

3 EDITORIALE

STUDI

- 17 Carlo Nanni
Educare nella Formazione Professionale, oggi
- 29 Giorgio Bocca
Per una pedagogia del progetto
- 37 Maurizio Ambrosini
Cultura aziendale e formazione professionale
- 47 Guglielmo Malizia
Partecipazione dei Genitori alla vita dei CFP e innovazione organizzativa
- 65 P. Carducci – R. Pugliesi
La valutazione economico-sociale della formazione
- 81 Peter Farkas
La formazione professionale di gruppi svantaggiati in Ungheria

DOCUMENTO

- 97 Dal documento CSEE sulla formazione professionale in Europa

VITA CNOS

- 101 Umberto Fontana
Recuperare per poter istruire
- 119 Agostino Del Casale
Il Progetto Orientamento CNOS/FAP in Abruzzo

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 137 A cura di Guglielmo Malizia

Si avvia alla conclusione un'altra legislatura e i problemi della formazione professionale continuano ad attendere un Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale che abbia la possibilità di porvi mano, facendo riferimento ad un disegno complessivo. La complessità della situazione politica, intrecciata con i problemi di carattere economico e occupazionale, costringe a dilazionare i problemi formativi, che esigono interventi di largo consenso. Frattanto, ai problemi vecchi se ne aggiungono dei nuovi (Ad esempio: interazione con la scuola e con le aziende; la formazione professionale continua), i vecchi incancreniscono e quelli nuovi diventano sempre più difficili da risolvere.

Ne vanno di mezzo soprattutto le forze giovani, che rappresentano la chiave di volta per una soluzione duratura dei problemi stessi. Si stanno disperdendo capitali enormi di persone, sia attraverso l'emarginazione scolastica, sia attraverso la inoccupazione e la disoccupazione giovanile, sia attraverso un consumismo esasperato, senza contare le vittime della violenza, della droga e della criminalità micro e macro.

Un periodo di attesa del genere potrebbe aver anche

degli aspetti positivi, se permettesse una fase di ulteriore riflessione e si aprisse a nuove sperimentazioni.

Purtroppo non sembra predominare questo atteggiamento.

A livello regionale si assiste a fenomeni di ulteriore frammentazione del sistema formativo — se si può ancora parlare di sistema formativo, — nel campo normativo e legislativo. Vengono ridotti gli spazi per gli Enti di FP convenzionati, connotati da un riconosciuto radicamento culturale, economico-sociale e formativo, fondante la titolarità ad accedere alle convenzioni per garantire un servizio senza fine di lucro e di pubblica utilità. Prende avvio un'aliquota di interventi formativi, correlati alle modalità e regole dell'appalto-concorso. Sul piano organizzativo si prevede l'attivazione di Agenzie formative, la cui configurazione appare tuttora confusa. Per il personale si parla di istituire albi regionali ad esaurimento in una prospettiva di ripiegamento su obiettivi sociali. Nel rallentamento di un'azione coordinatrice e normatrice da parte del ministero ci si adegua alla normativa comunitaria europea, anche se in contrasto con la logica della legge-quadro 845/78. Si riduce sempre di più la FP convenzionata e si aprono ampi spazi ad altre iniziative formative anche a livello nazionale e regionale. Si impongono dei vincoli gravosi agli Enti di FP, come quelli voluti dall'art. 5, e li si vuole in concorso con altri, che non hanno nessun vincolo al riguardo.

In questo modo l'attesa si risolve in un inarrestabile deterioramento della situazione, in un logoramento di energie, specie da parte dei Formatori, e in una caduta di motivazioni.

Può continuare l'attesa? La storia non attende i ritardatari, nè coloro che continuano a tramandare gli interventi in attesa che migliorino le occasioni.

Con questo clima si può salutare il 1996 come "anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita"?

La Commissione Europea l'ha proposto con i seguenti obiettivi: sensibilizzare il pubblico europeo all'importanza dell'istruzione e della formazione come fattore fondamentale dello sviluppo personale e di un modello europeo di competitività e crescita ad alta intensità occupazionale; contribuire alla realizzazione di una dimensione europea dell'istruzione e della formazione in rapporto al mondo delle imprese; contribuire alla realizzazione di una dimensione europea dell'istruzione e della formazione mediante il reciproco riconoscimento dei titoli di studi e professionali; sottolineare l'apporto dell'istruzione e della formazione all'attuazione della parità di opportunità, in particolare tra uomini e donne: (GU 1994, C 287).

Come sarà possibile proporsi tali obiettivi?

Si individuano alcuni suggerimenti.

Verso un sistema formativo nazionale unitario

Riprende attualità un'indicazione fatta propria anche dalla Conferenza Episcopale Italiana sin dal 1983 per un "sistema integrato di servizio scolasti-

co". Nella piattaforma unitaria predisposta in questi tempi dal Gruppo Scuola Cattolica dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione e la Scuola della Conferenza Episcopale Italiana si afferma: "Fermo restando il ruolo decisivo dell'istruzione per la formazione della persona e del cittadino, sono ormai maturi i tempi anche in Italia (come nei Paesi dell'Unione Europea) per una ristrutturazione globale dell'impianto formativo tanto della scuola statale e non statale (di competenza del Ministero della PI), quanto della formazione professionale (di competenza delle Regioni e del Ministero del Lavoro e PS). Tale ristrutturazione avviene mediante l'attivazione di un sistema formativo unitario sia scolastico, compresa la scuola materna, sia professionale, nel quale i due sottosistemi — scuola e formazione professionale, mantenendo la propria identità — siano collegati istituzionalmente".

In tale sistema formativo unitario: allo Stato dovrebbero competere le funzioni di programmazione, di indirizzo, di coordinamento, di verifica e di valutazione; alle istituzioni — da chiunque gestite — dovrebbe spettare la redazione di uno statuto, che, nel rispetto dei valori costituzionali e delle norme generali dell'istruzione, salvaguardi sia la loro identità, sia il loro Progetto educativo, sia le loro finalità che le modalità per raggiungerle.

Per quanto riguarda il sottosistema della formazione professionale bisogna riconoscergli "le funzioni specifiche in rapporto all'acquisizione delle capacità di inserimento dinamico nei processi produttivi di beni e di servizi e nel sistema sociale, economico e culturale, con cui tali processi interagiscono".

Sono nodi quelli della piena autonomia e della parità di condizioni e di trattamento che suscitano reazioni emotive, specie da parte di chi è ancorato alla difesa del protagonismo della scuola statale e dei diritti dei docenti della scuola statale. Anche le speranze, che erano maturate riguardo alla autonomia in seguito all'approvazione della legge 537 del 1993 quasi fosse l'alba di interventi innovativi nel sistema scolastico, naufragano di fronte allo schema di legge recante "delega per l'attuazione dell'autonomia scolastica e per il riordinamento della amministrazione scolastica" presentato dal Ministro Lombardi.

Pur non tenendo conto del fatto — particolarmente grave — che viene ricacciata nel limbo la scuola non statale, anche quando le era stata riconosciuta una certa parità di trattamento rispetto alla scuola statale, il nuovo schema di legge è più povero dell'art. 4 della legge 537/93 e rappresenta più che altro una forma di decentramento amministrativo: quello che era compito dell'amministrazione centrale viene demandato alle strutture dell'amministrazione periferica; e parte di tali compiti — molto limitati — viene demandata alla singola istituzione. Viene inflazionato ancora una volta il personale dipendente dal Ministero PI, immettendovi il personale amministrativo, tecnico ed ausiliario e gli insegnanti tecnico-pratici dipendenti dagli enti locali, in servizio di ruolo nelle istituzioni scolastiche statali, e prevedendo la creazione di figure professionali idonee alla pianificazione, al controllo ecc.

