per sua natura immateriale ed invisibile, difficilmente isolabile in termine di impatto sul reddito aziendale e, per tali motivi, l'investimento in formazione viene considerato generalmente con diffidenza dal management. E ciò anche a causa della scarsa trasparenza e delle non poche inefficienze che caratterizzano il settore a livello di struttura e di qualità dell'offerta (vedi *Bollettino SSRR*, n. 6/91).

L'esigenza di valorizzazione del settore risente, poi, in via immediata, delle crescenti aspettative che vengono rivolte nei confronti della formazione. Infatti, fino ai primi anni ottanta la formazione era prevalentemente finalizzata al miglioramento immediato delle prestazioni lavorative più che allo sviluppo del potenziale. La progettazione formativa era orientata al breve periodo e dominata da una mentalità di tipo professionale, cioè era centrata sul prodotto — la fruizione 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 lungo periodo, alla valorizzazione delle risorse umane in quanto risorse strategiche per lo sviluppo aziendale [Utami H., 1987; ISFOL, 1990]. L'orientamento strategico imprime alle attività di formazione un profilo diverso, caratterizzato dallo sviluppo e dalla capitalizzazione delle risorse invisibili dell'organizzazione (intangibile assets), e finalizzato al miglioramento del processo di adattamento dell'impresa ad un ambiente mutevole e molto differenziato [Argyris C. et al., 1978]. Nelle aziende maggiormente innovative ed orientate al mercato, le attività formative sono oggi molto sviluppate e sono rivolte a creare un'eccedenza di capacità 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 flessibilizzazio-

ne, agendo sull'intera organizzazione e sulla sua cultura [Tomassini M., 1989].

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, all'obiettivo, all'intervento d'aula vero e proprio, alla valutazione della sua efficacia in termini di congruenza con la visione strategica e con l'organizzazione aziendale [Bernard M., 1987].

1.2 *Il portafoglio corsi*

Nel campo della valutazione della formazione valgono, o meglio dovrebbero valere, gran parte delle premesse proprie dei processi di programmazione. Valutazione dei risultati non significa una sola attività al termine del processo formativo, sia pure articolata su diversi livelli: la valutazione è un sistema di supporto alle decisioni in merito all'utilizzo ottimale delle risorse disponibili, in linea con le finalità generali dell'organizzazione. La valutazione dei risultati, pertanto, è un'attività continua ed intimamente connessa al processo di formazione la cui finalità consiste nel garantire la necessaria coerenza tra piani di formazione e piani aziendali e, all'interno dello specifico piano formativo, tra obiettivi del piano e prestazioni delle singole fasi del processo. La valutazione della formazione deve svolgersi lontano dall'aula, per la sua parte maggiormente significativa, ed è sulle fasi a monte, sull'azione progettuale, che deve concentrarsi lo sforzo valutativo. Il monitoraggio continuo dell'azione formativa, prima, durante e dopo il suo svolgimento sembra essere l'unica via percorribile al fine di non incorrere, come sovente accade, nell'errore di valutare un progetto per quello che dovrebbe essere, senza prendere in conto quello che realmente è, confondendo così i risultati effettivi della formazione con gli obiettivi posti in premessa, ma, rispetto ai quali, i mezzi impiegati risultano poi essere di tutt'altra natura.

Nell'ottica della programmazione per progetti, la costruzione del portafoglio corsi costituisce il perno su cui si incardina il processo di pianificazione delle attività formative. Nel portafoglio trovano, infatti, congiunzione ideale il momento delle scelte strategiche ed il momento in cui l'impresa realizza tali scelte attraverso specifiche e concrete iniziative. Ogni progetto rappresenta un insieme di attività tese a raggiungere specifici obiettivi, entro un determinato orizzonte temporale e con l'impiego di un dato ammontare di risorse; sia le risorse, sia i benefici sono normalmente, ma non necessariamente, calcolati in termini monetari [Archibald R.D., 1985]. Il progetto è uno strumento compiuto, dotato di una propria unitarietà, integrità e funzionalità

agli obiettivi posti. In quanto unità indipendente, ciascun progetto può essere valutato separatamente dagli altri; in quanto strumento di politica aziendale, però, detta valutazione non può prescindere da un contesto più vasto di programmazione, che individua le condizioni di credibilità e di fattibilità del progetto stesso.

La generazione delle proposte di progetti dovrebbe coinvolgere tutto il sistema aziendale. In realtà oggi manca, nella gestione operativa, un collegamento tra i sistemi di programmazione delle risorse umane e le scelte strategiche. Sebbene la migliore dottrina ed anche molte imprese riconoscano l'importanza di questo collegamento, numerose indagini empiriche [Tichy N.M. et al., 1982] provano che, nei fatti, il problema è stato delegato al personale di staff responsabile delle risorse umane, con scarso coinvolgimento della linea. I programmi relativi alle risorse umane resterebbero così per buona parte sulla carta e non verrebbero utilizzati da coloro che prendono le decisioni strategiche [Fombrun C. et al., 1984]. Tutti questi casi di sostanziale fallimento nella programmazione delle risorse umane hanno in comune una evidente frattura, a livello di pianificazione operativa, tra le strategie (business idea) e la gestione del capitale umano (personnell idea). Inserire il management delle risorse umane nel processo strategico richiede, invece, la gestione congiunta del business e della risorsa umana: non può esistere una business idea che non abbia in sé una coerente personnell idea. Ed i cambiamenti di maggiore rilevanza vanno realizzati anzitutto nei comportamenti dei responsabili di linea, portandoli a considerare le congruenze tra le problematiche delle risorse umane e le scelte di pianificazione aziendale. Ciò comporta un massiccio coinvolgimento delle linee nella progettazione formativa ed un simmetrico coinvolgimento del settore formazione nelle problematiche delle linee [Costa G., 1991].

1.3 Criteri di valutazione

La possibilità di individuare, fra i molti possibili, quei progetti in grado di offrire un significativo contributo allo sviluppo aziendale, attraverso la leva delle risorse umane, si prospetta come una questione più vasta e problematica dell'impiego di una specifica metodologia. Piuttosto, tale possibilità appare legata alla capacità di realizzare un vero e proprio sistema formativo globale di valutazione dei progetti corsuali, in cui aspetti organizzativi e gestionali, di ordine tecnico e politico, trovino armonica composizione. Se momento centrale della valutazione consiste nel fissare ex ante gli effetti attesi da ciascun progetto, nonché verificare la congruenza tra mezzi programmati ed effetti

consenguiti, la disponibilità o meno di informazioni pertinenti non è certo un problema di secondaria importanza. Infatti, definire le metodologie e gli strumenti di valutazione è problematico, ma non esiste in ogni caso possibilità di valutazione in assenza di un sistematico quadro informativo sulle risorse ed i mezzi della formazione, e sul contesto relativamente al quale le azioni presumono di avere una qualche incidenza.

Ogni progetto corsuale si configura dunque come un fenomeno complesso ed articolato, nel senso che sono diverse le dimensioni che lo caratterizzano. Anzitutto ogni progetto presenta una dimensione tecnica; valutare tale dimensione significa ricercare fattori e vincoli che possono condizionare il concreto svolgimento del progetto e l'ottenimento di risultati, a prescindere da ogni considerazione di carattere strategico. In altri termini, la valutazione della dimensione tecnica considera la formazione in sé, come processo di apprendimento e come cambiamenti diretti da essa prodotti. I risultati di tale processo vengono verificati in termini di « valore aggiunto » per il singolo partecipante, dato dalle conoscenze e dalle capacità acquisite rispetto alla condizione iniziale. La letteratura su tale approccio è oggi assai vasta e consolidata, e non risulta priva di importanti acquisizioni operative [Quaglino G. P., 1985; AIF, 1991]. La dimensione tecnica della valutazione non viene affrontata nel presente lavoro; occorre sottolineare, tuttavia, come la valutazione dei ritorni formativi in termini di efficienza e di efficacia non possa comunque prescindere dalla qualità intrinseca del processo formativo. Sarebbe errato comparare i risultati di due progetti corsuali analoghi senza tener conto della qualità del processo didattico, quindi dell'apprendimento che li ha caratterizzati e che condiziona sostanzialmente la performance dei partecipanti.

Il fatto che il presente lavoro tenga soltanto parzialmente in conto il problema della qualità intrinseca dell'apprendimento non significa dunque che si ritenga tale problema poco importante, o che si possano arbitrariamente scindere la valutazione tecnica da quella economica. Piuttosto, si assume che siano risolti con chiarezza e secondo gli obiettivi programmati tutti i problemi di natura squisitamente didattica ed attinenti al momento di erogazione dell'intervento, in modo da poterci concentrare sulle problematiche della valutazione della formazione dal punto di vista economico, in quanto problematiche dell'investimento sul capitale immateriale dell'impresa.

1.4 *Trattamento contabile dei costi di formazione*

I risultati attesi, l'orizzonte temporale di riferimento, le risorse umane e strumentali impegnate qualificano chiaramente un progetto di formazione co-

me un investimento. Infatti, può considerarsi tale qualunque impiego di capitale per l'acquisizione di beni o servizi suscettibili di fornire nel tempo, attraverso il processo produttivo, una utilità economica diretta o indiretta [Bierman H. et al., 1984].

Tuttavia, ove si consideri tale problematica sul piano concreto, si potrà facilmente rilevare quanto sia difficile, al di fuori di generalizzazioni di tipo macroeconomico, una configurazione in termini aziendali del calcolo di redditività degli investimenti formativi, né soccorrono sull'argomento linee di ricerca consolidate nei metodi e nei risultati. Che l'affermazione non sia scontata né pacifica è, peraltro, provato dalle dispute sul trattamento contabile da riservare ai costi non materiali sostenuti dalle imprese tra i quali rientrano, oltre alla formazione, le attività di ricerca e sviluppo, di marketing e di produzione del software, per citare alcuni dei più rilevanti.

Tali costi, anche se intenzionalmente sostenuti per creare utilità future, non possono, infatti, essere assimilati ad altri tipici investimenti quali sono quelli in impianti e macchinari [Giunta F., 1988].

Le immobilizzazioni tecniche rappresentano beni a fecondità temporalmente ripetuta di cui sono note con relativa certezza, fin dalle decisioni di investimento, le caratteristiche tecniche e funzionali e quindi il contributo che possono arrecare al reddito d'impresa. Anche i costi di formazione sono a fecondità differita e ripetuta: sia per la durata di alcuni progetti, sia soprattutto per il fatto che la loro utilità si ripercuote su più esercizi. Tuttavia i costi di formazione difficilmente possono essere capitalizzati con l'imputazione agli esercizi futuri, per la semplice ragione che non sappiamo determinare con sufficiente approssimazione il ritorno economico. Peraltro, la determinazione del valore economico del portafoglio corsi non può prescindere da una attenta valutazione dell'impatto sul reddito d'impresa del processo formativo [Caspar P. et al., 1988].

Dalla considerazione di tali difficoltà si fa discendere, da parte di alcuni economisti aziendali, la non opportunità di capitalizzare in bilancio i costi di formazione e gli altri simili, a differenza degli altri investimenti aziendali, dal momento che essi non hanno in contropartita un concreto ed autonomo valore economico avente una vera e propria consistenza patrimoniale. Occorre osservare come in alcuni casi i costi non materiali siano capitalizzati — nei casi dei brevetti o dei costi sostenuti per l'acquisto all'esterno di Sw, ad esempio — o comunque misurati e valutati — nei casi di compravendita di società, ad esempio — attraverso una stima aggregata di ciò che eccede il rendimento economico futuro dell'impresa. In tali «eccedenze» sono com-

presi normalmente la qualità del management, il marchio, la qualità percepita relativa dei prodotti o servizi, la rete di distribuzione commerciale, e così via. A parte tali eccezioni, le voci di costo relative agli investimenti non materiali sono nella prassi per buona parte spesate nel conto Profitti e perdite, ingenerando per tale via non poca confusione. Infatti le spese relative agli investimenti non materiali, se assorbono una quota rilevante delle spese aziendali, gonfiano in modo anomalo le voci relative alle spese generali e, per tale via, falsano gli indicatori gestionali e di struttura patrimoniale dal momento che tali spese concorrono, nei fatti, alla formazione del capitale fisso lordo [De Vecchi C., 1979]. La loro iscrizione tra gli oneri di esercizio rende inoltre gli investimenti in formazione di difficile valutazione per l'accesso al credito, per cui essi dipendono largamente dalla capacità di autofinanziamento dell'impresa e risentono in misura notevole delle eventuali cadute della redditività aziendale.

La scelta di non capitalizzare in bilancio gli investimenti immateriali poteva essere accettata, allorché l'incidenza di tali investimenti rappresentava una quota trascurabile sugli investimenti aziendali globali. Ma essa risulta del tutto arbitraria in un momento, qual'è l'attuale, in cui l'efficienza degli stessi investimenti materiali e la crescita del sistema industriale nel suo complesso si fondano su una rete di servizi immateriali alla produzione [Pastinetti L., 1986]. In diverse ricerche condotte in Francia e negli Stati Uniti [BIPE, 1985; Jorgenson D. W., 1987] si è stimato, a livello macroeconomico, come l'incidenza degli investimenti immateriali abbia raggiunto il 40-45% sul totale e con un trend di crescita dei primi molto più marcato rispetto a quello degli investimenti in immobilizzazioni tecniche. A livello aziendale, il rapporto tra investimenti immateriali e formazione di capitale fisso sarebbe già passato, nel caso francese [BIPE, 1985], dal 21% al 33% nel decennio 1974-1984.

La formazione risulta, inoltre, sempre più integrata e complementare agli investimenti in capitale fisico: la produttività del lavoro, ad esempio, aumenta sensibilmente, quando, a parità di stock di capitale fisico, i livelli di istruzione dei lavoratori sono maggiori [Mingat A., 1984]. Il successo di un investimento è sempre più influenzato dalla quantità di formazione ad esso congiunta e superiori livelli di istruzioni agiscono da catalizzatori, nel creare un clima culturale favorevole alla diffusione delle idee ed alla mobilitazione delle risorse umane nell'accoglimento del cambiamento e dell'innovazione tecnologica [Carducci P., 1990; 1992].

1.5 Efficacia della formazione

Il tema della redditività degli investimenti nel campo della formazione costituisce, dunque, un tema sostanzialmente aperto, riemerso con forza negli ultimi anni, sia in vista dei crescenti costi che le imprese dovranno sostenere per tale funzione, sia perché le azioni formative coinvolgono sempre più soggetti a cui viene richiesto di svolgere le proprie attività in contesti di notevole autonomia funzionale, e la cui azione incide in via immediata sulla redditività aziendale¹. In tali contesti il management d'impresa, ed i formatori, si chiedono sempre di più se sia possibile stabilire una qualche relazione tra il cambiamento indotto dalla formazione ed i risultati aziendali. Questo richiederebbe di saper guidare lo sviluppo del capitale umano come patrimonio aziendale, e di saperne misurare gli incrementi per la parte direttamente correlata all'azione formativa. Le analisi di tali problematiche appaiono ad oggi assai parziali; anche in paesi, come gli Stati Uniti ed il Giappone, dove l'incidenza delle spese per la formazione sui bilanci delle imprese è assai rilevante, non si rilevano metodologie di valutazione economica particolarmente innovative e rilevanti nei risultati conseguiti, ma piuttosto si sottolinea la necessità di affrontare il problema della valutazione nell'ottica del monitoraggio della continua interazione tra formazione, sistemi organizzativi e risultati globali [Walker J. W., 1980].

L'investimento espresso da un progetto di formazione è, dunque, molto particolare. L'attività formativa, sia durante il suo svolgimento che dopo, non genera ricavi propri diretti e non dà quindi luogo a ritorni economico-finanziari. Difficilmente un progetto corsuale può essere valutato in sé e per sé: esistono talmente tanti fattori da considerare, non ultimo la disponibilità individuale all'apprendimento, che diventa estremamente complesso valutare il singolo programma corsuale in termini di valore economico e di risultato organizzativo globale. Presupposto per valutare la dimensione reddituale del progetto diviene, allora, quello di impostare tale valutazione nella prospettiva più ampia del processo strategico di cui fa parte. Affrontato in questa ottica, il singolo progetto si propone come parte di un complesso investimento — il

¹ Da una importante ricerca condotta in Francia presso un campione di grandi imprese si evince che più della metà dei dirigenti e quadri che hanno seguito significative attività formative ritiene di non avere la possibilità di applicare, sul lavoro, le conoscenze acquisite [Meignant A. et al., 1988]. Ciò non significa evidentemente che la formazione non abbia prodotto dei cambiamenti nei comportamenti dei partecipanti tali da incidere sugli obiettivi d'impresa, ma certo in questi casi non possiamo assimilare l'intervento formativo ad un investimento in senso stretto. Per il suo scollamento dalle strategie aziendali la formazione appare, in questi casi, più come una spesa che non come un investimento.

portafoglio corsi — di tipo vincolato e sequenziale. All'alta direzione spetta di fissare, a monte, obiettivi e criteri di scelta sulla base dell'analisi strategica e tali da consentire scelte alternative nella consapevolezza delle conseguenze economiche, finanziarie e patrimoniali che esse comportano. Agli esperti di formazione e delle linee spetta poi di tradurre obiettivi e criteri in proposte, la cui formulazione concreta porta alla definizione del portafoglio corsi.

L'inquadramento del singolo progetto nel processo di innovazione rappresentato dal portafoglio corsi rappresenta un primo passo importante verso la razionalizzazione delle attività, ma non elimina certo i problemi legati alla sua valutazione economica. Tuttavia, l'assunzione esplicita della dimensione strategica del progetto fra quelle oggetto di valutazione, attraverso la verifica di coerenza con il business plan, consente quanto meno di escludere dalla valutazione progetti in sé coerenti ed anche redditivi, ma in contrasto con gli orientamenti di fondo dell'impresa. Contestualmente, consente di recuperare al giudizio di convenienza, quei progetti decisamente onerosi, ma importanti per gli effetti attesi sulla dimensione organizzativa, oppure capaci di aprire ampie opportunità di sviluppo nel medio-lungo periodo. L'ottica strategica consente, inoltre, attraverso l'applicazione delle metodologie della qualità di processo, il pieno apprezzamento delle peculiari condizioni d'ambiente ed interne d'azienda, in cui la valutazione è operata [Fantacone F., 1991]. Mutando le condizioni di riferimento, vengono a mutare i giudizi in merito all'opportunità di continuare ad investire risorse su un determinato progetto, ed una tale circostanza è assai frequente per i progetti afferenti le risorse umane, tenuto conto dell'orizzonte temporale di medio periodo entro cui si sviluppano.

Dal quadro tracciato, la fase di valutazione di efficacia della formazione esce confermata nella sua importanza, ma anche nella sua estrema complessità. La disponibilità dell'adeguato supporto informativo risulta, allora, 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 sui cui fondare le valutazioni. Occorre osservare che dei fattori che caratterizzano un progetto formativo, numerosi sono quelli che sfuggono a misurazioni di tipo economico-quantitativo, mentre si prestano piuttosto a misurazioni di tipo qualitativo. Fra di essi, si segnala anzitutto il grado di aderenza e consonanza del progetto al disegno strategico complessivo dell'impresa. Di qui l'utilità dei metodi qualitativi di valutazione che, nella loro forma più tipica, sono rappresentati dalle «liste di controllo», nella forma di

Flowchart o Check-list. In generale, ogni lista di controllo propone un elenco di variabili ritenute determinanti per il successo o l'insuccesso di un progetto in riferimento alle esigenze dell'organizzazione e, quindi, al livello ed al tipo di risultato atteso. Oggetto di specifica attenzione sono, poi, le risorse materiali ed umane che la funzione formazione dovrà impiegare per realizzare il progetto (Fitness for use, previsione dei costi e dei presumibili benefici, durata temporale, metodi didattici, documentazione di supporto, ecc.).

Una volta completato il profilo del progetto, il passaggio della fase descrittiva a quella valutativa è operata attribuendo a ciascun elemento caratterizzante il progetto un giudizio pesato in base ad un ordine di priorità tra le variabili considerate. In tal modo si ottiene una valutazione sistematica dei fattori che compongono il progetto e delle loro relative valutazioni in termini di punteggio. Le liste di controllo impongono, così, di riflettere esplicitamente su ogni sfaccettatura del singolo progetto e del portafoglio corsi nel suo complesso, e costituiscono anche un efficace check-up organizzativo del servizio formativo interno ad un'azienda. La lista di controllo del progetto ne individua il profilo di dettaglio e, in tal senso, costituisce pre-condizione essenziale sia a determinazioni quantitative di ordine economico-finanziario, sia alla valutazione delle prestazioni della stessa funzione formazione.

I diversi metodi di valutazione, siano essi qualitativi o quantitativi, non sono dunque strumenti di valutazione tra loro alternativi. Al contrario tra essi si propongono evidenti relazioni di complementarità, e solo ricorrendo al loro impiego congiunto è possibile disegnare un quadro completo dei progetti da selezionare. Nelle pagine seguenti si tenterà una rassegna critica dei principali criteri e metodi di valutazione dei progetti di formazione proposti dalla letteratura e dalla pratica aziendale.

2. Metodologie di valutazione della formazione

2.1 La teoria del capitale umano

La misurazione dei benefici economici connessi ad un processo formativo solleva complessi problemi di ordine metodologico, ma, anzitutto, presuppone una chiarezza di fondo sull'oggetto della valutazione. Infatti, un'analisi tesa a valutare i benefici della formazione può comportare risultati assai diversi, a seconda dell'attore sociale assunto come riferimento [ISFOL, 1990]. Ad esempio, ponendosi dal punto di vista di un partecipante già occupato in impresa, l'aumento di conoscenze ed abilità conseguente al processo for-

mattivo rappresenta un beneficio, in termini di opportunità di carriera o di maggiori possibilità di mobilità tra diversi mercati del lavoro con conseguenti miglioramenti retributivi. In ques'ultimo caso, lo stesso indicatore di beneficio per il partecipante rappresenta una perdita secca per l'impresa, che sostiene un costo per l'azione formativa non capitalizzabile a causa della sottrazione dell'oggetto dell'investimento. Dal punto di vista della collettività nel suo complesso la stessa situazione costituisce invece un indicatore di beneficio sia perché si rende possibile la comunicazione tra mercati del lavoro segmentati, sia perché il miglioramento retributivo conseguente al processo formativo è, seguendo la teoria del capitale umano, un indice dell'incremento della produttività complessiva del sistema.

Soprattutto i benefici teorici per la collettività sono stati oggetto di attenta analisi critica da parte di sociologi ed economisti, mentre è a tutt'oggi carente una configurazione del problema dei ritorni connessi alla formazione in termini aziendali. Il concetto che gli investimenti in formazione, nel migliorare la specializzazione e la produttività del lavoro, contribuiscano sostanzialmente alla crescita economica è stato oggetto di studio e di importanti verifiche empiriche nell'ambito della teoria del capitale umano².

Al di là delle differenze di linguaggio, il punto di origine che accomuna gli economisti che condividono la teoria del capitale umano consiste nell'ipotesi che la retribuzione di un lavoratore costituisca una misura diretta del suo contributo alla produzione [Schultz T.W., 1960 e 1972]. Nella teoria del capitale umano i lavoratori sono agenti liberi che scelgono di investire tra diverse alternative di formazione sulla base dei costi e dei ritorni attesi in termini di retribuzione. Inoltre, si assume che tutti i lavoratori abbiano una conoscenza perfetta della situazione del mercato del lavoro e che le imprese

² La teoria economica classica, pur riconoscendo l'apporto degli interventi formativi in connessione con lo sviluppo economico, non ha mai considerato gli investimenti per interventi formativi come una forma di capitale e si è limitata ad individuare sostanzialmente il capitale ed il lavoro quali fattori della produzione. Il fatto che la formazione incrementasse la produttività del singolo e quindi dell'intero sistema economico è rimasta per molti decenni una pura intuizione, non provata né misurata a livello empirico. Solo all'inizio di questo secolo è riemerso con forza l'interesse scientifico per il valore ed il calcolo del capitale umano. Questo anche nel tentativo di superare l'impossibilità di spiegare completamente lo sviluppo economico in termini di P.I.L., basandosi soltanto sui fattori della produzione propri della teoria economica classica.

Il concetto di capitale umano è un concetto rigorosamente economico che, pur essendo legato alle caratteristiche della persona umana, non ha niente a che vedere con i comportamenti psicologici, sociali e culturali dell'individuo. Il capitale umano è tale in quanto parte integrante della persona; è suscettibile di fornire, attraverso il processo produttivo, una utilità economica all'individuo ed al sistema. Esso non può essere comprato né venduto, non è protetto da uno stato legale di proprietà, non è separabile dalla persona (vedi in bibliografia i contributi di Becker, Jorgenson, Mincer e Schultz).

possano identificare perfettamente la produttività dei soggetti attraverso indicatori sulle loro caratteristiche soggettive, quali il livello di istruzione. L'investimento in formazione, pertanto, fa parte dello stock individuale di capitale umano finalizzato all'acquisizione di un più elevato livello di reddito. Oltre che con l'investimento in formazione, gli individui possono intervenire sulla crescita delle proprie risorse umane attraverso investimenti in informazione, in esperienze professionali e in più efficienti modelli di vita e di consumo.

Ai lavoratori con livelli di istruzioni più elevati, o con maggiore esperienza professionale, vengono poi corrisposte maggiori retribuzioni, perché è maggiore la loro produttività e quindi il loro contributo alla crescita economica. Da tali assunti si fanno poi discendere delle metodologie, di scuola neoclassica, per la misura del contributo della formazione allo sviluppo economico, attraverso il calcolo del «saggio marginale di rendimento» degli investimenti in capitale umano. In più recenti contributi di taglio empirico [Jorgenson D.W. et al., 1987] sono stati poi introdotti importanti affinamenti della teoria del capitale umano con l'introduzione nel modello della «quantità di esperienza». Infatti, le retribuzioni per ciascuna posizione di lavoro mostrano come, *coeteris paribus*, esse crescano al crescere dell'età. Assumendo una correlazione positiva tra età e quantità di esperienza, anche l'età diviene una componente del capitale umano di cui gli individui dispongono. Le retribuzioni riflettono così, nell'arco della vita lavorativa, le caratteristiche individuali per diversi livelli di istruzione, ma anche di esperienza. Livelli di istruzione superiore hanno poi un effetto indiretto sull'allungamento della vita attiva, generando anche per tale via incrementi del diritto nazionale [Hicks N., 1980].

2.2 Il modello di Thurow

La teoria del capitale umano è stata criticata dalla più recente dottrina economica, per il suo sostanziale riferimento ai modelli neoclassici di concorrenza perfetta, e parzialmente contraddetta da diverse indagini empiriche condotte principalmente negli Stati Uniti [Cain G., 1976]. Si è rilevato come l'incremento dei livelli di istruzione generale e professionale dei segmenti più deboli della popolazione (giovani, donne, negri, e così via) non trovi, in generale, corrispondenza in miglioramenti delle discriminazioni. Si è, inoltre, criticato l'assunto di considerare il mercato come forma di governo delle transazioni di lavoro. In effetti, l'efficienza dei meccanismi concorrenziali di allocazione delle risorse trova oggi dei limiti sostanziali dovuti alla progressiva segmentazione del mercato del lavoro, all'asimmetria nella distribuzione delle

informazioni tra i soggetti delle transazioni, alla razionalità limitata dovuta ad incertezza e complessità dell'ambiente [Williamson O. E., 1981]. In tali situazioni di concorrenza imperfetta la produttività del singolo, quindi il suo reddito, non sarebbe associabile allo stock di capitale umano posseduto, bensì alle caratteristiche della posizione di lavoro [Thurow W. L., 1975].

Nel modello di Thurow (Job Competition), le conoscenze funzionali alla produzione non dipendono dalle conoscenze individuali, ma vengono acquisite *On the Job* ed è il contesto di lavoro a determinare le retribuzioni. Il livello di istruzione posseduto dagli individui all'ingresso sul mercato del lavoro svolge soltanto la funzione di un segnale delle loro abilità preesistenti, di capacità di apprendimento e di motivazione, e quindi dei costi di formazione sul lavoro che l'impresa dovrà sostenere.

Allorché una posizione di lavoro risulta vacante, l'impresa valuta il livello di istruzione dei potenziali aspiranti. Siccome esiste una correlazione inversa tra il potenziale degli individui ed i costi di formazione attesi dall'impresa, il prolungamento dell'istruzione ha il significato di una precauzione messa in atto dal singolo per competere con successo nella ricerca del posto di lavoro. Le scelte degli individui nel campo dell'istruzione si configurano, comunque, in termini di scelte di investimento, se non in produttività, almeno in capacità di emettere segnali ai datori di lavoro sulle abilità accumulate. Tuttavia, i risultati di tale strategia difensiva sono alla lunga senza effetti, a fronte della scarsità relativa delle posizioni ad elevato contenuto professionale: la competizione tra gli individui porta tutti al conseguimento di più elevati livelli di istruzione e, pertanto, non modifica la posizione relativa del singolo. La conseguenza è il verificarsi di situazioni di inoccupazione, cosiddetta «intellettuale», anche per soggetti ad elevati livelli di istruzione i quali, inoltre, vanno sempre di più ad occupare posti di lavoro in precedenza offerti a soggetti meno istruiti. Pertanto, il capitale umano di cui i soggetti sono dotati non provoca un incremento dei redditi da lavoro, né determina i percorsi di carriera, se non in situazioni del tutto particolari. Piuttosto, le retribuzioni saranno legate alle caratteristiche intrinseche del lavoro, all'anzianità di servizio ed a regolamenti specifici che, pur non considerando la produttività della singola posizione, riflettono quella globale dell'organizzazione.