La povertà di tale proposta emerge soprattutto sotto il profilo educativo: ne viene demandata la responsabilità di programmazione al collegio dei docenti; è

ignorato il ruolo delle famiglie; sembra che i progetti educativi siano limitati alle attività extra curricolari.

Quei pochi barlumi di novità, che vi sono, vengono soffocati da una normativa amministrativo-burocratica di evidente impostazione centralizzatrice statalista.

È la più povera delle proposte finora presentate.

Da parte della scuola è, poi, in corso una rivendicazione sempre più radicalizzata di spazi che dovrebbero essere, per lo meno, comuni sia alla scuola che alla formazione professionale, quali i corsi post-qualifica e post-diploma, la partecipazione a programmi e iniziative comunitarie europee. E quando tali spazi vengono gestiti insieme attraverso convenzioni, non è raro il caso che la scuola porti avanti forme di protagonismo di vecchio stampo.

Probabilmente è in questo humus che vanno ricercate le ragioni della resistenza all'ipotesi, anche sperimentale, che il biennio conseguente all'innalzamento dell'obbligo di istruzione da otto a dieci anni, possa essere assolto anche nel sistema formativo regionale.

Giancarlo Zuccon nell'editoriale del n. 11 di "Professionalità" afferma categoricamente:

"L'altro nodo (per la riforma della SSS) riguarda la possibilità o meno (da alcuni voluta, ma da altri continuamente negata) di assolvere gli ultimi due anni dell'obbligo nella formazione professionale regionale. Questo è davvero il versante più difficile della trattativa politica. È un residuo solido che non si riesce a sciogliere. È l'ultimo baluardo dell'ideologia ed è un baluardo che tiene. Ma non difende più nessuno!"

Nessuno contesta i fatti che motivano tale richiesta. Le ricerche sui dati del Ministero della PI evidenziano che i licenziamenti della scuola media per leva di età sono per l'80% regolari, un 10% in ritardo e un altro 10% non raggiunge la licenza. I giudizi dell'esame di licenza sono: sufficienti per il 50%, buono per il 25%, distinto per il 13% e 12% ottimo. Il tasso reale di passaggio media-superiore è l'86%, che cala al 65% come tasso di regolarità nella 1ª classe del biennio e al 55% nella 2ª classe del biennio. Difatti, si registrano nel 1º anno il tasso di abbandono del 18% e il tasso di ripetenze del 12%; e nel 2º anno il tasso di abbandono scende al 7% e il tasso di ripetenza scende al 9%. In complesso, si ha il 40% di giovani senza titolo o solo con la licenza media; il 20% di qualificati; il 40% di diplomati e laureati. E a partire dalla 1ª elementare, dopo 10 anni di frequenza (alla fine del biennio) abbiamo il 50% di allievi regolari, il 15% di irregolari e il 35% o sono già usciti dal sistema formativo o usciranno alla fine del secondo anno. Il fatto così viene commentato: "Secondo attendibili stime, dopo dieci anni di scuola (compresi i due anni di prima formazione professionale) i ragazzi che non hanno mai subito bocciature sono, grosso modo, solo la metà di quelli partiti in prima elementare. Ciò sta a significare che la regolarità degli studi non è la regola, ma, quasi quasi, l'eccezione, e che bisogna tenerne conto in modo che la quota dei "prosciolti" per ragioni di età non superi percentuali fisiologiche. Ora, se è vero che il 15 % circa di ritardatari può rappresentare un valore abbastanza fisiologico, l'aggiunta del 35 %

di "fuoriusciti" porta la questione in uno stato patologico, dal quale non si esce solo con strutture di emergenza (come sono i progetti mirati previsti in alcuni disegni di legge sulla secondaria), ma soprattutto con strutture di sistema, cioè con percorsi formativi ben differenziati".

Di fronte a questa situazione l'offerta formativa proposta dalla scuola è unica: un biennio caratterizzato da una forte presenza di discipline culturali e scientifiche di base e da una parte, più ristretta, relativa ad ambiti e settori professionali, propedeutica a due sbocchi successivi: o prosecuzione nel triennio o frequenza a corsi di qualificazione o di specializzazione professionale. In subordine a tale proposta, per i "renitenti" si fa l'offerta di progetti mirati, la cui organizzazione è talmente circostanziata e parametrata da renderli "eccezionali" sotto tutti i punti di vista.

Nella ridefinizione dei programmi del biennio della SSS si è assistito alla corsa di esperti a prendere d'assalto il nuovo spazio offerto, come se la lettura della realtà fosse da portarsi avanti dal giovane su tanti e diversi fronti, attraverso il possesso di diverse chiavi di lettura della realtà stessa: si è profilato un nuovo enciclopedismo non meno deleterio di quello nozionistico.

Il Progetto '92 negli Istituti Professionali ha sperimentato tale offerta, ma con risultati deludenti. In essi si continuano ad avere alti tassi di abbandono; nel 1992-93 essi erano: M 42,4%; F 35,1%; MF 39,1%.

Come si può continuare ad offrire questa unica soluzione scolastica a giovani colpiti dall'emarginazione da parte della scuola stessa, verso la quale essi assumono atteggiamenti di reazione, anche emotiva?

Inoltre, verrebbero ignorate le esigenze di un'altra categoria di giovani che, pur sufficientemente dotati, esprimono una propensione esplicita verso il lavoro, verso un apprendimento fondato sul "fare" e sulla praticità e dimostrano "resistenza" verso un apprendimento di natura eminentemente teorico-astratta, come capita generalmente nella scuola. Essi hanno verso le strutture formative delle aspettative contenute: chiedono di andare avanti nella loro formazione, ma con tempi e obiettivi minori rispetto alla soglia del diploma; vogliono incrementare la loro preparazione, specie professionale, ma in tempi brevi; desiderano immettersi al più presto nel mondo del lavoro, anche se non escludono, in buon numero dei casi, di poter riprendere gli studi. (In alcune Regioni, in cui sono sviluppate le Piccole e Medie Imprese, sembra questa la strada più sicura per l'occupazione, molto più del diploma di Scuola Secondaria Superiore).

Dario Nicoli mette in rilievo un altro aspetto non piccolo del problema, da parte dei soggetti: "Il processo formativo deve essere motivante nella sua interezza, ed inoltre tale motivazione deve poter essere suscitata nell'allievo come una dedizione che non può essere legata solo all'utilità di ciò che apprende, ma al "piacere di apprendere" in se stesso, anche in forza della qualità delle esperienze di vita che si svolgono nel corso della formazione" (1993). E pensa questo "appassionamento degli allievi per l'attività formativa" nell'armonizzazione degli elementi tecnico-organizzativi con quelli di carattere soggettivo, in un disegno in cui entrano in gioco tre coppie:

socializzazione	<————>	personalizzazione
processo tecnico	<————>	sapere relazionale
dimensioni formali	<————>	dimensione antropologica

La strada per superare la dispersione, l'emarginazione scolastica e la resistenza a tutto ciò che sa di scuola è rappresentata da una struttura formativa flessibile, in rapporto con il territorio, autonoma, e da un processo formativo basato su obiettivi da perseguire e non tanto su contenuti da trasmettere.

Adottando il "paradigma delle differenziazioni", esso deve garantire la flessibilità della formazione e la personalizzazione dei percorsi formativi.

Tale ipotesi ha una sua maggior corrispondenza nel biennio della formazione professionale di base di 1° livello, convenientemente riprogettato, come evidenziano alcune sperimentazioni in corso in alcune Regioni.

L'ENAIIP, che ne sta realizzando alcune, fa notare:

"Questa nuova didattica comporta:

- a) l'abbandono, per quanto possibile, dall'aula, dello spazio chiuso, per accostare il territorio, ciò che costituisce la vita della società di appartenenza;
- b) la rinuncia alla cosiddetta sequenza logica delle discipline;
- c) il superamento della didattica predeterminata, unidirezionale, che prevede tutto e non lascia spazio alla ricerca, in funzione di una didattica aperta;
- d) la personalizzazione dei processi di apprendimento;
- e) l'acquisizione della capacità di lavorare in gruppo".

In essa non si propongono "contenuti" che per loro completezza e sequenzialità fanno parte di una normale programmazione curricolare, ma, nel contesto delle diverse aree disciplinari (culturale, matematico-scientifica e tecnologico-operativa), vengono privilegiati quei segmenti tematici o snodi concettuali che sono ritenuti paradigmatici, multirelazionali e chiave di volta di quel particolare insegnamento, volto a illuminare la "esperienza" professionale.

Nell'attività formativa si passa da una attività di insegnamento, intesa come trasmissione di contenuti uguale per tutti mediante modalità precostituite e standardizzate, a processi di apprendimento basati sulla specificità delle possibilità cognitive (= sapere), affettive (= saper essere) e operative (= saper fare) di ciascun soggetto in formazione.

Si devono tenere presenti le finalità specifiche della FP. Chi consegue la qualifica non deve solo saper applicare in un contesto determinato le conoscenze e gli schemi operativi appresi; deve saper riorganizzare e estendere le sue competenze; deve saper modificare i propri schemi operativi, anche quelli consolidati, per affrontare problemi nuovi in modo nuovo; deve saper apprendere dall'esperienza, e porre le condizioni perchè questo possa continuare a lungo.

Quelli che si propongono per l'innalzamento dell'obbligo di istruzione sono progetti formativi che non hanno a che fare con i "progetti" mirati di orientamento" di alcune proposte di legge di riforma della SSS: frutto di compromessi, rappresentano un miscuglio di scuola, gestita da docenti della scuola statale, e di formazione professionale, gestita da formatori di FP, senza una unità progettuale, ed assommano per l'allievo le difficoltà dell'uno e dell'altro sottosistema.

I nuovi progetti assumono i risultati positivi che i CFP hanno raggiunto in questi anni per il recupero di un grande numero di emarginati dal biennio della Scuola Secondaria Superiore. Si propongono un arricchimento della preparazione culturale di base, ma raggiungono questa finalità non tanto attraverso il potenziamento di programmi e di insegnamenti e l'introduzione di discipline specifiche della scuola, ma immettendo il giovane a contatto diretto dei fenomeni culturali del territorio in cui vive. È il tentativo di superamento delle distanze tra nozioni e vita, tra cultura e lavoro.

Tale sperimentazione sarebbe oltremodo facilitata, se si avesse di mira un sistema formativo unitario, in cui il sottosistema scuola e il sottosistema formazione professionale interagissero a servizio del giovane e delle famiglie.

In un clima politico come l'attuale è facile collocare questa ipotesi tra le utopie, data l'impossibilità di porre mano a leggi-quadro del genere. Però, quanto si dimostra oggi impossibile, potrebbe diventare possibile domani, purché una prospettiva del genere venga studiata e trovi il consenso. Frattanto, è bene tenerla presente come ipotesi nell'elaborazione di normative e di interventi legislativi. A questo fine sarebbe oltre modo utile fin da adesso che, come è stato richiesto dalle Conferenze nazionali sulla scuola e sulla formazione professionale, si istituzionalizzasse un tavolo paritetico tra il Ministero del Lavoro, della Pubblica Istruzione e dell'Università per coordinare le iniziative formative del Paese e per avviare l'attuazione di un sistema formativo integrato a tutti i livelli.

Il mercato del lavoro

Uno degli aspetti più importanti riguardo ai sistemi educativi e formativi è il loro adeguamento alle esigenze del mercato del lavoro, per facilitare l'ingresso dei giovani all'impiego: un mercato che con la sua variabilità condiziona caratteristiche, natura, tipologia di prodotti e di servizi; un mercato che esige nuovi modelli organizzativi, maggior orientamento delle persone e della organizzazione al raggiungimento di risultati e al controllo di standard dei prodotti. Questa prospettiva è messa in evidenza anche dal cosiddetto Libro bianco: "Crescita, competitività, Occupazione — Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo" del 1994. Jean Delors, parlando delle priorità dell'azione al servizio dell'occupazione, punta sull'istruzione e sulla formazione: apprendere e saper mettere in pratica le proprie conoscenze lungo tutto l'arco della vita. E lo motiva affermando: "Per prepararsi alla società di domani non bastano conoscenze e capacità di metterle in pratica acquisite una volta per tutte. È indispensabile anche l'attitudine ad apprendere, a comunicare, a lavorare in gruppo, a valutare la propria situazione. I mestieri di domani richiederanno attitudine a formulare una diagnosi e a presentare proposte di miglioramento a tutti i livelli, autonomia, indipendenza di giudizio e capacità analitica conferita dal sapere. Bisogna perciò adeguare il contenuto dell'insegnamento e cercare di migliorare la formazione ogni qualvolta sia ciò necessario".

L'IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the

European Commission) (1994) ha individuato sette fattori per migliorare i sistemi formativi attuali:

- 1) *Sviluppare le capacità sociali e imprenditoriali, adeguare gli obiettivi dei corsi ai mutamenti produttivi, salvaguardare e promuovere gli approcci multidisciplinari.*
- 2) *Preparare una società nella quale l'apprendimento è un processo che abbraccia tutta la vita, nella quale occorre pensare l'istruzione di base come una delle tappe educative e non come l'unica.*
- 3) *Il concetto di qualità deve permeare anche i sistemi formativi: trasparenza dell'offerta educative e formativa, efficienza ed efficacia dell'istruzione, adattabilità dei contenuti e dei metodi, alta qualità della formazione aziendale, sistemi avanzati di valutazione.*
- 4) *Stimolare una cultura dell'apprendimento nelle imprese, valorizzando la formazione continua, facendone una base per opportunità di miglioramento — anche economico — del personale.*
- 5) *Migliorare l'approccio e le possibilità di formazione aziendale delle imprese piccole e medie.*
- 6) *Armonizzare gli investimenti in ricerca e sviluppo con sforzi adeguati di istruzione e formazione, anche attraverso azioni congiunte tra imprese, università e istituti di istruzione secondaria per lo sviluppo della ricerca e per la formazione dei ricercatori.*
- 7) *Sviluppare una politica dell'istruzione europea che sia trasparente, innovativa e pertinente; questo obiettivo prevede studi e comparazioni fra i diversi sistemi formativi degli Stati europei, trasferimento delle innovazioni, mercato unico dell'istruzione e della formazione (D. Gilli 1994).*

Nelle posizioni ufficiali della CEE riguardo alla formazione, pur sottolineando come dominanti i valori del mercato e della concorrenza, si dà altrettanta importanza al ruolo del capitale intangibile, costituito dalle qualifiche professionali, dalle competenze tecnologiche, alle capacità di riorganizzazione, alla cultura imprenditoriale come "forza di creatività e dinamismo dello spazio comunitario" (CEE, 1991 a).