Il modello della Job Competition, qui esposto nella sua essenzialità, appare interessante per la sua capacità esplicativa di alcune delle contraddizioni che caratterizzano il mercato del lavoro nei paesi sviluppati e, inoltre, per la considerazione esplicita dei risultati conseguenti ai comportamenti delle imprese sul sistema delle transazioni di lavoro — aspetto quest'ultimo trascura-

to dalla teoria del capitale umano —. In particolare si sottolinea la condizione di razionalità limitata in cui operano le imprese all'atto dell'acquisizione di nuove unità lavorative e ciò rinvia, sia pure indirettamente, alla necessità di un orizzonte strategico nella gestione delle risorse umane. Per difetto di informazione, l'impresa che acquista forza di lavoro ha un'idea assai imperfetta del contributo futuro dei singoli alla produzione. Peraltro, l'attuale turbolenza dei mercati, l'estrema velocità di trasformazione del business e, quindi delle strutture organizzative, impone alle imprese innovative una elevata capacità di risposta ai mutamenti dell'ambiente esterno, in termini di flessibilità e continuo adeguamento delle risorse umane al processo di cambiamento. L'acquisizione di risorse ad elevato potenziale è, per l'impresa, a tal punto essenziale che il costo associato all'eventuale rinuncia supera di gran lunga i costi in termini di situazioni di incertezza, di razionalità limitata e di concorrenza imperfetta tipiche del mercato del lavoro. Superiori livelli di istruzione fungono da segnali del potenziale individuale, non già della produttività, e divengono la base e lo strumento principale dei processi di selezione. In tale contesto, le capacità ed abilità individuali tendono a non essere più soltanto funzione di specifiche posizioni di lavoro, ma funzione del processo di innovazione del business. La formazione tende a sviluppare capacità di dominare situazioni nuove e di creare nuove abilità, mentre l'addestramento tende a trasferire abilità già definite e controllabili. L'investimento dell'impresa in capitale umano, attraverso la formazione e l'addestramento, tende a sviluppare un vantaggio competitivo non trasferibile attraverso il mercato e contribuisce alla segmentazione del mercato del lavoro. L'acquisizione di elevate professionalità, congruenti, però, alla business idea dell'impresa, dovrebbe così garantire ai singoli la copertura di posizioni con migliori caratteristiche qualitative e retributive [Thurrow W. L., 1975].

2.3 Teoria del capitale umano e metodologie di valutazione

Se si parte dall'assunto che comunque l'attività formativa produce un effetto e che comunque la formazione ha l'obiettivo di favorire l'incremento della produttività del lavoro, allora gli investimenti in formazione divengono anche un indiretto indicatore di contributo al reddito aziendale. Di conseguenza, i metodi volti ad individuare e quantizzare i benefici economici della formazione riguardano la misura della produttività da imputarsi ad un determinato tipo e livello di formazione. Tale metodologia trova le sue fondamenta teoriche nella teoria del capitale umano, e misura la produttività da attribuirsi alla formazione sulla base del differenziale di reddito da lavoro da as-

sociarsi a differenti tipi e livelli di formazione [Becker G., 1962 e 1975; Mincer J., 1974 e 1989].

Nonostante i limiti della teoria del capitale umano, il metodo basato sul differenziale del reddito da lavoro è stato oggetto di analisi teoriche e di importanti verifiche empiriche, tali da meritare un approfondimento.

In particolare Becker si dedica allo studio dei ritorni degli investimenti del training on the job, in quanto significativi degli effetti dell'aumento del capitale umano sui guadagni, l'occupazione ed altre variabili economiche.

Tutte le considerazioni di Becker sono fatte nelle consuete ipotesi di mercato perfetto e nella ipotesi che in condizioni di equilibrio il prodotto marginale sia uguale ai salari marginali ($MP_t = W_t$) e, quindi, che la sommatoria degli introiti marginali attualizzati uguagli la sommatoria delle spese attualizzate:

$$\sum_{t=0}^{n-1} \frac{R_t}{(1+i)^{t+1}} = \sum_{t=0}^{n-1} \frac{E_t}{(1+i)^{t+1}} \quad [1]$$

dove:

R_t = introiti del periodo considerato;

E_t = spese del periodo;

i = tasso di attualizzazione di mercato;

n = numero dei periodi considerati.

Se la formazione viene erogata soltanto nel periodo iniziale le spese sostenute in tale periodo sono uguali al salario più le spese di formazione, mentre le spese sostenute durante gli altri periodi sono uguali al salario, e gli introiti durante tutti i periodi sono uguali al prodotto marginale. L'equazione [1] diventa:

$$MP_0 + \sum_{t=1}^{n-1} \frac{MP_t}{(1+i)^t} = W_0 + K + \sum_{t=1}^{n-1} \frac{W_t}{(1+i)^t} \quad [2]$$

dove:

MP = prodotto marginale;

W = salario;

K = spese di formazione;

i = tasso di attualizzazione del mercato.

Posto $G = \sum_{t=1}^{n-1} \frac{MP_t - W_t}{(1+i)^t}$ l'equazione [2] diventa

$$MP_0 + G = W_0 + K \quad [3]$$

Il termine K misura le spese di formazione senza portare in conto il tempo speso dalla persona in formazione e che avrebbe potuto essere utilizzato a produrre la quantità MP'_0 . La differenza $MP'_0 - MP_0$ rappresenta quindi il costo di opportunità della formazione.

Posto $MP'_0 - MP_0 + K = C$, l'equazione [3] diventa

$$MP'_0 + G = W_0 + C \quad [4]$$

Il termine G rappresenta l'eccesso degli introiti futuri rispetto alle spese future, ed è la misura del ritorno dell'azienda per gli interventi di formazione. Quindi la differenza tra G e C misura la differenza tra il ritorno ed il costo della formazione.

Becker propone inoltre una relazione che lega i costi ed i ritorni di un intervento formativo attraverso il tasso interno di rendimento. Poste due attività Y ed X che producono flussi di guadagno $Y_0, X_0, Y_1, X_1, \dots, Y_n, X_n$, il valore attualizzato della differenza di guadagno scegliendo l'attività Y rispetto all'attività X è dato da:

$$d = V(Y) - V(X) = \sum_{j=0}^n \frac{Y_j - X_j}{(1+i)^{j+1}} \quad [5]$$

Il costo dell'investimento in capitale umano, scegliendo un'attività che richiede formazione, risulta uguale ai guadagni netti perduti. Se l'attività Y richiede solo un investimento nel periodo iniziale, al contrario di X , il costo per la scelta di Y rispetto a X risulta semplicemente dalla differenza tra i due guadagni netti nel periodo iniziale, ed il ritorno totale è rappresentato dalla differenza tra i guadagni netti nei periodi successivi.

Se $C = X_0 - Y_0$, $K_j = Y_j - X_j$, $j = 1, \dots, n$ e se R misura il ritorno totale, il guadagno d che deriva da Y è:

$$d = \sum_{j=1}^n \frac{K_j}{(1+i)^j} - C = R - C \quad [6]$$

La relazione fra costi e ritorni può essere anche espressa utilizzando il tasso interno di rendimento che eguagli i valori attualizzati dei ritorni ai valori attualizzati dei costi:

$$C = \sum_1^n \frac{K_j}{(1+r)^j} \quad [7]$$

e quindi:

$$\sum_{j=0}^{n-1} \frac{Y_j}{(1+r)^{j+1}} - \sum_0^n \frac{X_j}{(1+r)^{j+1}} = d = 0 \quad [8]$$

Pertanto il tasso interno di rendimento è il valore del tasso di sconto che uguaglia i valori attualizzati dei guadagni netti.

2.4 Il costo-opportunità della formazione: il modello di Zymelman

Da un punto di vista aziendale, la valutazione e scelta di un investimento formativo presuppone, quale ineliminabile momento conoscitivo, la traduzione in termini quantitativi dei diversi fattori che concorrono a caratterizzarlo. Tuttavia, i progetti di formazione, per le ragioni già viste, difficilmente possono essere ricondotti ad uno schema di investimento in senso formale. L'ampio orizzonte temporale del processo formativo, l'interazione tra le variabili in gioco, con conseguenti problemi di sovrapposizione, l'importanza delle variabili non quantificabili (l'impatto sull'organizzazione e sui comportamenti del management, ad esempio), rendono assai ardua e spesso assai imprecisa la quantificazione dei flussi di cassa ed il loro scaglionamento nel tempo. Di qui la difficoltà ad applicare, nella valutazione economica della formazione, i modelli tipici di analisi degli investimenti industriali, di cui i più noti ed utilizzati sono quelli del Valore Attuale Netto (VAN) e del Tasso Interno di Ritorno (TIR). Pertanto, l'individuazione e la quantizzazione dei costi della formazione comportano analisi più semplici ed immediate di quelle relative alla individuazione ed alla quantificazione dei benefici; questo è il motivo per il quale in materia di formazione l'analisi costi-efficacia viene di norma impiegata in luogo di quella costi-benefici³.

³ Per molti interventi di addestramento risulta senz'altro possibile calcolare con sufficiente approssimazione la dimensione economica-finanziaria del progetto in termini di entità e distribuzione temporale dei flussi finanziari incrementali. In questi casi sarà possibile applicare i modelli classici del VAN e del TIR, basati sull'attualizzazione dei flussi di cassa relativi al progetto. Per la maggior parte dei progetti di formazione, invece, non appare possibile un calcolo sufficientemente approssimato dei ritorni, dati dalla differenza tra entrate ed uscite d'esercizio direttamente imputabili ai progetti stessi. In questi casi l'analisi economica può essere effettuata confrontando i costi di progetti formativi tra loro alternativi ed individuando la soluzione di costo minimo.

Questo concetto può essere utilizzato con risultati apprezzabili:

— se investimenti in formazione mutuamente esclusivi richiedono esborsi che sviluppano benefici in molti periodi di tempo, ed hanno vite più lunghe o più brevi del periodo di tempo per il quale si prende la decisione. In tal caso verrà calcolato un costo annuo equivalente (Annual Cost) dell'utilizzo di ciascuna attività formativa di lungo termine e, ceteris paribus, verrà scelta quella con costo minimo;

— allorché si pongano scelte di Make or Buy. In tali situazioni il calcolo del costo minimo (o an-

Una formula che può essere utilmente impiegata per disporre di un quadro analitico utile all'individuazione ed alla quantificazione dei costi della formazione aziendale è la seguente [Zymelman M., 1976]:

$$\sum_{t=1}^m \frac{(C_t + W_{at} - Q_{at})}{(1+r)^t} = \sum_{t=m+1}^n \frac{(Q_{at} - W_{at})}{(1+r)^t} \quad [9]$$

dove:

- C_t = costi (diretti ed indiretti) da sostenere per formare un dipendente in un'unità di tempo t ;
- W_{at} = retribuzione del dipendente in formazione durante t ;
- Q_{at} = valore della produzione imputabile al lavoratore in formazione (ad es., in training on the job);
- W_a = retribuzione del lavoratore una volta formato;
- Q_a = valore della produzione imputabile ad un lavoratore una volta formato;
- r = tasso di attualizzazione;
- t = arco temporale del progetto;
- m = durata del periodo di formazione;
- n = periodo di tempo che il dipendente una volta formato resterà con l'azienda.

Tutti i parametri sono supposti costanti all'interno di ogni intervallo t considerato. Risolvendo l'equazione considerando come incognita la variabile Q_a si individuano le condizioni di equilibrio, dal punto di vista dell'azienda, per formare un dipendente. L'applicazione della formula proposta può risultare utile nei casi di formazione prevalentemente mirata all'attività, e nell'ipotesi restrittiva che la tipologia di tale attività non muti nell'arco $t = (1, m)$, o, se si preferisce, attribuendo a $t = (m)$ il significato di data di variazione del tipo di attività. L'applicazione della tecnica proposta richiede, inoltre, quale preconditione essenziale, la soluzione di alcuni problemi empirici e di metodo. Essi sono:

nuo equivalente) di progetti alternativi permette di decidere se realizzare in azienda un determinato intervento oppure se acquistarlo sul mercato;

— allorché si debbano confrontare progetti formativi alternativi con vite diverse. Il calcolo del costo annuo equivalente permette il confronto tra alternative d'investimento con vite diverse.

Sebbene le tecniche basate sulla valutazione dei costi minimi (o annui equivalenti) prescindano dai benefici relativi al progetto, esse hanno almeno il pregio di concentrare l'attenzione su variabili indubbiamente importanti quali sono i costi diretti ed indiretti afferenti la formazione. Esse sono inoltre semplici da utilizzare, anche se si risolvono in un'analisi meno precisa relativamente ai metodi basati sulla determinazione dei flussi di cassa [Bierman H. et al., 1987].

— la quantificazione dei costi. Dovranno essere esaminati almeno quattro diversi fattori di assorbimento dei costi. In riferimento alla natura delle risorse impiegate, si tratta di costi per il personale (docenti, discenti, personale di supporto, spese di viaggio e trasferte, ecc.); costi delle strutture (gestione e manutenzione degli edifici utilizzati per le attività); costi delle attrezzature (acquisto, ammortamento, manutenzione); costi dei materiali diretti (materiali di consumo, materiali didattici ivi compresi i costi di progettazione);

— l'allocazione dei costi indiretti e congiunti. Ciò si verifica ad esempio, quando le stesse risorse materiali ed umane sono utilizzate per più costi di formazione ovvero sia per la produzione che per la formazione. Occorre un'analisi dettagliata della natura dei costi e la loro « attribuzione » secondo le tecniche tipiche della contabilità industriale;

— i costi di Ricerca & Sviluppo della formazione. Un nuovo programma di formazione richiede costi di progettazione e di preparazione di unità didattiche di supporto che devono venir ammortizzati per il numero di edizioni in cui tale programma verrà offerto. Le procedure di ammortamento ed il tasso di attualizzazione possono avere un'influenza rilevante nella valutazione di un corso « nuovo » relativamente ad una nuova edizione di un corso « vecchio »;

— il valore della produzione imputabile al lavoratore in formazione (Q_m). Occorre calcolare dei tassi di sostituzione tra i diversi output produttivi dei lavoratori « regolari » e di quelli in training on the job. Il tempo dedicato alla produzione del formando, chiaramente al netto delle ore di formazione in senso stretto, sarà poi valorizzato sulla base di una retribuzione parametrica. Se i formandi lavorano in gruppi, come avviene di frequente, in collaborazione con un tutor già esperto, si possono fare soltanto delle stime assai parziali del contributo di ciascuno in termini di valore di prodotto;

— il valore della produzione di soglia Q_s . È fortemente influenzato dal parametro n (tempo di permanenza in azienda del discente una volta formato). Nella stima del parametro n non soccorrono evidentemente regole generali. Occorre un'analisi dettagliata dei trend storici con l'avvertenza, però, che un obiettivo importante della formazione consiste nel migliorare il clima aziendale, se non nel promuovere l'identificazione tra l'individuo e l'azienda. Coeteris paribus, il parametro n dovrebbe risultare correlato positivamente all'entità delle risorse dedicate alla formazione, quattomeno in una prospettiva di medio-lungo periodo.

La soluzione di tali problematiche — e di altre più semplici come l'allocazione dei costi diretti — richiede la disponibilità di un adeguato sistema

informativo per la formazione. Determinante è, inoltre, l'opportuna strumentazione di controllo di gestione che consenta di combinare in maniera sistematica le informazioni, ricavandone indicatori sintetici e per quanto possibile oggettivi. Tutto il processo di analisi è basato su analisi e valutazioni quantitative dalle quali dipende il risultato; tanto più le valutazioni sono riferite ai processi aziendali reali, non già alle procedure formali, tanto maggiore sarà l'attendibilità del risultato.

Ma qual'è il significato della formula proposta? Se il valore scontato della produzione atteso da un dipendente una volta formato (Q_r) risulterà, oltre che ovviamente superiore ai costi totali attesi scontati, non inferiore a quello derivante dall'impiego delle risorse disponibili in attività alternative, il progetto sarà accettabile. In caso contrario il progetto dovrebbe essere rifiutato, a meno che l'analisi del profilo globale (valore strategico, impatto organizzativo, ecc.) non fornisca sufficienti e motivate giustificazioni della sua rilevanza ed opportunità, indipendentemente dalla valutazione economica. La formula può essere applicata ai singoli progetti cursuali, sia al portafoglio corsi nel suo complesso, fornendo, in tal caso, al management aziendale il valore del costo-opportunità dell'utilizzazione, ai fini della formazione, di risorse che potrebbero venire, invece, impiegate in diverse attività aziendali di investimento o di esercizio.

È evidente che la scelta di accettare o rifiutare un progetto, in senso economico, dipenderà in maniera rilevante dalla scelta del tasso di attualizzazione (r). L'investimento in formazione è, infatti, caratterizzato da un esborso iniziale che supponiamo unico ed istantaneo, connesso alla progettazione e alla realizzazione dell'investimento, e da una serie di ritorni distribuiti nel tempo. Un valore «troppo elevato» del tasso di attualizzazione finirebbe dunque per penalizzare eccessivamente i valori dei ritorni (Q_r), tanto più per quei progetti di ampia prospettiva temporale, influenzando negativamente il progresso decisionale.

In via generale, nell'analisi economica degli investimenti quale tasso di attualizzazione si assume il costo medio del capitale per l'impresa, dato dalla media ponderata del costo delle diverse fonti di finanziamento. Tale valore, tuttavia, può essere opportunamente maggiorato, o diminuito, proprio per scontare le particolari condizioni di rischio del progetto. In questo modo, il rendimento Q_r richiesto per poter valutare positivamente l'investimento si accresce, o diminuisce [Bierman H. et al., 1987].

Occorre, inoltre, richiamare l'attenzione su una circostanza fondamentale che condiziona i calcoli di redditività dei progetti di formazione: il fatto che

tali progetti si svolgono, in varia misura, in condizioni di incertezza. L'incertezza riguarda la qualità intrinseca dell'intervento ed il comportamento dei discenti di fronte alla sollecitazione dell'apprendimento; l'incertezza riguarda inoltre gli esiti della formazione, nel senso che è possibile che le attività svolte soltanto parzialmente soddisfino gli obiettivi posti, vanificando così parzialmente gli investimenti realizzati. In questa prospettiva, la determinazione dei ritorni del progetto formativo nel suo orizzonte economico riposa, in genere, solo su ipotesi e congetture.

2.5 Il costo-opportunità: la considerazione del rischio nei progetti formativi

La misura del rischio specifico di un determinato progetto formativo (rischio sistematico) si può esprimere in ragione dello scarto fra obiettivi previsti ed obiettivi realizzati e della probabilità che tale scarto si verifichi. Il tasso di rendimento richiesto per un progetto dovrebbe, pertanto, tener conto del rischio sistematico connesso al progetto stesso. Il tasso di attualizzazione appropriato R_w per valutare un progetto w diventa il seguente:

$$R_w = i + (R_m - i) \beta_w \quad [10]$$

dove:

- i = tasso di interesse per un investimento privo di rischio;
- R_m = rendimento medio di mercato ottenibile da attività rischiose;
- β_w = coefficiente di rischio sistematico del progetto w .

Il coefficiente di rischio sistematico β esprime evidentemente la sensibilità del rendimento, eccedente il costo del capitale, del progetto w al rendimento ottenibile dalle altre attività rischiose sul mercato. Esso può essere determinato, relativamente ad un certo periodo di tempo t , come rapporto tra la covarianza del rendimento dell'investimento w con il rendimento di mercato, e la varianza del rendimento di mercato.

La valutazione economica dei progetti di formazione potrebbe allora essere utilmente operata per mezzo della seguente formula, in riferimento ad un generico progetto w :

$$\sum_{t=1}^n \frac{(C_t + W_{at} - Q_{at})}{(1 + R_w)^t} = \sum_{t=m+1}^n \frac{(Q_{at} - W_{at})}{(1 + R_w)^t} \quad [11]$$

Si tratta chiaramente della [9] che utilizza un tasso di attualizzazione corretto come suindicato. L'adozione di un tasso di sconto legato al rischio sistematico trova giustificazione in quanto il management dovrebbe cercare di

diversificare le proprie iniziative di formazione e, nell'ambito di ciascuna iniziativa, riflettere adeguatamente sul profilo globale dell'investimento, onde accrescere la possibilità di conseguire risultati positivi o quattomeno limitare il rischio di perdite. La validità della formula [11] è, tuttavia, legata alla circostanza che il rischio sistematico rimanga costante durante la vita del progetto. Nel caso di progetti formativi di medio-lungo periodo, che presentano peraltro le maggiori difficoltà di valutazione, questa circostanza appare improbabile, poiché l'incertezza che grava sul processo innovativo innescato dalla formazione muta nel tempo con il procedere delle fasi. Sarebbe necessario, allora, impiegare diversi coefficienti di rischio, e quindi differenti tassi di sconto, per i diversi periodi di svolgimento del progetto, ma, certo, una tale soluzione appesantirebbe notevolmente la valutazione.

Le già molte difficoltà connesse alla valutazione e selezione dei progetti suggeriscono in generale di non complicare ulteriormente il processo decisionale e di adottare, come tasso di attualizzazione, il costo medio del capitale, la cui validità è ormai ampiamente provata dalla riflessione teorica e dalla pratica aziendale.

2.6 Il costo-opportunità: i costi delle inefficienze

Al fine di valutare l'opportunità o meno di effettuare un certo intervento formativo, possono essere utilizzati dei metodi empirici che permettono di calcolare con sufficiente approssimazione i costi « nascosti » che derivano dalle inefficienze presenti nella organizzazione, e che potrebbero venire eliminate con appositi interventi formativi [Owens G.N., 1989].

Si tratta di metodi basati sull'analisi dettagliata di un processo aziendale complesso e sulla valutazione quantitativa di tutti gli aspetti caratterizzanti il processo stesso. Nella generalità dei casi sono applicati ad un problema ben definito e circoscritto — vendite di un prodotto inferiori al previsto, ad esempio —, e si basano sulla analisi e valutazione dettagliata di tutte le fasi del processo di vendita e dei suoi attori — classificazione dei venditori in funzione dei risultati e tempi di vendita, degli errori commessi, ecc. — nonché sulla valutazione dei maggiori costi o minori benefici che derivano dalle inefficienze del sistema. Queste valutazioni sono generalmente verificate in maniera incrociata allo scopo di massimizzare la loro affidabilità e, in definitiva, permettono di fotografare realisticamente il sistema sotto esame, le sue caratteristiche e le sue peculiari inefficienze. L'elaborazione dei dati raccolti permette di definire un vero e proprio Business Case che mette a confronto i benefici che derivano al sistema dalla realizzazione dell'intervento formativo

progettato con i costi dell'intervento stesso. La migliore realizzazione del processo di analisi si ottiene segmentando il processo in fasi:

— individuazione delle persone direttamente interessate dai miglioramenti dei risultati di vendita, per precise responsabilità;

— definizione di obiettivi chiari e precisi in termini di business (diminuzione dei tempi e dei costi di vendita, ecc.);

— individuazione delle sacche di inefficienza, delle relative cause e costi associati;

— elaborazione di soluzioni alternative nella soluzione del problema formativo e loro comparazione sulla base dei relativi costi.

La costruzione del Business Case passa attraverso tre passi specifici:

— analisi e valutazione di tutte le azioni che hanno un impatto diretto sull'attività esaminata, attribuendo a ciascuna un peso proporzionale alla importanza di ciascuna sul risultato finale;

— definizione di classi di merito delle attività individuali basate sulle conoscenze tecniche funzionali al lavoro da svolgere, delle transazioni portate a termine, del grado di soddisfazione del cliente, ecc.;

— classificazione delle forze di vendita sulla base dei criteri precedenti, e conseguente valutazione dello spazio esistente per le azioni di miglioramento.

L'area principale da investigare per individuare le inefficienze del sistema ed i costi associati è quella delle azioni direttamente legate alla prestazione sotto esame — errata interpretazione delle esigenze del cliente, ad esempio — valutandone la natura, il costo diretto, il costo dell'intervento correttivo ed infine stimandone la frequenza.

3. Sintesi conclusiva

3.1 Premessa: le principali conclusioni della ricerca

Nonostante la difficoltà di misurazione dei risultati, gli investimenti in formazione devono essere pianificati a livello individuale e costantemente monitorati. Solo correlando le attività formative e di sviluppo di risorse umane ai risultati economici d'impresa, attraverso l'applicazione di metodologie di analisi costi-benefici, è possibile avere la certezza della efficacia e della efficienza della funzione formazione, e della sua influenza sulla Bottom Line aziendale [Kearsley G., 1986]. Tuttavia, abbiamo visto come tali investimenti siano praticamente ignorati dalla prassi contabile, nonché trascurati dal punto

di vista del loro impatto sulla redditività aziendale. D'altra parte, la formazione, insieme agli altri servizi immateriali assume sempre più un ruolo strettamente integrato e complementare rispetto al risultato dell'attività produttiva aziendale, per cui appare difficile ipotizzare uno sviluppo ordinato del mercato dell'offerta formativa in assenza di controllo, da parte delle imprese, del rendimento effettivo degli interventi formativi. Per converso, non essendovi ancora un'organizzazione trasparente del mercato dei prodotti formativi, stenta, anche per tale via, a definirsi una appropriata cultura della valutazione della formazione. Stimolare una maggiore diffusione delle procedure di accreditamento, sulla base di requisiti standard dei programmi, costituisce, a nostro avviso, una condizione indispensabile sia per l'innalzamento del livello qualitativo dell'offerta, sia affinché si possano affermare nel settore corrette logiche di mercato (vedi *Bollettino SSGRR*, n. 6/91).

Razionalizzare il mercato non significa attribuire un valore di norma giuridica alla procedure di accreditamento. Resta fermo il principio che la migliore formazione si realizza, se gli enti possono operare in piena libertà; tuttavia, procedere nella direzione dell'accREDITAMENTO sembra essenziale per migliorare l'attuale immagine degli istituti di formazione presso le aziende clienti. Per quest'ultime, inoltre, la richiesta di regolazione risponde ad un'esigenza pressante: quella di poter valutare ex ante il prodotto, in modo da poter scegliere un corso che sia davvero confacente al bisogno di sviluppo professionale del singolo, e sempre in relazione alle finalità generali dell'organizzazione committente.

È proprio questa la finalità principale della funzione formazione: la valorizzazione del potenziale individuale in congruenza alla missione strategica. Tuttavia, soltanto in pochissime aziende si sono rilevate procedure sistematiche di pianificazione delle risorse umane, fondate sul monitoraggio continuo delle necessarie congruenze tra strategie, piani di formazione individuali, iter di carriera e sistema premiante. La carriera del singolo appare per buona parte svincolata dalla sua capacità professionale; la formazione è pertanto più una necessità imposta dal mantenimento della posizione acquisita che non uno strumento per accedere alla mobilità verticale (vedi *Bollettino SSGRR*, n. 8/91).

Si può pertanto ritenere che l'efficacia della formazione sia condizionata dall'esistenza di un progetto globale (portafoglio corsi) che sappia contemperare, in una prospettiva di medio-lungo periodo, le esigenze individuali con gli obiettivi aziendali. Troppo volte la progettazione formativa nasce e si conclude nell'ambito della stessa funzione formazione, con il coinvolgimento del-

le linee soltanto a posteriori, a scelte avvenute. I formatori dovrebbero, invece, interpretare a priori le singole componenti della domanda, giungendo alla definizione di un progetto corsuale che sia già in grado — perché in questo modo è stato concepito sin dall'inizio — di soddisfare le esigenze reali dell'organizzazione. Nel campo della valutazione della formazione dovrebbero valere, pertanto, le premesse proprie dei processi di programmazione. La necessità di un controllo della formazione nasce dunque direttamente dalle esigenze della valutazione, ma anche dalla necessità di governare i processi formativi in quanto fonte di rischio rispetto ai risultati d'impresa.

La costruzione del portafoglio corsi dovrebbe costituire la modalità indispensabile di governo delle attività. Nel portafoglio trovano congiunzione ideale il momento delle scelte strategiche ed il momento in cui tali scelte sono realizzate attraverso specifiche iniziative, di cui siano 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. Il ruolo del formatore deve essere, in buona sostanza, quello del product manager: il management di progetto implica, infatti, la capacità di controllare le relazioni con il cliente — i singoli operatori delle linee — e di organizzare in modo efficiente le risorse necessarie dall'altro. Nell'ottica della programmazione il progetto corsuale, ovvero il prodotto della formazione, è uno strumento compiuto, dotato di una propria integrità 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 pianificazione che individua le condizioni di fattibilità e di credibilità del progetto stesso. In tale accezione, un progetto formativo deve essere inteso come un'azione volta ad indurre un cambiamento in senso predeterminato e coerente ad un quadro programmatico, da cui scaturiscono, quindi, anche le priorità relative ai singoli progetti.

Nel momento in cui il cliente della formazione diventa in grado di agire nei confronti dell'offerta, la funzione formazione deve giocare un ruolo assai meno convenzionale rispetto al passato. L'ipotesi nuova comporta il compenetrarsi della domanda nell'offerta: il formatore non deve soltanto assecondare l'esigenza di personalizzazione espressa dal cliente, ma lo deve aiutare a specificare le proprie reali necessità. In particolare, si impone il coinvolgimento del management aziendale che deve essere portato a considerare le congruenze tra le scelte di pianificazione e le problematiche di gestione delle

risorse umane. E se la specifica divisione o 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.

Di grande utilità, per una efficace valutazione e selezione delle attività, è, allora, il ricorso a modelli 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 singolo progetto e del portafoglio corsi nel suo complesso. 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.

Gli strumenti della programmazione e del controllo di gestione si propongono, pertanto, come base ideale per favorire la negoziazione fra i centri decisionali coinvolti nella pianificazione del capitale umano, nella finalità di conciliare le opportunità di investimento espresse dalle scelte di portafoglio con le risorse da destinare a tal fine nel piano strategico. L'efficacia della formazione si pone, allora, in termini di passaggio da un'attenzione rivolta al risultato del singolo progetto corsuale ad un presidio unitario della strategia di impresa, e la sua efficienza si misura sulla capacità di mettere in campo rapidamente ed al minimo costo risorse, interne ed esterne all'azienda, integrabili nella soluzione dello specifico problema-cliente.

3.2 La valutazione della formazione come controllo di processo

Se è vero che il singolo operatore aziendale «entra» metaforicamente nella funzione formazione e richiede un servizio su misura, uno degli effetti maggiori sulla preparazione degli educatori sarà il rafforzamento delle capacità necessarie per gestire il processo formativo e, inoltre, per collegare il momento educativo alle situazioni effettive di lavoro.