Capita spesso che, a seconda dei casi, si metta l'accento o sulle leggi del mercato o sulla necessità di valorizzare i protagonisti sociali.

I rispettivi valori vanno coniugati insieme, non contrapposti.

La scelta di rispondere in modo efficace alle esigenze dell'impresa, al fine di preparare figure professionali adeguate (occupabilità), e del territorio (domanda sociale di formazione), non può essere in contrasto con la domanda di sviluppo personale degli utenti (educabilità).

Occorre che il lavoratore o chi si prepara ad esserlo acquisti una flessibilità culturale personale, che, unita al possesso di sicure competenze ed all'abitudine all'esperienza concreta, gli consentano di governare se stesso e il proprio lavoro, integrando le proprie competenze nella comprensione più vasta delle problematiche generali della propria azienda. Solo così egli può diventare agente di innovazione sul proprio lavoro e rispondere alle esigenze del mercato del lavoro.

In questa prospettiva la Federazione nazionale CNOS/FAP "fa riferimento ad un approccio formativo con al centro la persona intesa in senso unitario ed integrale, orientato a stimolare l'autostima, la passione per la ricerca e l'apprendimento, la costruzione di un progetto personale di vita centrato sulla capacità di offrire un servizio utile agli altri, quindi basato su requisiti culturali, tecnologici ed operativi adeguati alle esigenze del mondo delle imprese e del lavoro in genere" (D. Nicoli 1994).

Lo sviluppo delle risorse umane è alla base dello sviluppo del mercato del lavoro. Sviluppare le risorse della persona, costruire e praticare percorsi di vita che intreccino creatività e comunanza di intenti, per aprirsi all'orizzonte di una coscienza religiosa, formare la propria identità e la coscienza personale, sviluppare il bene della libertà per un suo esercizio creativo al servizio del bene di tutti, acquisire competenze per il proprio impegno di lavoratore sono alcuni dei criteri per una educazione che divenga linfa vitale dell'acquisizione di professionalità.

La professionalità è una realtà complessa che ha molteplici aspetti: tecnico-produttivo, sociale, morale, religioso. Essi devono essere tenuti continuamente presenti e perseguiti contemporaneamente. Il potenziare l'uno a danno dell'altro ha effetti negativi sulla identità personale e rende la persona meno idonea a concorrere allo sviluppo dell'azienda o della istituzione in cui opera.

L'aspetto tecnico-produttivo riguarda l'intervento dell'uomo sulle cose e sulla natura; attraverso di esso l'uomo "si accorge di lavorare su se stesso, di sviluppare la propria intelligenza, le proprie capacità di ricerca e organizzazione". Esige da ogni lavoratore non semplici capacità di esecuzione e di trasformazione, ma saperi, saper fare e saper essere, una visione generale del processo produttivo a cui il lavoratore collabora, capacità di decidere e di coordinare un insieme di procedure entro un piano di lavoro, capacità di risolvere tempestivamente problemi inaspettati, capacità di controllare, di valutare la qualità dei risultati raggiunti, capacità di governare complessivamente un processo di lavoro.

Il significato sociale della professionalità attiene agli aspetti relazionali e solidaristici di essa: il lavoro è esperienza remunerata di relazione e di comunicazione, intesa a realizzare un bene o un servizio "con gli altri e per gli altri" e a valorizzare le capacità di ciascuno. Essa trova nella costituzione delle associazioni professionali e sindacali una garanzia sociale di valorizzazione e di tutela, intesa a favorire forme di collaborazione e di impegno più dignitose.

Il significato morale della professionalità emerge dal considerare il lavoro come occasione per la persona "di testimoniare la sua perfezione umana e il suo compito sociale". Ne derivano le conseguenze morali: l'impegno di soddisfare esigenze di servizio e di autorealizzazione, il dovere di giustizia, la volontà di realizzare con efficienza ed efficacia i beni e i servizi, la disponibilità alla collaborazione "perchè tutti siano responsabili di tutti".

L'aspetto religioso della professionalità comporta l'esigenza per ogni uomo di rispondere alla chiamata di Dio per trasformare, sviluppare, contribuire a rendere completo l'ordine delle cose; per costruire con gli altri una società nella

quale il lavoro, la scienza, la tecnica servano lo sviluppo globale dell'uomo. Imprenditività, efficienza, competenza, interesse individuale, interesse collettivo, gratuità "trovano unificazione e armonizzazione nella concezione del lavoro come vocazione, compito, amore, preghiera".

Ed è interessante notare che questa lettura globale della professionalità — anche se non riesce ad attingere i valori religiosi — sia in corso, pur partendo da prospettive e da esigenze diverse.

Sarebbe illegittimo, però, dedurre dalla necessità di adeguamento della formazione professionale al mercato del lavoro, il tentativo di agganciare la programmazione formativa alla variabilità del mercato, più che raccorderla alla qualità dei fabbisogni dell'apparato produttivo. Ancora meno legittimo sarebbe assumere per la riforma del sistema formativo le leggi del mercato. Il prodotto è immateriale (la formazione della persona) e presenta dei vincoli di ordine pedagogico che si collocano al di fuori della pura logica di mercato. Difatti, il servizio di formazione "è un itinerario che nel contempo è un processo di produzione-erogazione ed un processo di apprendimento e sviluppo" (Giovanni Ghiotto). Bisogna star attenti al fatto che "eludendo il problema della natura specifica dell'impresa formativa, tenendo del tutto fuori campo l'esigenza di teoria educativa, si finisce per fare della forma organizzativa il contenuto; non resta altro da valutare, oltre le caratteristiche formali di quello che appare come sistema-formazione. E allora è inevitabile che al centro dell'attenzione tornino sempre quegli indicatori di funzionamento di ogni sistema che sono efficacia ed efficienza e che si finisca per valutare positivamente un'azione formativa che magari dal punto di vista dei processi di apprendimento, dell'esperienza dei soggetti coinvolti è del tutto mediocre, o viceversa" (Maurizio Lichtner)

Un altro pericolo non piccolo è rappresentato da quel trasformismo a parole che si va diffondendo anche tra gli esperti di formazione professionale, correndo, ad esempio, all'imprestito dal sistema di qualità, specifico del sistema imprenditoriale. Rinnovando il vocabolario, si rinnova effettivamente l'impegno formativo? Si parla di centralità dell'utenza. Non è molto più ricco parlare di centralità della persona, che usufruisce del servizio formativo? Parlando di persona, si pensa alla sua globalità di portatrice di diritti e di doveri — fra i quali emerge quello della formazione — e alle sue diverse dimensioni, che, proprio perchè specifiche di una persona, vanno tutte sviluppate. È un "io" che non si può manipolare, nè asservire a teorie più o meno convincenti.

Un'autentica efficienza ed efficacia del servizio formativo va verificata, a partire dalla persona; gli altri aspetti — non meno importanti — sono successivi nella scala gerarchica dei valori.

La dimensione europea

Per avviare a soluzione i problemi della formazione professionale è determinante la politica della Unione Europea, sia attraverso la destinazione dei finanziamenti, sia attraverso le indicazioni e le normative che propone, sia

attraverso la promozione di Programmi e di Iniziative formative. La nostra partecipazione ai momenti decisionali a tale livello, però, è tuttora problematica, anche per il rapido succedersi dei responsabili, per le ripetute inadempienze e ritardi.

Una destinazione diversa dei contributi da parte dell'Unione Europea ha comportato nell'anno in corso una contrazione dei fondi destinati alla formazione professionale iniziale a favore di quella continua. E le Regioni non hanno potuto che adeguarsi a tale situazione. Si evidenzia sempre più una certa contraddittorietà tra la politica e la normativa nazionale e regionale con quella europea. Ne subiscono gravemente i condizionamenti specialmente gli Enti di FP convenzionata, che lavorano su piano nazionale e regionale e desiderano impegnarsi su piano europeo. Essi vedono nella dimensione europea una componente importante della FP convenzionata e non possono sottrarsi alla necessità di partecipare all'azione promozionale svolta al riguardo dalla Unione europea. D'altra parte, il Ministero e le Regioni, dipendendo in grandissima parte dai finanziamenti comunitari europei, non possono sottrarsi alla politica ed alla normativa relativa, anche per le gravi difficoltà di elaborazione di una politica formativa e conseguente normativa nazionale e la quasi impossibilità di trovare finanziamenti alternativi.

Queste difficoltà, soprattutto di natura burocratico-amministrativa, non possono, però, rallentare il cammino europeo degli Enti di FP e la loro partecipazione alle Iniziative e Programmi Comunitari.

In seguito alla conclusione dell'iter legislativo, il 15 giugno 1994 la Commissione ha adottato le Comunicazioni relative a 13 Iniziative Comunitarie per il periodo 1994-99. Se ne ricordano alcune. Sono un prolungamento del passato le iniziative INTEREG (Cooperazione transfrontaliera), LEADER II (sviluppo rurale) e REGIS (Regioni ultraperiferiche). Viene potenziata la iniziativa riguardante le Risorse Umane, OCCUPAZIONE (NOW, HORIZON, YOUTHSTART). Così ADAPT allo scopo di adeguare la forza-lavoro alle nuove tecnologie.

Ultimamente sono stati adottati dal Consiglio i Programmi SOCRATES e LEONARDO da Vinci e la terza fase del programma GIOVENTU' per l'Europa, mirante a promuovere lo sviluppo degli scambi di giovani.

SOCRATES continua l'azione dei programmi ERASMUS (mobilità degli studenti universitari) e LINGUA (promozione della conoscenza delle lingue straniere nella Comunità). È dotata di un bilancio di 760 milioni di ECU, il 55% dei quali è destinato a finanziare programmi di cooperazione interuniversitaria (GU 1994, C 244 e COM (94) 502 def).

Il Programma comunitario LEONARDO da Vinci si basa sulle esperienze acquisite con la realizzazione di programmi PETRA, FORCE, COMETT e EUROTECNET nel campo della formazione professionale. Il programma, dotato di 620 milioni di ECU, ha come principali obiettivi: migliorare la qualità e la capacità innovativa dei sistemi di formazione professionale degli Stati membri, sviluppandone la dimensione europea; incoraggiare misure di formazione professionale destinate ad adulti privi di qualifiche professionali e ai giovani

che escono dal sistema scolastico, senza una formazione adeguata; facilitare l'accesso dei lavoratori alla formazione professionale permanente; promuovere la pari opportunità di donne e uomini nella partecipazione alla formazione professionale; sostenere le attività volte a sviluppare le competenze linguistiche nelle azioni di formazione professionale (GU 1994, L340).

La terza fase del programma GIOVENTU' per l'Europa mira a promuovere lo sviluppo degli scambi di giovani e delle attività nel settore della gioventù nell'Unione. Riunisce in un unico programma le azioni GIOVENTU' per l'Europa II, i progetti dell'Iniziativa GIOVENTU', finora finanziati nel quadro del programma PETRA, le attività per i giovani del programma TEMPUS e varie altre azioni che riguardano il settore della gioventù (GU 1994, C160 e COM (94) 490 — COD 474).

In questo numero

L'EDITORIALE invita a cogliere questa fase di transizione del sistema formativo regionale per approfondire lo studio e le sperimentazioni, specie riguardo ad un sistema formativo nazionale unitario, all'adeguamento alle esigenze del mercato del lavoro e alla dimensione europea. Sono tre aspetti, che non vanno contrapposti, ma, colti insieme, contribuiscono ad innovare radicalmente la FP. Al dibattito culturale sarebbe necessario far seguire la verifica delle diverse posizioni, nel confronto con la domanda sociale proveniente dal territorio e con adeguate sperimentazioni.

Apri gli STUDI l'intervento di Carlo NANNI dell'UPS sul problema: "Educare nella Formazione Professionale oggi". Da fine pedagogo, egli confronta i risultati della riflessione e della esperienza pedagogica attuale con l'esigenza di maturazione professionale che ogni soggetto porta nell'ambito del sistema formativo regionale: un'autentica maturazione professionale non può essere letta se non come uno degli aspetti della maturazione personale.

Sulla stessa scia Giorgio BOCCA, ricercatore dell'Università Cattolica di Brescia, pubblica la relazione tenuta all'Assemblea Generale CNOS/FAP ad aprile 1995 sulla pedagogia del progetto. Il bisogno di "senso" porta il soggetto in formazione ad ipotizzare un progetto per la propria vita e per la propria formazione permanente. A sostegno di questa dimensione progettuale del giovane concorrono sia l'itinerario personale dei Formatori, sia il Progetto del CFP.

Nello studio successivo Maurizio AMBROSINI, ricercatore dell'Università Cattolica di Milano, partendo dal presupposto che cultura aziendale e cultura del servizio alla persona non siano incompatibili e che anzi una assimilazione opportunamente studiata degli stessi obiettivi educativi sia utile, ne prende in esame tre modalità:

- nel riorientamento del sistema e dei singoli Centri in termini di "servizio";
- nella riorganizzazione interna dei Centri e nella gestione delle risorse umane;

— nel rafforzamento dei rapporti con le imprese e con il mercato del lavoro dell'area territoriale di riferimento.

Sui problemi della innovazione organizzativa dei CFP interviene anche Guglielmo MALIZIA dell'UPS a partire dai risultati di una ricerca, portata avanti insieme a Vittorio PIERONI in collaborazione con la CONFAP (Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale): "Partecipazione dei Genitori alla vita dei CFP e innovazione organizzativa". La legge della partecipazione è un altro aspetto fondamentale della vita del CFP e deve coinvolgere anche i Genitori dei soggetti non adulti. D'altra parte, essi apprezzano la formazione offerta dal Centro e dichiarano la loro disponibilità alla partecipazione.

Piero CARDUCCI e Raffaele PUGLIESI affrontano la problematica della valutazione economico-sociale della formazione sia rispetto all'individuo, sia rispetto alle aziende. In particolare propongono come strumento efficace per tale valutazione l'"earning profile" (curva dei guadagni). Molto interessante anche l'analisi delle motivazioni che spingono le aziende tedesche a fornire periodi di apprendistato ai lavoratori.

Peter FARKAS dell'Istituto di Ricerca delle Scienze Sociali di Budapest presenta i problemi di formazione professionale per gruppi svantaggiati in Ungheria.