In questa prospettiva, abbiamo definito la valutazione non come fase di misurazione terminale di conoscenze o abilità acquisite dai partecipanti (controllo in uscita), bensì come attività sistematica di raccolta delle informazioni necessarie per le decisioni del formatore in ciascun momento del processo, al fine di «giocare d'anticipo». La valutazione dei risultati deve svolgersi come un'attività continua ed intimamente connessa al processo formativo: la valutazione è un sistema di supporto alle decisioni in merito all'utilizzo ottimale delle risorse disponibili, in linea alle finalità dell'organizzazione. È questo,

forse, il nuovo e più promettente sviluppo per la soluzione del problema della valutazione: valutare la formazione come processo, indipendentemente dal suo prodotto, dimenticando la sua natura specifica e specialistica.

Valutare la qualità della formazione in termini di prestazione del processo, oltre che del prodotto, non si pone certamente come un problema di semplice soluzione. Il processo deve essere progettato in modo che sia in grado di soddisfare con la prestazione fornita le esigenze del cliente, ed inoltre sia governabile, ovvero conosciuto nel suo meccanismo di funzionamento e dotato di indicatori che permettono di misurarne le prestazioni (anelli di retroazione). Ciò significa focalizzare la catena delle relazioni cliente-fornitore per ogni fase del processo di formazione reale, analizzare e selezionare le caratteristiche di qualità, pianificare le aree di miglioramento per specifiche responsabilità, individuare i punti di forza su cui basare la comunicazione tra gli attori coinvolti.

Tutto ciò è possibile applicando al processo formativo le metodologie della Qualità Totale. In estrema sintesi, i passi da compiere sono [Fantacone F., 1991; Kearsley G. 1986]:

— individuare i confini del processo. Troppe volte nella realtà operativa aziendale il processo di formazione viene identificato con le attività comprese tra l'analisi dei bisogni e la valutazione terminale del corso. Per quanto detto occorre invece che il formatore, cioè la funzione formazione, partecipi alla definizione ed all'analisi del bisogno organizzativo, per valutare il contributo e l'integrazione tra la formazione e gli altri possibili strumenti di soluzione del problema-cliente. Raramente la formazione è la sola o la migliore soluzione praticabile: in molti casi essa è un falso rimedio, e quindi un danno;

— definire l'output. La definizione dell'output del processo richiede di interrogarsi su quali siano le effettive politiche della formazione. Cosa si aspetta il formatore in uscita dal processo: partecipanti «cambiati» o semplicemente «soddisfatti»? E il cambiamento, se v'è stato, è avvenuto nel senso dell'obiettivo definito in fase progettuale? Rispondere a tali domande significa individuare le caratteristiche di qualità, ovvero le caratteristiche che la prestazione deve incorporare per soddisfare le richieste del cliente. Esse devono essere misurabili, cioè costituire indicatori quantitativi della misura in cui le richieste sono soddisfatte: solo in questo caso la prestazione potrà essere obiettivamente controllata, e si potranno mettere in campo immediate e concrete azioni di miglioramento:

— definire il piano di miglioramento. La valutazione dei benefici dell'intervento formativo deve essere fatta valorizzando i diversi aspetti della

prestazione lavorativa che hanno avuto un miglioramento come conseguenza diretta ed esclusiva dell'azione formativa. Esempi tipici di miglioramento della prestazione lavorativa sono:

* riduzione dei costi (diminuzione del turn-over, diminuzione dei casi di superamento di standard predefiniti, ecc.);

* aumento della produttività (diminuzione dei tempi delle procedure, aumento degli ordini acquisiti, eliminazione dei difetti, ecc.);

* miglioramento della qualità (miglioramento della soddisfazione del cliente, diminuzione del numero di ordini perduti, ecc.);

* miglioramento della efficienza generale (diminuzione dei tempi di consegna, aumento del numero di clienti trattati, ecc.);

Il « miglioramento » conseguente alla formazione deve poter essere misurabile attraverso l'applicazione di un modello costi-benefici che permetta di calcolare la relazione tra le attività svolte e l'incremento di valore della prestazione di lavoro. Abbiamo visto nelle pagine precedenti come possono essere utilizzati diversi modelli (Tasso Interno di Ritorno; modello di Zymelman; costi annui equivalenti; modelli derivati dalla teoria del capitale umano; liste di controllo). Applicare tali modelli non fornisce certo risposte ai problemi della formazione; tuttavia, i risultati delle analisi costi-benefici aiutano sicuramente ad analizzare finemente un processo ed aiutano soprattutto a prendere una decisione. *Va sottolineato che l'applicazione di modelli costi-benefici non può in ogni caso essere considerata come un'attività occasionale, ma dovrebbe essere sistematizzata allo scopo di poter pianificare permanentemente il miglioramento della qualità;*

— analizzare il processo. Per essere efficace, l'analisi deve riferirsi con il massimo dettaglio al processo reale di formazione. Ciò non significa semplicemente elencare e mettere in sequenza una serie di azioni previste, bensì dettagliare per ogni fase: input, attività, output, metodologie di valutazione, attori coinvolti e procedure formali. La conoscenza del processo di formazione reale fornirà elementi indispensabili per pianificare e mettere in atto le azioni studiate, per verificare qual'è stato l'esito delle azioni, per correggere, se l'esito delle azioni non è quello atteso, o per standardizzare, se l'esito è stato positivo.

L'applicazione dell'analisi di processo, anche attraverso le metodologie della Qualità Totale, richiede un allargamento delle competenze del formatore ed una sua despecializzazione. L'operatore della formazione deve uscire dalle sue categorie interne, e favorire la contaminazione della sua specialità con altre discipline, in particolare con quelle che analizzano la qualità dei processi.

Questo perché occorre innestare il progetto corsuale nello specifico momento organizzativo e di mercato, che va compreso con articolati schemi di interpretazione economico-aziendali, oltre che con quelli psico-sociologici attualmente più conosciuti ed utilizzati. Tanto più che la formazione è un processo debole e per sua natura intrinsecamente precario, come abbiamo più volte notato, e quindi ha un particolare bisogno di un sistema di valutazione rigoroso, al livello delle altre aree di attività aziendale. E questo è particolarmente vero nel caso che la funzione formazione operi in realtà di ampie dimensioni e fortemente strutturate, là dove per molti anni gli addetti alla formazione hanno rafforzato competenze distintive più centrate sulle conoscenze, piuttosto che sul cambiamento organizzativo.

Si impone una transizione culturale dei formatori, o almeno della maggior parte di essi, che devono passare ad una più moderna visione della professione: ci si deve spostare da una mentalità specialistica, centrata sul singolo progetto, ad una mentalità gestionale, centrata sul sistema formativo nella sua globalità. Non più quindi formazione apparente, anche se fatta di progetti tecnicamente perfetti, ma formazione personalizzata, coerente con le strategie e con ciò che accade effettivamente in azienda.

4. Riferimenti Bibliografici

- AIF (Associazione Italiana Formatori), *Professione formazione*, Franco Angeli, Milano, 1989;
- AIF (Associazione Italiana Formatori), *Orizzonte formazione. L'apprendere nelle organizzazioni degli anni '90*, Franco Angeli, Milano, 1991;
- ARCHIBALD R.D., *Project Management*, Franco Angeli, Milano, 1985;
- ARGYRIS C. et al., *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, 1978;
- BECKER G., «Investment in Human Capital. A Theoretical analysis», *The Journal of Political Economy*, The University of Chicago Press, October, 1962;
- BECKER G., *Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Mber, Nez York, 1975;
- BERNARD M., «L'audit de la formation: de la conception à la pratique», *Education Permanente*, n. 91, 1987;
- BIERMAN H. et al., *Capital Budgeting*, Tecniche Nuove, Milano, 1987;
- BIPE (Bureau d'informations et de prévisions économiques), *Previsions glissantes*, Paris, 1985;
- CAIN G., «The challenge of segmented labour market theories to orthodox theory: a survey», *The Journal of Economic Literature*, n. 4, 1976;
- CANAU P., *Audit social*, Vuibert, Paris, 1985;
- CARDUCCI P., *Servizi alle imprese e disparità regionali*, Centro Nazionale delle Opere Salesiane, Roma, 1990;
- CARDUCCI P., *Le determinanti della domanda industriale di terziario avanzato. Un'indagine empirica*, L'Industria, il Mulino, Bologna, n. 1, 1992;
- CASPAR P. et al., «L'investissement intellectuel», *Economia*, Paris, 1988;
- COSTA G., *Economia e direzione delle risorse umane*, Utet, Torino, 1991;

- DE VECCHI C., *I costi di ricerca e sviluppo*, Milano. Giuffrè, 1979;
- FANTACONE F., *Per un approccio Quality oriented alla valutazione del processo formativo*, sta in AIF [1991];
- FOMBRUN C. et al., «Strategic Planning and Human Resources Management: at Rainbow's End», sta in LAMB R.B., *Competitive Strategic Management*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984;
- GALAGAN P.A., «IBM Gestes Its Arms around Education», *Training and Development Journal*, January, 1989;
- GALAGAN P.A., «IBM Faces the Future», *Training and Development Journal*, March, 1990;
- GIUNTA F., *La funzione ricerca e sviluppo: aspetti di pianificazione*, Cedam, Padova, 1988;
- HICKS N., *Economic Growth and Human Resources*, World Bank, Washington D.C., 1980;
- ISFOL, *Valutare l'investimento formazione*, Franco Angeli, Milano, 1990;
- ITAMI H., *Mobilizing Invisible Assets*, Jarvard University Press, Boston, 1987;
- JORGENSEN D.W. et al., *Productivity and U.S Economic Growth*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.), 1987;
- KEARSLEY G.M. «Analizing the cost and benefits of training», *Performance and Instruction Journal*, n. 2-7, 1986;
- MEIGNANTA A. et al., «L'investissement formation: un mythe utile», *Education Permanente*, n. 95, 1988;
- MINCER J., «On the job training costs, returns, and some implications», *The Journal of Political Economy*, The University of Chicago Press, October, 1962;
- MINCER J., *Schooling, Experience and Earnings*, Nber, New York, 1974;
- MINCER J., *Job Training: Costs, Returns, and Wages Profiles*, Department of Economics, Columbia University, September, 1989;
- MINGAS A., *Measuring the economic efficiency of project related training*, World Bank, Washington D.C., 1984;
- OWENS G.N., «What's the payoff. A compelling business case uncovers the cost of not training», *CBT Directions*, n. 1, 1989;
- PASINETT L. (a cura di), *Mutamenti strutturali del sistema produttivo*, il Mulino, Bologna, 1986;
- QUAGLINO G.P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, 1985;
- SCHULTZ T.W., «Capital formation by education», *Journal of Political Economy*, December, 1960;
- SCHULTZ T.W., «Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities», sta in AA.VV., *Human Resources*, Columbia University Press, New York, 1972;
- TILUROW L., *Generating Inequality*, Basic Books, New York, 1975;
- TICHI N.M. et al., «Orientamento strategico e gestione delle risorse umane», *Sviluppo & Organizzazione*, n. 74, 1982;
- TOMASSINI M., «La formazione nel ciclo delle conoscenze delle organizzazioni innovative», *Sviluppo e Organizzazione*, n. 110, 1989;
- WALKER J.W., *Human Resource Planning*, McGraw Hill, New York, 1980;
- WILLIAMSON O.E., «The Economics of Organization: the Transaction Cost Approach», *American Journal of Sociology*, n. 3, 1981;
- ZYMELMAN M., *The Economic Evaluation of Vocational Training Programs*, The World Bank, Washington D.C., 1976.



In memoriam del Prof. Giuseppe Pellitteri

Il 28.5.1992 è deceduto a Torino il Salesiano laico, *Giuseppe Pellitteri*, collaboratore di *Rassegna CNOS* fin dai primordi.

Così la *Stampa* ne annunciava la morte: « A poche settimane dalla scomparsa di Armando Testa, il prof. Giuseppe Pellitteri, un altro dei grandi artefici della grafica e della stampa della nostra città, anzi dell'intero Paese, perché in tutta Italia era ben noto, ci ha lasciati ».

Nato a Partinico (PA) nel 1921, da cinquant'anni era al servizio dei giovani nel settore grafico.

Come autentico figlio di Don Bosco, aveva visto nella comunicazione sociale e in particolare nella Stampa un campo di azione significativo per la sua missione salesiana. Ad esso aveva dedicato la sua forte intelligenza, la sua decisa volontà, l'entusiasmo, la creatività e il coraggio che lo caratterizzavano nella sua professione e nella sua vita di educatore.

Conseguiti i vari titoli scolastici legali nel campo grafico, nel 1969 ha conseguito la libera docenza in *Tipologia generale nel campo della stampa*, definitivamente confermata nel 1975 con decreto ministeriale.

Ha insegnato in varie Scuole Grafiche Salesiane: S. Benigno Canavese (TO), Catania, Castelnuovo Don Bosco (AT) e Milano.

Dal 1945 al 1948 ha diretto la Tipografia Poliglotta Vaticana, dove ha

collaborato ad una prima sistemazione della Tipoteca contenente, tra l'altro, matrici bodoniane e altri preziosi cimeli.

Ha insegnato *Tipologia della Stampa* all'Università cattolica del Sacro Cuore di Milano; ha collaborato con Giuseppe Maria Pugno alla realizzazione dei Corsi superiori di Cultura Grafica a Torino e, successivamente, alla fondazione della *Scuola a fini speciali di Scienze e Arti della Stampa* presso il Politecnico di Torino, ove ha insegnato dal 1962 *Tipologia generale della Stampa e Composizione*, rimanendone intelligente e attivo animatore fino al 1986, quando è andato in pensione.

Il suo insegnamento universitario era caratterizzato da una rara competenza, maturata in tanti anni di studio personale e di esperienza a capo di Scuole Grafiche, dalla volontà di dare sistematicità scientifica alle ricchezze del mondo grafico, e da una piena disponibilità a servizio degli studenti e degli operatori, che ricorrevano a lui.

Non gli sembrava vero di poter trasmettere ad altri il suo entusiasmo e la sua dedizione per uno dei campi, sempre più aperti al progresso scientifico e tecnologico.

In lui spiccava un'altra caratteristica, quella di essere come un ponte tra la ricerca scientifica propria dell'Università, il mondo delle Scuole Grafiche e quello dell'industria grafica.

Ha fatto parte della Commissione ENIPG sin dalla fondazione; ha presieduto innumerevoli commissioni esaminatrici, organizzato convegni, concorsi, corsi sperimentali, seminari di didattica grafica...

È stato nominato varie volte consulente tecnico del Giudice.

È stato coordinatore tecnico dell'UNIGRAF alla sua fondazione, mentre lo era tuttora del CNOS-CITS, dell'AIGEC, dell'R/GEC; è stato l'ispiratore dell'EMMPIGI e della CIGICI; ultima sua creatura è stato il MIG, Magistero Interscuola di Grafinformatica (Cfr. *Rassegna CNOS* febbraio 1990).

È stato autore di moltissime pubblicazioni specializzate, tra le quali emergono *l'Atlante tipologico* e il trittico *Tipocomposizione*; ha collaborato per le voci *Stampa* con varie iniziative editoriali, tra le quali *l'Enciclopedia Treccani*. Ha coordinato collane di pubblicazione, quali: *Quaderni di tecnica grafica*, *Selezione grafica*, *Didattica grafica*, *Studi grafici*, *Selegrafica*, *Coordinamento grafico*, *Enciclopedia poligrafica*, *Didassi grafica*, *Tipologia della stampa*, *Documentazione e Saggi R/Gec*, *Enciclopedia tascabile*, *Didassi grafica* e *BIG/Banca informazioni grafiche*.

È stato coordinatore generale della opera monumentale *Enciclopedia della Stampa* e ispiratore-sostenitore del suo allievo-collaboratore Franco Marinelli

per *Grafica: scienze, tecnologia e arte della stampa* in tre grossi volumi, che presenta quanto di meglio oggi esista di razionalizzazione tecnologica nel campo della stampa.

È stato promotore della sistemazione dottrinale della *Grafica* e della *Tipologia* e, in questa, ideatore della *Classificazione morfologico-decimale* dei caratteri di stampa. Ultimamente, in collegamento con il « Repertorio » delle 115 professioni realizzate dall'ISFOL per conto del Ministero del Lavoro, ha razionalizzato il *Repertorio delle professioni della Grafinformatica*.

Come ultimo lavoro, nell'ambito del Centro sperimentale CITS di Grafinformatica in Torino, ha ideato e iniziato la nuova collana « *Espressività editoriale* », tendente a divulgare la Grafinformatica particolarmente nella specificazione di autoeditoria: un trittico editoriale per l'iniziazione globale alla Grafinformatica, costituito da *Avvio alla Grafinformatica*, un'antologia prevalentemente iconica, *Esercizi* o progressioni didattiche per la costruzione di oggetti editoriali multimediali, e *Prontuario* di argomenti ricorrenti di Grafinformatica. Con il completamento di quest'ultimo lavoro è iniziato il suo declino ch'è stato rapidissimo per una malattia che non perdona.

Recano meraviglia la copiosità della sua produzione scientifica, l'abbondanza delle consulenze e la molteplicità delle iniziative, di cui è stato animatore — anche se ad altri ne lasciava l'onore —, soprattutto se si tiene in considerazione la gravosità degli impegni professionali, a cui assicurava sempre la priorità per uno spiccato senso del dovere.

Non si possono certo conteggiare le ore dedicate al servizio di tanti giovani e di tante persone, che ricorrevano a lui con tanta fiducia. Dietro un'apparenza staccata e impegnata, batteva un cuore generoso di educatore salesiano, che non badava a sacrifici personali, pur di venire incontro alle necessità altrui.

Il segreto di tanta operosità e di tanta generosità lo si può scoprire soltanto guardando a Don Bosco che sul terreno di una natura rigogliosa come quello di Giuseppe Pellitteri aveva innestato i germi dell'amore ai giovani ed a Dio. La competenza professionale era la strada del suo servizio alla gioventù e della lode al suo Creatore.

FRANCO MARINELLI



Processi di formazione dell'identità nell'adolescenza: Nuova indagine nazionale COSPES

Giorgio Tònolo

Dopo le indagini sulla preadolescenza¹, che hanno avuto in Italia un certo seguito di risonanza e di approfondimenti, un gruppo di operatori COSPES² è attualmente impegnato in un'ampia serie di ricerche sull'adolescenza. Con quale caratterizzazione specifica?

Bisogna ammettere che gli studi rivolti al mondo degli adolescenti presentano in questi ultimi anni un effetto paradossale: più offrono dati è più il profilo adolescenziale che ne deriva appare non solo variegato ma quasi indefinibile. In effetti gli adolescenti attuali, accanto ad alcuni fenomeni di omogeneizzazione globale quanto ad atteggiamenti e tendenze di comportamento, presentano una straordinaria complessità evolutiva. Sono sottoposti, da un la-

¹ Le indagini di carattere nazionale svolte negli anni 1983-89 dai COSPES sui preadolescenti italiani sono culminate, fra l'altro, nelle seguenti pubblicazioni: COSPES, *L'età negata*, I.D.C. Torino-Leumann 1986 (2 edizioni e 2 ristampe); TONOLO G. — DE PIERI S., *Educare i preadolescenti*, I.D.C. Torino-Leumann 1988 (2 edizioni, in corso di stampa la traduzione in lingua spagnola); DE PIERI S. — TONOLO G., *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando, Roma 1990.

² L'Associazione nazionale COSPES (Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale), promossa congiuntamente dal Centro Nazionale Opere Salesiane/CNOS e dal Centro Italiano Opere Femminili Salesiane/CIOPS, è presente in Italia con una trentina di Centri. Essa svolge molteplici attività di orientamento nel settore educativo e socio-culturale. Formata da docenti universitari, psicologi, psicopedagogisti, sociologi, consiglieri di orientamento, promuove anche studi e ricerche nell'ambito dell'età evolutiva.

to, ad un crescendo di influssi enormemente eterogenei e, d'altro canto, diventano essi stessi degli elaboratori pressoché imprevedibili di tali influenze.

Analisi dei processi relazionali nella formazione dell'identità

L'indagine COSPES vuole gettare qualche scandaglio dentro questa complessità e sceglie un periodo, quello dai 14 ai 19 anni, che sembra di eccezionale importanza lungo l'intero arco di vita nel determinare alcuni orientamenti esistenziali di fondo, dal lato personale e sociale.

La ricerca — dovuta ampiamente al volontariato degli operatori COSPES e dei loro Centri e ai contributi di alcuni Enti e Associazioni, tra cui il CNOS — è di carattere nazionale e intende studiare, al di là dell'estrema frammentazione delle situazioni, i processi di base con cui si va formando, se si va formando, un'identità con dimensioni tipiche. L'attenzione dei ricercatori è, dunque, focalizzata sulle dinamiche di natura processuale che si sviluppano nei rapporti tra adolescenti e persone, istituzioni, agenzie varie con cui gli adolescenti stessi devono quotidianamente coesistere, incontrarsi o scontrarsi.

Il taglio adottato è prevalentemente psicosociale e psicodinamico, ma con una implicita sensibilità educativa, perché l'obiettivo più consistente è quello di ottenere un contributo di conoscenze utili per chi, circa i problemi di questa età, riflette od opera nel campo della ricerca, dell'educazione e delle politiche sociali.

L'ipotesi, su cui regge il progetto di esplorazione, è che i fatti relazionali modellino in modo rilevante i processi di costruzione dell'identità nell'adolescenza, pur senza negare le varie influenze e strutturazioni precedenti, che in questa fase si vengono ricomponendo e specificando.

Gli itinerari di maturazione, su cui la ricerca pone l'attenzione, sono numerosi. Riguardano la formazione di un concetto e di un'esperienza di sé ormai più autonomi e coerenti, lo sviluppo di un sentimento d'identità che si fa più robusto nel tempo; includono l'assunzione di atteggiamenti specifici circa le relazioni con gli altri, i progetti personali, i valori della vita e, inoltre, l'adozione di comportamenti nuovi nell'ambiente.

Secondo i ricercatori COSPES gli esiti di questo cammino complesso portano i segni sia del contesto di vita che delle elaborazioni personali. E, in definitiva, al termine della parabola adolescenziale il soggetto segnerà il prevalere di una di queste sindromi espressive:

- 1) la *diffusione*, come dispersività negli orientamenti di vita;
- 2) la *fissazione*, come stasi nella dipendenza e in tratti comportamentali di tipo infantile;
- 3) la *moratoria*, come sospensione delle decisioni significative; e, infine;
- 4) la *realizzazione*, come movimento vitale costellato da decisioni responsabili.

Poiché l'ambiente sociale incide in forme plurime e intrecciate sullo sviluppo adolescenziale, nella ricerca sarà importante analizzare le influenze delle varie « agenzie » sia singolarmente, quanto in modo interrelato, per cogliere i vari effetti da esse prodotti in termini di agevolazione, di contrasto o di complessificazione sui processi d'identità dell'adolescente.

I ricercatori COSPES avanzano una serie di sub-ipotesi, tra cui le seguenti. Famiglia e gruppo dei pari non si trovano in un rapporto necessariamente alternativo, quanto facilmente connesso con lo stile relazionale della famiglia.

Le fasi evolutive precedenti, soprattutto le più critiche, costituiscono una componente che può avere alcune incidenze particolari sullo svolgersi dei processi d'identità. L'età, per quanto induca certamente una serie di mutamenti, come fattore biologico e cronologico, tuttavia non rappresenta da sola l'elemento più caratterizzante sugli esiti di maturazione dell'adolescente. Più direttamente è la pubertà che produce una particolare accelerazione delle dinamiche evolutive. Pare che nel cammino della loro crescita gli adolescenti raggiungano una capacità di protagonismo solo parziale, una progettualità sostanzialmente debole, una prospettiva temporale piuttosto « presentista », con una limitata propensione ad elaborare personalmente i valori dell'ambiente. Tutto ciò sembra dipendere da varie concause, connesse con specifiche esperienze di ordine relazionale-ambientale; prime fra queste le esperienze vissute a contatto con famiglia, coetanei e mass media.

Come si può notare, la prospettiva d'insieme è di tipo costruttivista, nell'assunto di base secondo cui l'individuo è co-protagonista con l'ambiente del proprio evolversi.

Indagine a sviluppo articolato

Si è usato il termine « ricerca », per l'indagine COSPES. In realtà è più esatto il plurale « ricerche », perché si tratta di fasi successive d'intervento, con oggetti e metodi diversificati, nonostante la loro reciproca integrazione.

La decisione di compiere una ricognizione specifica sul mondo adolescenziale, come prosecuzione logica (sotto il profilo cronologico e di significato rispetto alla precedente sulla preadolescenza, fu presa da un'assemblea nazionale dell'Associazione nel settembre 1989. Due mesi dopo un apposito gruppo, costituito all'interno dell'Associazione stessa, delineava obiettivi, ipotesi e scansioni della ricerca, che doveva comportare tre fasi d'intervento sul campo, un momento di lavoro preparatorio e un periodo conclusivo di studio e di analisi sui dati e di divulgazione dei risultati. Ed ecco in sintesi l'iter previsto, con contenuti e metodi delle attività programmate.

Lavoro preparatorio (settembre 1989 — aprile 1990)

È partito con l'assemblea dell'Associazione del settembre '90, che, all'atto di decidere l'esecuzione dell'indagine, fissava come tema di fondo la formazione dell'identità adolescenziale, indicando alcune aree di attenzione privilegiata e stabilendo di delegare tutto il lavoro di attuazione a un comitato esecutivo costituito da dieci soci. Il quale, poi, dal novembre '90 all'aprile successivo, ha impostato anzitutto un piano complessivo di studi e di interventi, quindi ha predisposto e poi sperimentato un questionario di intervista semistrutturata per la prima fase della ricerca, stabilendo, per questa, campione statistico e target a base regionale.

Prima fase di ricerca (maggio 1990 — settembre 1991)

Da maggio a settembre del '90 un gruppo nutrito di intervistatori, previamente preparati allo scopo e guidati da un apposito manuale di consegne, ha realizzato 400 interviste in tutte le Regioni italiane. Il testo audioregistrato di ciascuna di esse, che spesso risultavano quasi delle « storie di vita », è stato successivamente trascritto in rispettivi protocolli, che sono venuti così a costituire la base di partenza per le ricognizioni successive. Attraverso lo spoglio di un congruo numero di protocolli si è compilato, dapprima, un insieme di elenchi con indicatori sintetici di risposte possibili, e, quindi, sulla traccia di tali elenchi, un gruppo di lavoro ha creato una scheda unitaria di codifica delle risposte, con 1.709 indicatori per intervista.

Dopo la lettura di tutte le singole interviste e la traduzione in scheda dei rispettivi contenuti, i dati-sintesi sono stati computerizzati ed elaborati dal Centro Elaborazione Dati dell'Università Salesiana di Roma, diretto dal prof. Albino Ronco. L'elaborazione ha fornito una serie di tabulati con dati

percentuali, relativi a tutte le voci principali e ripartiti per sesso ed età, e con analisi fattoriale (correlazioni originali, autovalori-autovettori, rotazione).

Un primo commento su questi risultati è stato affidato al prof. Giorgio Tònolo, coordinatore con il prof. Severino De Pieri dell'insieme delle ricerche.

Un fatto di rilievo da riscontrare nel corso della prima fase riguarda un incontro stimolante, avvenuto a livello di amicizia e di comune interesse scientifico, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna (6 aprile 1991). Si è trattato di un confronto centrato sulle tematiche e l'impostazione metodologica delle indagini COSPES, a cui hanno partecipato, sotto la guida del prof. Augusto Palmonari della stessa Università, un gruppo di operatori COSPES e alcuni docenti delle Università di Bologna, Roma, Perugia e Linz. Ne è nata una serie di risonanze sui temi e sulle metodologie di ricerca, particolarmente utili per la prosecuzione dei lavori.

Seconda fase di ricerca (settembre 1991 — ottobre 1992)

È la più laboriosa e complessa. Per il suo svolgimento è stata scelta una ricognizione di tipo quasi-longitudinale per classi di età e per campioni stratificati, che costituisce il modello operativo di fatto prevalente in questo insieme di ricerche del gruppo COSPES. I soggetti prescelti sono 5.400 per un'indagine principale e 1.000, selezionati con campione stratificato interno ai 5.400 della precedente, per cinque ulteriori sub-indagini di approfondimento.

La somministrazione di tutte le prove della fase è stata fissata nel periodo tra giugno e ottobre 1992.

Nell'*indagine principale* sono state, dunque, programmate 5.400 interviste, da effettuarsi ad altrettanti adolescenti di tutte le Regioni italiane attraverso un questionario di tipo strutturato. Lo strumento, molto ricco di stimoli, contiene vari approfondimenti sui seguenti temi: il tempo libero (suo uso e abitudini circa musica, televisione, stampa e computer); la famiglia; l'amicizia e la vita di gruppo; gli adulti importanti; la scuola; fede e vita, chiesa e religione, cambiamenti e dubbi nella fede personale; il disagio giovanile; affettività e sesso; l'esperienza personale e i suoi orizzonti (concetto di sé, nuove abitudini, progettualità e valori).

Nel questionario sembra decisamente significativo, più che la quantità dei contenuti, l'ordito di verifica sottostante alla loro presentazione. Infatti, quando è interpellato a proposito degli ambiti relazionali fondamentali, l'ado-

lescente è sollecitato a definire il genere di rapporto che egli vive nei loro confronti mediante definizioni, che sono variate nelle formulazioni ma sostanzialmente identiche quanto a schema sottostante. Ed è proprio su tali parametri comuni che diventano poi possibili molteplici correlazioni. Ad esempio, sempre in riferimento al vissuto dei soggetti, potranno venire confrontate le incidenze dei vari fattori ambientali, singolarmente o comparativamente in un particolare momento evolutivo e nell'intero arco dell'adolescenza.

Certamente rilevante in questa seconda fase è il fatto dell'uso simultaneo e comparato dei dati di tutte le indagini previste. Per cui, fra l'altro, le indicazioni, che emergeranno dalle ricerche più specifiche, avranno sempre come riferimenti di base le risultanze di quella più estesa.