Del documento CSEE (organo rappresentativo degli Insegnanti in Europa) si pubblica C. Raccomandazione.

In VITA CNOS vengono presentate due esperienze significative.

Il Direttore COSPES dell'Istituto Salesiano S. Zeno di Verona Umberto FONTANA illustra un'esperienza di recupero di una cinquantina di allievi del CFP di tale Istituto dei Settori Meccanico ed Elettromeccanico conforme alla metodologia MT (Maestri Terapeuti), approntata dal Prof. C. Cornoldi dell'Università di Padova.

Ancora più impegnativa l'esperienza raccontata dal Formatore Agostino DEL CASALE del CFP CNOS/FAP di Vasto (CH) presentando il Progetto Orientamento realizzato dalla Associazione regionale CNOS/FAP in Abruzzo.

Chiudono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura di Guglielmo MALIZIA.



CARLO
NANNI

Educare nella Formazione professionale oggi

La formazione professionale di primo e di secondo livello non può mettere tra parentesi la promozione umana personale in nome di una esclusiva attenzione alla formazione al ruolo o a competenze particolari.

La vita personale, individuale e collettiva, richiede una appropriata attenzione alla buona qualità e all'esercizio responsabile della propria e comune libertà, nel periodo della prima formazione, nel mutare delle età, nell'accrescersi delle esperienze vitali, nel differenziarsi dei ruoli, nel complessificarsi delle reti relazionali, nell'emergere di novità e di cambiamenti storici, politici, economici, culturali, scientifici, tecnologici.

Essere persone, cittadini, lavoratori, credenti (o non credenti) adulti, non viene da sé. Richiede impegno formativo apposito.

La nostra diretta esperienza, oltre che la ricerca psico-sociologica, ci attesta che stiamo vivendo all'interno di una situazione complessa, policentrata, pluralista, fortemente dinamica, con veloci mutamenti e innovazioni profonde, fino a poco tempo fa quasi

inimmaginabili, peraltro con persistenze (e nostalgie) per una società lineare-contadina-sacrale. Anche se è da notare subito che, poi, il pluralismo si rivela magari solo a certi livelli oppure è più proclamato che reale; la decentralizzazione organizzativa (che spesso moltiplica il burocraticismo) ha da fare i conti con l'accentramento, soprattutto economico, delle multinazionali che pilota e manipola a livello mondiale la vita politica, sociale e culturale; la complessità stessa è piuttosto un fenomeno delle società del sovra-sviluppo, anche se il sistema della comunicazione sociale invade il mondo dei suoi messaggi che privilegiano la cultura "emergente" (che spesso scombina i modelli di sviluppo nazionali e che esaspera le aspirazioni delle persone e dei gruppi sociali).

1. Le movenze della vita personale

La complessità è vissuta, non senza difficoltà e problematicità, a livello di vita personale, spesso con esiti che richiedono una precisa presa di posizione educativa.

1.1. *La soggettivizzazione*

Uno degli effetti della caduta delle ideologie partitiche e del bombardamento della propaganda consumistica (che pretende di arrivare ai mondi interiori delle persone) è l'aver fatto perdere o perlomeno allentare in molti casi i vincoli e il senso dell'appartenenza sociale e l'attenzione alla continuità soggettiva. Ciascuno viene gettato nella sua solitudine individuale e momentanea. I criteri della scelta morale (del bene e del male) e prima ancora della verità vengono a schiacciarsi sul "per me", e sul "io sento così" o sul "a me piace".

Come esito sulla struttura della personalità e la sua formazione sembrano esserci da un lato forme di identità deboli, precarie, fragili, senza riferimenti (quasi senza terreno sotto i piedi e quasi senza tempo e senza storia) o all'opposto il legame forte con appartenenze rigide, fondamentalistiche, intolleranti di ogni diversità (fin quasi dandosi in braccio ad esse, abdicando ad ogni autonomia di giudizio e di responsabilità personale); o più spesso dando spazio a forme di "vita leggera" o del vivere alla giornata senza un minimo di intenzionalità di vita e di globale progettualità (che non sia la soddisfazione pressoché immediata dei desideri soggettivi del momento).

1.2. *Il rapporto e l'uso delle cose*

Le esigenze del mercato cercano di raggiungere le persone oltre la soddisfazione dei bisogni primari e quelli funzionali ad una dignitosa qualità dell'esistenza. Inducono nuovi bisogni, fanno riferimento a "bisogni post-materialistici". Invadono l'area del senso, stimolando e solleticando la ricerca dell'autorealizzazione con i ritmi dell'immediatezza e della pienezza di soddisfazione del bisogno ("tutto insieme e subito") e nell'ordine della asso-

luta necessità di partecipazione al possesso e godimento del bene fatto balenare dalla comunicazione/informazione di mercato: fino all'affanno, alla spasmodica ricerca, alla scarsa tollerabilità al dolore, alla sofferenza, alla privazione, alla morte. O fino a chiusure "egoistiche", narcisistiche nella privatezza o comunque fino a cadute in forme di "malessere", di disagio, di sofferenza psichica (che aprono poi le porte alla tossicodipendenza, alla criminalità organizzata o gratuita, al suicidio o a forme di privata e quotidiana follia o malattia mortale).

1.3. *Il rapporto con l'altro e con le istituzioni*

La complessità e l'accelerazione del mutamento stimolano a vincere la conflittualità, la molteplicità e la diversità dell'alterità, la multiculturalità delle presenze e lo spettacolo pirotecnico dei messaggi mass-mediatici e fanno sì che molte persone (specie giovani), non si sentano vincolate da niente e magari spinte ad essere disponibili a passare da un'occasione all'altra senza attaccarsi a niente e a nessuno (nell'amicizia, nella sessualità, nell'amore, nella disponibilità al servizio); o, detto in maniera positiva, sfruttando al massimo il rapporto con le diverse aggregazioni sociali cui si appartiene, giocando sulle possibilità date (ma dove si danno!) dei molteplici riferimenti e delle differenziate possibilità di consumo.

Le istituzioni, specie quelle tradizionali sono accettate (o rifiutate) per la loro funzionalità (cfr. Chiesa, scuola, la famiglia e il fenomeno della "gioventù lunga") e sono privilegiate a seconda del loro fascino o della loro capacità di rispondenza alle esigenze soggettive (cfr. gruppi, televisione, organizzazione del tempo libero, dello sport).

A livello di mentalità e di cultura personale tutto ciò fa muovere tra forme polarizzate di vissuti senza "questione" di senso e di fondamento, di indifferenza e di nichilismo valoriale o di estremo relativismo/frammentazione culturale o all'opposto esalta il problema del senso (anche se spesso la domanda di esso arriva a coscienza nelle maniere più svariate e in tempi non sempre preventivabili) e pone il problema del "fondamento", di quadri di riferimento globali oltre la frammentarietà delle esperienze e il gioco pirotecnico delle azioni e dei vissuti: anche se resta da domandarsi quanti, tra adulti e giovani, tra operatori e responsabili, arrivano a questo livello di coscienza; e quanti riescono a mettere in atto un lavoro di riflessione che trovi materiali e strumenti per avviare o dare una qualche risposta a queste questioni.