Tutte e cinque le sub-indagini, costituendo degli approfondimenti specifici, si sviluppano mediante particolari angolature e strumenti di analisi.

La prima sub-indagine cerca di discriminare, all'interno della personalità dell'adolescente, la modalità di evoluzione di alcune componenti specifiche, nel tentativo di ricostruire il modo con cui presumibilmente queste si sono strutturate nel tempo, nel cammino faticoso verso la conquista dell'identità personale. Il modello concettuale di riferimento è la teoria epigenetica di E. Erikson, utilizzata allo scopo di conoscere come le dimensioni di personalità dell'adolescente siano segnate dalle varie « crisi » di crescita incontrate fino a questa età: « crisi », ovviamente, che sono da intendersi come compiti progressivi di superamento delle discrasie create via via dalle spinte interiori e dalle varie influenze esterne. L'arco di vita del momento adolescenziale viene così sottoposto a una duplice verifica: anzitutto interna all'individuo, analizzando le relazioni possibili tra sviluppo attuale e situazioni evolutive pregresse; quindi, nel suo rapporto con l'esterno, osservando (anche mediante correlazioni da stabilirsi con i dati dell'indagine principale) gli effetti delle interazioni sui suoi processi di maturazione, durante questo periodo e nel continuum dall'infanzia al momento attuale.

Lo strumento usato è un questionario (« Questionario E 92 ») ottenuto da un adattamento italiano di C. Messana e P. Scilligo (1990, 1992) dalle scale originali di Ochse e Plug (1986).

La seconda sub-indagine tenta di sondare il grado di evoluzione raggiunto dall'adolescente nella capacità di giudizio morale, prevalentemente secondo i criteri del modello di Kohlberg. Lo strumento adottato è un questionario (« Questionario S M ») costruito per questa ricerca e formato da una serie di affermazioni relative alla giustizia, alla legge e alla vita sociale, sulla cui vali-

dità vengono richieste delle valutazioni personali secondo una scala Likert a sei alternative. Oggetto principale di attenzione sono le correlazioni fra maturazione morale e situazioni relazionali.

La terza sub-indagine utilizza essenzialmente una domanda aperta del questionario esteso, che è centrata su un tentativo estemporaneo di *autodefinizione* («Chi sono io?» — rispondi a questa domanda con le prime due o più frasi che ti vengono in mente). Il metodo di analisi adottato è di carattere semantico-sintattico e si ispira alle sperimentazioni al riguardo del francese Rodriguez Tome. Concretamente le autodescrizioni degli adolescenti vengono vagliate secondo una tipologia che riscontra, se si colgono: come soggetto (sociologico, fisico o psicodinamico), oppure come oggetto (legato a persona relazionato a cose) o addirittura come quasi-assenza, nel senso che non si includono esplicitamente nella propria autodefinizione. Per i cambiamenti lungo l'adolescenza è anche tenuto presente uno schema riguardante il mutamento delle dimensioni cognitive del sistema di sé, illustrato da Damon e Hart (1982).

La quarta e la quinta sub-indagine compiono delle ricognizioni sulla struttura di personalità dell'adolescente attraverso l'uso di due rispettive tecniche proiettive, concernenti soprattutto l'autopercezione e la qualità delle relazioni interpersonali.

La quarta sub-indagine prevede la somministrazione di una prova semi-proiettiva verbale, cioè il reattivo di completamento frasi di Sacks e Collaboratori. Lo strumento *esplora su aree significative* quali la famiglia, i rapporti interpersonali, il sesso e il concetto di sé. Le risposte vengono codificate e standardizzate secondo apposite scale di valutazione, che consentono una elaborazione statistica, per possibili raffronti di tipo sia interno che parallelo o incrociato con i dati forniti dalle altre ricerche di questa fase.

Infine, nella quinta sub-indagine, viene adoperata una tecnica proiettiva di livello più profondo, mediante l'impiego del Reattivo di Disegno di E. Wartegg (W. Z. T.). Dalle realizzazioni grafiche, cioè dalla loro qualità, dai contenuti espressi e da altri particolari è possibile ricavare delle indicazioni di carattere diagnostico, con cui stabilire se e come le situazioni e i problemi suggeriti dagli stimoli dello strumento siano stati affrontati e risolti dal soggetto. Dal quadro emerso in ciascun caso è deducibile un profilo sommario *circa la struttura intrapsichica e relazionale dell'adolescente*, profilo che verrà collegato con le altre variabili qualificanti della ricerca.

L'arco globale delle fasi di ricognizione si conclude con due altre indagini: una riguardante i gruppi informali di adolescenti e l'altra gli adulti in usuale interazione con il mondo adolescenziale.

Quella sui gruppi informali muove dalla constatazione della loro importanza nella vita dell'adolescente di oggi: molto più numerosi di quelli strutturati, sono certamente un laboratorio straordinario di esperienze relazionali. Obiettivo è quello di capire come delle forme di aggregazione così disparate e imprevedibili (sotto casa o in piazza, in discoteca o al bar, all'angolo della strada, sotto i portici o presso una gradinata) influenzino la formazione o il cambiamento nelle rappresentazioni sociali dei loro frequentanti.

Saranno nuclei di verifica principalmente le rappresentazioni dei soggetti circa se stessi e i propri contesti di vita. I gruppi campione saranno sei o sette in totale. Apparterranno ad aree del Nord, del Centro e del Sud e saranno scelti in modo mirato, dopo aver costituito nelle zone prefissate una mappa dei rispettivi gruppi formali e informali. L'ipotesi metodologica (al momento ancora in fase di studio) prevede che, contattato il gruppo designato per debita conoscenza e motivazione, si compiano interviste da realizzarsi in successione temporale come segue:

- a) in modo semi-strutturato a livello individuale;
- b) in forma semi-strutturata in gruppo;
- c) con questionario strutturato a singoli. Il tutto per cogliere longitudinalmente l'evolversi eventuale di atteggiamenti e contenuti rappresentazionali.

Per la seconda *indagine, rivolta agli adulti*, saranno scelti 1.000 soggetti che si trovino abitualmente in contatto di vita con gli adolescenti del sub-campione dei 1.000 della fase precedente. Ciò avverrà, rispettando le seguenti proporzioni: classe di età e sesso per gli adolescenti di riferimento e, per gli adulti, sesso e appartenenza alle categorie di genitore (un terzo), di animatore del tempo libero (un terzo) e di insegnante (un altro terzo). Le ipotesi riguardano varie differenze, in adolescenti e adulti, circa le autopercezioni, le percezioni reciproche e alcune valutazioni particolari.

Così, attraverso un questionario in gran parte strutturato e centrato su contenuti paralleli a quelli già proposti agli adolescenti, si effettueranno vari confronti: sullo stile educativo degli adulti, sugli atteggiamenti e comportamenti dei giovani, sui valori fondamentali della vita, per sondare come queste esperienze siano vissute nei fronti rispettivi delle due generazioni.

Analisi dei Dati e Pubblicizzazione dei Risultati (dalla fine del 1993 al 1995)

A coronamento dei vari interventi sul campo è previsto un impegno articolato per l'elaborazione, l'analisi e l'interpretazione dei dati. Seguirà, naturalmente, la pubblicazione dei risultati emersi, prevedibilmente a partire dalla fine del 1993 e l'inizio del 1994. Già ora sono stati individuati degli approfondimenti di studio, che riguardano le tematiche seguenti: adolescenza e identità; orientamento e progettualità; nuovi comportamenti, significati e valori; famiglia, genitori e altri adulti significativi; coetanei, amicizia, affettività e sessualità; gruppi formali e informali; scuola e lavoro; mass media, tempo libero, sport; adolescenza e rischio.

È intenzione del gruppo COSPES di illustrare tutti i risultati più significativi sia con la pubblicazione di sintesi in un unico volume, sia con una presentazione più analitica e articolata in una collana apposita.

A questo disegno pluriennale dei COSPES, a un impegno che è simultaneamente di studio, ricerca e pubblicazioni, può essere dato un titolo trasversale: conoscere per educare. Che è esplicativo e di augurio.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

a cura di Rosario Salerno

AA.VV., *Senza lavoro*, ed. Il Mulino, Bologna 1992.

All'analisi della situazione dei « giovani senza lavoro », categoria che comprende tanto i giovani disoccupati che quelli in ricerca di lavoro stabile, innocupati è dedicata questa pubblicazione a cura di tre psicologi del lavoro (G. Sarchielli, M. Depolo e F. Fraccaroli) e di un sociologo (M. Colasanto).

È una categoria che non ha che ingrossarsi continuamente. È sufficiente sfogliare le statistiche per rendersi conto della entità e, insieme, della varietà del fenomeno. Anche le ricerche sul campo non riescono molto a districare la complessa matassa. Di fronte alla frammentarietà del fenomeno, risulta difficile fissare dei precisi punti di riferimento.

Sia il giovane innocupato che quello disoccupato s'avvede di non poter fare alcun progetto per il suo futuro, non solo professionale, ma pure familiare. Di conseguenza la sua frustrazione umana non fa che crescere. Si sedimenta in lui l'angoscia esistenziale, che alla fine può diventare rabbia e disorientamento. Tante ansie e tante angosce non riguardano solo i diretti interessati, ma investono le famiglie e in particolare, i genitori. Quest'ultimi constatano con amarezza che, dopo anni di sacrifici in vista dell'ottenimento di un diploma o di una laurea dei propri figli, l'accesso all'intravvisto settore professionale rimane ancora sbarrato. In molti casi, ci si deve accontentare d'impieghi fittizi, che poco e punto fanno sperare per un avvenire di autentica professionalità.

Questo perché — spiega la Prefazione della ricerca — « i giovani sembrano essere il gruppo sociale più ampiamente investito dalle difficoltà di inserimento occupazionale » e poi perché « la loro condizione presenta caratteristiche originali rispetto a

quello degli adulti displaced». In altra parte della interessante ricerca, che meriterebbe di venire presa in considerazione anche fuori dagli stretti ambiti degli addetti ai lavori, sono indicati i suoi obiettivi principali: in primo luogo, quello di descrivere, anche se spesso parzialmente, «una categoria sociale assai composita al suo interno e di un ampio peso nell'arcipelago delle diverse occupazioni»; in secondo luogo, quello di «mettere in risalto i processi adottati da tali soggetti (i giovani senza lavoro) per affrontare la loro attuale situazione, facendo ricorso ai diversi tipi di risorse di cui possono disporre».

Nel capitolo (terzo) dedicato al profilo dei giovani senza lavoro viene evidenziato, mediante ricerche sul campo, un dato quanto mai interessante: quello della famiglia e della rete di parentele quali risorse principali «per un sostegno sia economico, sia nella ricerca di un lavoro».

Da questa circostanza si riscopre la vitalità socio-economica della famiglia. In molti casi, però, grazie all'appoggio della famiglia, «per molti giovani disoccupati è possibile rimanere fuori o ai margini del mercato del lavoro per più tempo, sviluppando atteggiamenti più «selettivi» nei confronti delle occasioni di lavoro».

Certo, la fase di transizione, che va da quando si termina il ciclo di studi medi-universitari al momento in cui si cerca un impiego, è una fase estremamente delicata, sotto diversi aspetti, nella vita di un giovane. Come viene fatto d'osservare, è proprio in questa fase di transizione che si comincia ad avere una maggiore consapevolezza sociale del proprio ruolo cruciale nella vita degli adolescenti e dei giovani. All'atto pratico, è una transizione che nel modo con cui si «presenta attualmente risulta complicata da numerosi fattori di natura sociale ed economica».

Per finire, vi sono asserzioni nel libro che non convincono del tutto: ad esempio, quella dell'ipotizzare «politiche occupazionali», sempre in vista di ridurre la complessità del fenomeno della disoccupazione e inoccupazione giovanile. L'esperienza insegna che questo genere di suggerimenti di solito restano sulla carta, data la loro scarsa incisività in situazioni che si presentano quanto mai complesse. Si dovrebbe battere di più il tasto della solidarietà sociale, e, del bene comune, onde stimolare la buona volontà un po' di tutti, enti pubblici e privati, operatori economici e datori di lavoro. Il discorso, prim'ancora che sociologico, è morale.

Senza l'afflato etico non si va molto lontano in questo genere di problemi.

ISFOL, *Le prospettive OCSE dell'occupazione*, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 554.

L'ISFOL pubblica nella sua Collana *Strumenti & Ricerche* il Rapporto 1991 dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e per lo Sviluppo economico), che viene tradotto e diffuso in tutti i Paesi dell'Europa.

Il volume, di notevole consistenza e arricchito da tabelle e diagrammi, si apre con una editoriale in cui si fa il punto della attuale situazione della economia nei Paesi dell'OCSE, caratterizzata da un lato dalla recessione e dall'altro da alcuni segnali di una lenta ripresa economica, che spingono a continuare nello sforzo di dare priorità a misure «attive» riguardanti il mercato del lavoro: i programmi di formazione, collocamento e riqualificazione dei disoccupati; lo sviluppo delle attitudi-

ni necessarie per coprire le carenze di personale specializzato; la destinazione dei posti di lavoro alle persone idonee e l'incremento della ricerca attiva del lavoro; migliorate, insomma, la qualità della forza lavoro e il funzionamento del mercato del lavoro (p. 27).

Il Rapporto consta di due parti.

La prima raccoglie e commenta gli sviluppi e le prospettive del mercato del lavoro.

La seconda invece si riferisce alle principali questioni riguardanti il mercato del lavoro e le politiche sociali.

Del mercato del lavoro vengono evidenziati i recenti sviluppi nelle economie dei Paesi dell'OCSE, con particolare attenzione all'andamento dell'occupazione, del rapporto fra forza lavoro e disoccupazione, la carenza di manodopera generica e qualificata, i salari e i costi unitari del lavoro.

Petmane ancora il previsto indebolimento dell'attività economica e l'aumento della disoccupazione, in molti Paesi dell'OCSE, costituirà una notevole sfida in termini di politiche per l'occupazione.

Il mercato del lavoro, sempre nella prima parte del Rapporto, viene, quindi, rapportato sia agli sviluppi a medio termine della popolazione e della forza lavoro, attraverso una analisi delle tendenze demografiche, della produttività e della occupazione, sia alle trasformazioni della struttura industriale dell'occupazione e alle forme non tradizionali dell'impiego (lavoro part-time, a tempo determinato, autonomo), con particolare attenzione alla precarietà e alla flessibilità dell'occupazione e al reddito pro capite.

Di grande interesse, infine, è la presentazione del mercato del lavoro nelle economie di quei Paesi di rapida industrializzazione che si affacciano sul Pacifico, come la Corea del Sud, Taiwan, Hong Kong, Singapore, Thailandia e Malesia, e che sono conosciute con la sigla *Dae* (Dynamic Asian Economies: Economie Dinamiche Asiatiche), con la quale si chiude la prima parte del Rapporto.

Delle principali questioni riguardanti il mercato del lavoro e le politiche sociali (seconda parte del rapporto) vengono particolarmente sviluppate le linee di tendenza della sindacalizzazione, la formazione aziendale, l'andamento e la situazione del fenomeno dell'assenza dal lavoro, la normativa sui sussidi di disoccupazione e la relativa politica del mercato del lavoro.