1.4. *Tra esperienzialismo e razionalità tecnologico-informatica*

La seduzione dei modelli della "industria della comunicazione" e il "fascino discreto" del consumismo portano molti giovani (ed adulti) ad un deprezzamento, disuso o fuga dalla razionalità fredda e raziocinante (quella che del resto in passato e nel presente ha giustificato le cose e le azioni più tristi, le guerre, le oppressioni di classe, le schiavitù imperialistiche delle nazioni, la sottomissione dei popoli, le guerre di religione, il conformismo alle leggi e

alle ideologie sociali dominanti). E spingono ad affidarsi piuttosto alle proprie e soggettive sensazioni, a fermarsi al livello e ai tempi dell'esperienza immediata e molteplice, senza continuità e senza integrazione. O comunque esaltano le ragioni del cuore, le calde espressioni dell'interiorità. Fino al rischio di cadute nell'irrazionalismo, nel venir meno della capacità di ragionare e dare saggezza all'agire. Per altro verso altri credono di vincere questi rischi affidandosi a quella "speranza" legata alla razionalità tecnologica, alla sua logica, all'uso sistematico dei mezzi informatici: anche in questo caso con il rischio di delimitarsi preventivamente ambiti e possibilità vitali, fissandosi su ciò che è trattabile tecnicamente o di sottoporsi a progetti sovrapersonali senza troppo scampo per la libertà e la spontaneità personale.

1.5. *L'esperienza religiosa*

La complessità attuale si mostra particolarmente a livello religioso. Non solo nelle "città secolari", ma nel "villaggio globale", c'è posto per una radicale secolarizzazione dell'esistenza, per la ripresa di forme sacrali (fino al fondamentalismo e alla superstizione), per la ricerca di "nuove forme di religiosità".

La soggettivizzazione dei modi di pensare, di agire e di vivere, il funzionalismo, la selettività e molteplicità delle appartenenze, lo sperimentalismo permettono sia una diffusa indifferenza religiosa sia il sincretismo religioso (magari con dosaggi differenziati di esoterismo, eclettismo, "naturalismo" cosmico), sia la ricerca di esperienze religiose capaci di esaudire il bisogno di senso sia la ricerca intensa di esperienze di spiritualità, sia la ripresa di ascolto delle indicazioni religiose etiche e sociali (meno forse nell'ambito del privato) provenienti dalle "Chiese" e dalle "religioni" tradizionali (e specialmente da figure carismatiche all'interno di esse), sia il fiorire di movimenti religiosi e di nuove denominazioni religiose, sia forme di integrità, di fanatismo, di fondamentalismo.

2. **Le movenze dell'educazione**

Queste movenze della vita personale non sono senza incidenza sulla concezione dell'educazione contemporanea.

2.1. *Nuove possibilità, nuovi modi e nuove vie dell'educazione contemporanea*

Rispetto a qualche decennio trascorso, nell'opinione pubblica è cresciuta la sensibilità formativa.

Alfabetizzazione, informazione, formazione professionale, educazione permanente sono misure che ormai fanno parte integrante di ogni azione o progetto di sviluppo.

L'educazione delle capacità umane fondamentali, la motivazione e lo stimolo per consolidate capacità personali di scelte libere e responsabili (= edu-

cazione in senso forte), sono invocate da molti anche nell'istruzione e nella educazione scolastica e nella formazione professionale.

L'azione di prevenzione e di orientamento è intesa come forma primaria di risposta alla domanda sociale di una buona qualità della vita e alle esigenze della condizione giovanile attuale.

Nuove forme di educazione (allo sviluppo, alla pace, alla mondialità, alla interculturalità, alla salute, alla convivenza democratica...) sono proposte alla scuola e alle altre agenzie di formazione.

Nuovi luoghi educativi, oltre quelli tradizionali vengono evidenziati (facendo forza anche sull'educazione informale, sui gruppi, i movimenti, le associazioni; o cercando di utilizzare formativamente le occasioni e le manifestazioni di massa, feste, happening musicali, sportivi...).

Nuove figure educative (educatori professionali, esperti di processi formativi, animatori socio-culturali, educatori di comunità, educatori di strada, tutor, orientatori, coordinatori...) vengono riconosciuti ufficialmente e attestano a loro modo l'ampliarsi concreto della preoccupazione sociale per la formazione dei cittadini.

2.2. *In un orizzonte di diffuso neo-umanesimo e di coscienza del limite*

La fiducia nell'educazione e nelle sue possibilità di trasformazione sociale, culturale e personale si collega nel contesto di un diffuso neo-umanesimo che per lo più fa da quadro di riferimento (non senza problemi teorici e pratici) nel pluralismo sociale ed educativo attuale. È una fiducia sull'uomo e sulla libertà umana di restituire sé a se stesso oltre ogni alienazione; di ricomprendere e dare un centro alla trama delle relazioni socio-culturali; è un dar credito al fattore uomo nella qualità totale di ogni produzione umana (economica, culturale, civile, scientifico-tecnologica).

L'appello all'umano e la difesa/promozione dei diritti umani fa da criterio ultimo degli interventi sociali a tutti i livelli: pure e nonostante i soprusi e le eclatanti negazioni pratiche di essi (e nonostante che spesso si tratti di un consenso molto fragile anche a livello di giustificazione teorica e di specificazione pratica).

Coloro che operano in campo educativo spesso sono piuttosto pessimisti circa queste possibilità ed attese riposte nell'educazione.

Il degrado sociale si evidenzia in modo particolare nel sistema della formazione sociale (scuola e famiglie in primo luogo). La carenza o le insufficienze di strutture, di servizi, di personale, di aggiornamento culturale e professionale, mortificano spesso le buone intenzioni soggettive.

Ma anche nel caso di situazioni ottimali, di "isole felici" non tolgono il rischio di strumentalizzazioni dell'educazione ad interessi tutt'altro che di promozione umana.

Il senso del limite, della discrezione, del rischio, del non scontato successo, di effetti perversi è costitutivo di ogni azione educativa. All'educazione, oggi più che in passato, non si addice l'onnipotenza, il successo assicurato,

la assoluta trasparenza della comunicazione e la non dialetticità del rapporto. Educare ha sempre un po' il carattere del pigliar posizione, di schierarsi, del decidersi e dell'impegnarsi per la crescita umana delle persone; e magari con molti tratti di "scommessa" coraggiosa: oggi più che mai.

In tal senso richiede saggezza, competenza, professionalità e persino una delimitazione deontologica delle intenzioni soggettive.

3. Piste educative

Pur con tutte queste delimitazioni la scelta dell'educazione, come uno dei possibili modi di vita o come dimensione della vita personale e comunitaria, si raccomanda in ogni caso, in luogo della rassegnazione e dello scontro: come forma di confronto, di dibattito e di dialogo sociale ed intergenerazionale, in un orizzonte di comune liberazione e di crescita "insieme", con tutte le difficoltà e disuguaglianze che la situazione attuale fa sperimentare previamente come eredità di ognuno che viene al mondo in questo nostro momento storico.

È in questa prospettiva che si proverà ad indicare alcune proposte e piste educative, per quanto discutibili esse potranno essere o apparire.

3.1. *Il lavoro educativo per l'identità personale*

Certamente il problema dell'identità è uno di quelli centrali nell'educazione contemporanea. Con delle particolarità.