Per la sua serietà ed autorevolezza il *Rapporto* è assai utile agli utenti della Formazione Professionale in Italia e può essere considerato uno strumento di lavoro e di consultazione in riferimento alle problematiche che la attraversano.

BRESCIANI PIER GIOVANNI, GHIOTTO GIOVANNI (a cura di), *L'apprendistato come chance*, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 207.

Il presente volume è la descrizione puntuale dei diversi aspetti del progetto formativo promosso e realizzato per la valorizzazione dell'istituto dell'apprendistato all'interno dell'impresa artigiana da parte dell'Agenzia del Lavoro della Regione Valle d'Aosta, nell'ambito del Piano degli interventi di Politica del Lavoro e in linea con quanto previsto dalla L.R. 18 agosto 1986, n. 50.

Il libro si apre con una parte introduttiva che traccia innanzitutto un'ampia panoramica del « fenomeno » dell'apprendistato in Italia, con riferimento alle ricerche e agli studi esistenti in materia negli ultimi vent'anni: ne emerge un profilo dell'apprendista degli anni ottanta molto diversificato e correlato con la maniera di vivere l'apprendistato da parte dei giovani.

Segue, quindi, l'analisi delle ragioni del difficile rapporto fra apprendistato e formazione e la presentazione di alcune esperienze formative per gli apprendisti, fra cui quella dell'Agenzia del Lavoro di Trento (1989) e quella della Provincia di Bolzano.

Viene, poi, presentato il Progetto denominato *Apprendistato come chance*, inquadrato nella struttura dell'artigianato e del fenomeno dell'apprendistato nella Valle d'Aosta e riferito alle caratteristiche, all'estrazione sociale, al livello di scolarità, ai percorsi lavorativi e alla domanda di formazione degli apprendisti in tale Regione.

Tale progetto formativo da un lato si configura come un intervento capace di influire, in misura e in direzione diversa, sul contesto e sui soggetti, e dall'altro mira a fornire ai giovani risorse necessarie per impostare una strategia di migliore inserimento nel loro ambiente lavorativo, ampliando l'arco di quelle che i teorici delle « società complesse » (in particolare R. Dahrendorf e M. Crozier) chiamano le « chances » o opportunità di successo.

Del progetto vengono descritte le linee portanti, la finalità e la impostazione metodologica, la struttura e l'articolazione. Particolare attenzione viene riservata al ruolo del progettista-formatore, di cui vengono tracciati i compiti e specificate le conoscenze, le capacità e le attitudini.

L'intervento prevede due fasi.

La prima, quella di base « aspecifica », articolata in quattro moduli di complessive 180 ore, uno per ogni area, avente rispettivamente come contenuti: l'apprendistato come opportunità di crescita professionale, i mestieri e le professioni fra tradizione e innovazione, il contesto istituzionale e il tessuto associativo come risorsa, l'autoimprenditorialità.

La seconda fase, sulla base della piattaforma comune già acquisita, si articola in percorsi formativi specifici configurati in corsi di settore: settore edile, settore elettrico, grafico, impianti idrotermosanitari, lavorazione del legno, metalmeccanico, panificazione-pasticceria, parrucchieri.

Il libro si conclude con una valutazione complessiva del progetto, attraverso l'analisi dell'impianto del progetto stesso e dei problemi emersi.

Una sperimentazione formativa nell'ambito dell'apprendistato rappresenta un segnale concreto dell'avvio di un processo di attenzione alla necessità di intervenire nella formazione dei giovani lavoratori-apprendisti. Certamente, mentre da un lato si espri-

me soddisfazione per un esito che viene valutato di grande originalità ed efficacia, dall'altro si è coscienti che da tale esperienza non può essere estratta una « formula » da applicare automaticamente altrove.

Comunque la struttura del progetto presentato, la metodologia adottata, il profilo dei formatori, il tipo di relazione instaurata dall'Agenzia del Lavoro con le aziende artigiane, e soprattutto la risposta positiva non solo degli imprenditori, ma anche degli apprendisti, sono tutti elementi che spingono allo sviluppo di pensieri, discorsi ed azioni per la ricerca e la messa in opera di altre significative esperienze nel campo della formazione degli apprendisti.

ISFOL, *Glossario di didattica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 246.

Viene pubblicata nella collana Strumenti e Ricerche dell'ISFOL la presente ricerca, ideata, impostata e diretta da Claudia Montedoro con la collaborazione di un gruppo di Dirigenti e ricercatori dell'ISFOL, e con la partecipazione di parecchi Enti ed Organismi di formazione professionale e di due Regioni.

Il *Glossario di didattica della formazione* si pone come obiettivo di analizzare e definire le componenti e i fattori del processo di apprendimento/insegnamento, contestualizzando l'analisi degli ambiti tematici della didattica alle caratteristiche distintive del processo di formazione professionale (p. 7).

La diversificazione dei processi formativi cui accedono soggetti con fabbisogni complessi e differenziati richiede spesso notevoli cambiamenti nelle tecnologie del processo e del prodotto formativo, spostando l'attenzione dai problemi connessi con l'insegnamento a quelli sottesi alla produzione di apprendimenti significativi, che « allestiscono » il processo stesso di apprendimento e rendono tutto il sistema capace di interventi metodologicamente corretti. L'intento quindi del *Glossario* è quello di fornire una prima analisi ragionata dei termini di maggiore rilevanza nella pratica pedagogica, offrendo indicazioni che orientano gli operatori della formazione nelle scelte didattiche.

Partendo dallo studio degli ambiti tematici e tenendo presente sia gli apporti scientifici più recenti come pure la cultura e la prassi formativa nei loro aspetti paradigmatici più qualificati, il *Glossario* raccoglie una sequenza di « voci », in ordine alfabetico, che sono fra le più usate sia nelle varie discipline dell'educazione che nella programmazione e gestione della formazione professionale come: *Alternanza, scuola-formazione-lavoro, Apprendimento, Ciclo, Crediti formativi, Curricolo, Fasce di professionalità, Finanziamenti per la formazione professionale, Formatore, Formazione a distanza, Formazione continua, Interazione educativa, Metodologie didattiche, Modulo didattico, Obiettivi didattici, Orientamento, Professionalità, Programmazione didattica, Qualifiche professionali, Sperimentazione, Unità didattica, Valutazione, ecc...*

Precede il *Glossario* la presentazione di alcuni criteri orientativi e di una serie di grafici per la sua consultazione e per mettere in correlazione le varie « voci » secondo una logica che le raggruppa e le organizza in categorie omogenee.

Il volume si raccomanda a quanti, operatori o responsabili di attività di formazione professionale, intendono muoversi in questo campo con competenza e al passo con gli orientamenti e le indicazioni della moderna didattica.

GIORGIONI AUGUSTO e RICCIARDI LIVIA (a cura di), *Agenzia per l'impiego: promozione del lavoro*, Edizione Lavoro, Roma, 1991, pp. 214.

Il volume contiene gli Atti del Convegno che la CISL ha organizzato il 6 e 7 maggio 1991, a Roma, dal titolo *Agenzie per l'impiego: promozione del lavoro*.

L'istituzione delle Agenzie per l'impiego, previste dalla legge 28 febbraio 1987, n. 56, rappresenta una tappa importante del processo di riforma del mercato del lavoro, soprattutto per quanto riguarda i servizi di informazione e orientamento al lavoro, la promozione dell'occupazione, le azioni di sostegno per i soggetti deboli, ecc...

Il libro raccoglie in una prima parte le relazioni del Convegno.

La seconda parte risulta notevolmente interessante, perché riporta tutta la normativa in materia di Agenzie per l'impiego ed alcuni esempi di attività delle Agenzie Regionali per l'impiego (Campania, Lazio, Piemonte).

Dalle relazioni, contenute nella prima parte, si evince come siano ancora problematiche la vita e il funzionamento di dette Agenzie, anche se decisamente di portata significativa nella regolazione e nello sviluppo delle politiche del lavoro.

Infatti, nonostante che esse raccolgano il parere favorevole sia sul versante sindacale che sul versante della imprenditoria, nonostante le buone prove date nella loro costituzione a livello locale e gli esempi e le esperienze positive a livello nazionale ed internazionale (Francia, Gran Bretagna, Germania), i rapporti con le Amministrazioni e gli altri organismi preposti alla programmazione e alla gestione delle politiche attive del lavoro e alla regolazione del mercato del lavoro e dell'occupazione restano il fatto problematici e l'Agenzia, come strumento flessibile e innovativo, richiede ancora notevoli sforzi per la sua affermazione e per lo sviluppo di tutte le sue potenzialità.

Una interessante bibliografia conclude il volume con particolare riferimento ai più urgenti e discussi aspetti della politica del lavoro, delle strutture e degli strumenti per la sua gestione.

CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La presenza della Scuola Cattolica in Italia* — Atti del 1° Convegno nazionale — Roma, 20/23 novembre 1991, Ed. La Scuola, Brescia 1992, pp. 287.

Nell'introduzione il Segretario Generale della CEI mons. Dionigi Tettamanzi si ripromette che gli Atti del Convegno nazionale: *La presenza della Scuola Cattolica oggi in Italia* da libro ridiventino esperienza, non solo mantenendo viva la memoria di un avvenimento, che ha segnato profondamente la vita della Chiesa italiana e della Scuola Cattolica, ma suscitando rinnovato entusiasmo e generosa volontà di impegno nel tradurre nel concreto del quotidiano le indicazioni maturate nel confronto del Convegno stesso.

L'originalità del Convegno, voluto dalla CEI, non è dipeso solo dalla consistenza degli interventi ufficiali, che hanno coinvolto tutte le strutture ecclesiastiche, (S. Padre, Presidente e Segretario Generale della CEI, Presidente della Commissione

Episcopale, Direttore dell'Ufficio nazionale...) e dalla significatività delle relazioni, ma dalla partecipazione di tutte le rappresentanze ecclesiali (vescovi, diocesi, religiosi, associazioni e istituzioni) alla elaborazione delle indicazioni operative del Convegno, fatte proprie dal Card. Camillo Ruini davanti al Papa. Non sono mancati i contributi delle Associazioni cattoliche impegnate nella Scuola e nella Formazione Professionale: CONFAP, AGESC, CDO, AGIDAF, ACL, AGE, AIMC, MPV, FISM, FIDAE, FIRE, UCIUM. Così quello dei religiosi, dei docenti, dei genitori e degli alunni.

Negli Atti, al discorso del Papa Giovanni Paolo II, succedono le quattro relazioni fondamentali del Convegno: *La Scuola Cattolica nell'esperienza della Chiesa: fondamenti teologici e urgenze pastorali* (Mons. Dionigi Tettamanzi); *Libertà e popolarità nell'esperienza storica della Scuola Cattolica* (Giorgio Chiozzo); *Originalità culturale e pedagogica della Scuola Cattolica* (Enzo Giammarcheri); *Le ragioni e i compiti della Scuola Cattolica nella solidarietà politica* (Gianfranco Garatcini). Ad esse corrispondono i risultati dei laboratori, raccolti dai moderatori.

Essi rappresentano la parte più originale del Convegno, in quanto i 950 convegnisti hanno potuto confrontare le indicazioni dei relatori con la propria esperienza di uomini di scuola o di operatori pastorali. Pur muovendosi il Convegno nell'ambito del documento della CEI del 1983: *La Scuola Cattolica oggi in Italia*, rappresenta uno sforzo da parte della Scuola Cattolica per riscoprire la propria ecclesialità, e da parte delle Comunità ecclesiali l'impegno di riappropriarsi la Scuola Cattolica come componente essenziale del proprio impegno pastorale e come impegno a favore della gioventù, specie in questo momento di declino dei valori dell'educazione. È un approfondimento della identità della Scuola Cattolica per un servizio rinnovato al Paese. Il leggere il Convegno al di fuori di questa prospettiva serve solo a rinfocolare la polemica, come se tutto si riducesse ad una richiesta di finanziamenti pubblici.

Anche i Centri di Formazione Professionale di ispirazione cristiana hanno potuto far presenti i propri problemi sia attraverso la voce del Presidente on. Francesco Casati, sia attraverso il saluto di un allievo, sia attraverso la presentazione di una esperienza particolare di formazione professionale a favore di giovani detenuti fatta da un cappellano del carcere minorile.

Chiude il volume un breve studio sull'atteggiamento della stampa nei confronti del Convegno.

AA.VV. *Handicap oggi verso un sistema integrato*, Roma 1991, Istituto della Enciclopedia Italiana, edizione fuori commercio, pp. 314.

A cura dell'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione vengono qui pubblicati gli Atti del Convegno su *Handicap oggi verso un sistema integrato*, svoltosi ad Amantea dal 15 al 18 maggio del 1989.

Obiettivo prioritario del Convegno è stato quello di porre in relazione i soggetti attivi dell'integrazione dei minori in situazione di handicap, nell'ottica sistemica di una integrazione scolastica vista nel quadro più generale dell'integrazione sociale e di una stretta interazione tra scuola ed extra-scuola.

Al Convegno hanno partecipato esperti del mondo della ricerca, operatori sociali e scolastici, responsabili della Amministrazione pubblica.

Destinatari sono stati i responsabili dei gruppi H (handicap) di ogni Provveditorato e ciò ha consentito scambio di esperienze e di idee, il monitoraggio della situazione in merito ai problemi della integrazione scolastica, la discussione del quadro di prospettive future alla luce dei più aggiornati contributi del mondo della ricerca sul campo e delle più recenti proposte normative (p. 9).

Il volume raccoglie le relazioni del Convegno, le comunicazioni della Tavola Rotonda e la documentazione dei gruppi di lavoro. In tali interventi sono state sviluppate tutte le tematiche inerenti il campo dell'handicap durante e dopo la scuola dell'obbligo, con particolare riferimento alle opportunità offerte agli alunni disabili, al disadattamento scolastico, alle tecnologie avanzate e alle proposte nazionali ed europee per l'integrazione scolastica dei portatori di handicap.

Il libro riporta inoltre i risultati di un questionario inviato a tutti i gruppi di lavoro provinciali in preparazione al convegno sulla integrazione. Le risposte (33 gruppi, pari al 34% di tutte le risposte previste, e variamente distribuite sul territorio nazionale) costituiscono un valido contributo di opinioni e di atteggiamenti sul tema in questione, particolarmente sulla istituzione scuola di fronte alle situazioni di handicap, sul ruolo professionale degli operatori scolastici nella gestione della situazione di handicap, e sugli strumenti e le procedure per la integrazione.

Di notevole rilevanza è anche la raccolta di materiali di ricerca che il libro contiene sulla materia oggetto del Convegno: diagnosi precoce e prevenzione dei disturbi di apprendimento a scuola; ritardo mentale lieve e ritardo mentale medio ed integrazione scolastica; disturbo dell'apprendimento e depressione in età evolutiva; disturbi di linguaggio e disturbi psicopatologici, ecc...

Il volume è altresì arricchito dalla documentazione riguardante la costituzione dell'Osservatorio permanente sull'handicap (16 maggio 1990), di cui si tracciano la genesi, gli scopi e la composizione e dalla raccolta della normativa vigente in Italia e nei Paesi europei sulla integrazione e l'inserimento lavorativo dei portatori di handicap.