Nell'attuale condizione educare significa in molti casi lavorare sui problemi, far toccare con mano possibilità e limiti, aprire all'altro, al nuovo, all'inatteso, all'inedito; e per altro verso, spesso vorrà dire spingere ad andare al fondo di sé, del proprio mondo interiore, dei molti "io" che si affacciano alla coscienza personale, accogliendone le differenze, le particolarità, le esigenze. Vorrà dire aiutare perché alcuni (molti) riescano ad uscire dal mutismo o dalla incapacità di dare configurazione culturale e linguistica a quello che vivono e soffrono, a trovare gli strumenti e i contenuti per dare forma alle loro aspirazioni.

È stato detto che, in una situazione di complessità, di pluralismo, di differenza e di multiculturalità, il lavoro educativo sarebbe un aiuto a realizzare la "sinfonia dei molti sé" personali (perché la prima pluralità, alterità, differenza sarebbe intra-personale più che interpersonale o sociale). In tale lavoro si qualificerebbe la formazione e l'impegno di costruzione di una valida identità personale. Ma forse questo stesso traguardo può essere eccessivo, se alludesse ad una composizione armonica di sé, ultimamente perfetta. Invece c'è da pensare che l'educazione è portare a buona forma, ma umana (e quindi limitata e persino imperfetta) le proprie possibilità, virtualità, giostrando attivamente con le occasioni contestuali di sviluppo. Una identità "sinfonica" rischia di essere una impossibile e disumana ricerca di

identità chiusa, conclusa, senza futuri sviluppi e senza aperture all'oltre, all'ulteriore, all'altro (cui ci si apre per necessità, bisogno e non sempre per sovrabbondanza e generosa dedizione). Sarebbe un incensare quei messaggi di autorealizzazione che dilaniano la vita personale nella loro impossibilità ad essere esauditi.

3.2. *Valori e persone*

Più che ad essere persona in astratto, l'educazione è un aiutare altri e se stessi a portare al meglio ciò che ci è dato ed è nelle nostre "misurate" possibilità, secondo modi umanamente degni (e quindi discreti), sapendo convivere con quel minimo di contraddizione e di pena che la vita in prima persona comporta.

In ogni caso il punto di partenza educativo non sono i concetti o i valori o i progetti, ma le situazioni vitali e le possibilità concrete in cui ciascuno si trova. Ed educare non vuol dire realizzare belle idee o progetti o modelli, ma stimolare ed aiutare a crescere e qualificare umanamente umanità personalmente individuate e situate, in modo che possano vivere dignitosamente la loro vita, relazionarsi, partecipare e sviluppare le proprie ed altrui potenzialità, vivere la specificità dei propri ed altrui momenti vitali, arrivare a dare buona configurazione sociale alle possibilità storiche di sviluppo a vantaggio della vita di tutti e di ciascuno. Aiutandoli a passare dal minimo di umanità (sotto la quale c'è il disumano e il sub-umano), all'umanità concretamente possibile e all'umanamente degno.

E ciò è vero per qualsiasi educazione, ma specialmente per quella di coloro che si trovano in condizione di disagio, di malessere, di emarginazione, di devianza, di condizione patologica.

Nell'orizzonte del valore, l'educazione lavora per rendere "virtuose" le potenzialità di ciascuno. Più che di "valori" l'educazione si interessa di personalità "valide"; come del resto più che di interessi individuali o di parte si interessa del bene comune, cui si partecipa e che si è chiamati a realizzare.

Apertura alla universalità e qualificazione della differenza propria all'umanità di ognuno (oltre che promozione delle differenze specifiche di genere o di gruppo o locali, etniche, religiose) sono da perseguire e da mettere a rete nell'azione educativa. La tensione all'universalità (come è in alcune proclamazioni di educazione ai valori) non può far mettere tra parentesi la promozione delle peculiarità personali e il bagaglio delle irripetibili virtualità soggettive. I nostri genitori e Dio ci hanno fatto a loro immagine, non a loro "fotocopia", a loro somiglianza ma non a loro "doppione", uno alla volta, mai in serie.

3.3. *La formazione culturale*

Nella situazione attuale l'affrontamento del problema del senso ha a che fare con l'insormontabilità del pluralismo culturale. Qualsiasi acquisizione di senso passa per un lavoro che sa tenere insieme anche qui somiglianza e

diversità, comunanza e specificità, appartenenza e creatività innovativa. Su questo doppio binario si giocherà ultimamente una buona formazione culturale, sia essa scolastica sia essa professionale.

In proposito mi sembrano particolarmente importanti alcune piste educative:

1) *L'abilitazione ai molti codici, alle molte logiche e ai molti linguaggi* che ciascuno ha in dotazione e che la propria cultura sociale mette a disposizione. Essere monocordi in proposito rischia oggi di non permettere di gestire la complessità se non in maniera intollerante e repressiva verso ogni forma di diversità. L'uomo conosce, pensa, parla in molti modi. Sente, osserva, riflette, teorizza, congetture, prospetta. Ognuno accentua questo o quel modo, ma saggezza vuole che si sappia coniugare i diversi stili di apprendimento e di comunicazione linguistica a secondo dei bisogni concreti, delle situazioni e dei tempi, delle specificità dei rapporti.

2) *L'abilitazione ad una buona capacità ermeneutica*, vale a dire la capacità di saper (ed essere equipaggiato per) leggere la propria condizione, il proprio tempo, l'essere con gli altri nel tempo e nel mondo, tra appartenenze ed aperture, tra tradizione e innovazione, tra interiorità ed alterità, tra inserimento e trascendenza (fisica, sociale, culturale, religiosa).

3) *L'acquisizione del patrimonio culturale sociale, dei simboli e delle tecniche di codificazione culturale*, dovrebbe essere anch'essa segnata per un verso dal senso della misura e della discrezione e per altro verso dello sviluppo ed apertura al confronto, al dialogo, all'integrazione personale e sociale. È un dare alla formazione culturale personale, quella continuità temporale e relazionale sociale che sembrano minacciate oggi dagli specialismi, dai saperi tecnici e preconfezionati.

Su questi terreni, forse hanno ancora oggi da dire qualcosa l'educazione scolastica, la formazione professionale, la prima inculturazione e socializzazione familiare, la catechesi ecclesiale.

3.4. La riconversione culturale

Ma forse si tratta per certi versi non solo di formazione, ma piuttosto di "riconversione" culturale. Non si tratta, cioè, solo di formare abilità culturali: c'è da mettere in atto una vasta e incisiva critica culturale ai modi e alla cultura che spesso va per la maggiore, in vista di un cambiamento di mentalità profonda.

3.4.1. Gli esiti negativi dei modelli di sviluppo del Welfare State e prima ancora dell'ideologia dello sviluppo illimitato, ci hanno aiutato a capire che occorre passare dall'aver all'essere. Ma forse oggi, specie dopo la caduta del modello della prassi liberatrice di ispirazione marxista (e la questionable ripresa dell'economicismo capitalistico liberistico), si fa più facile intendere che occorre passare anche da una priorità dell'*agire* a quella dell'*essere*: pena

di umiliare la qualità umana della vita, rendendola facilmente sbilanciata sull'utile, sul funzionale, sul produttivo, sull'efficiente ed efficace, a scapito della gratuità, della contemplatività, della riflessività, della saggezza, dell'esteticità ed eticità della vita, della pacifica convivialità, della nonviolenza dei rapporti interpersonali e sociali.

3.4.2. Ma forse le insufficienze dell'economicismo attuale e del modello occidentale di sviluppo (oltre che la positiva reazione delle religioni e di persone profondamente spirituali) ci invitano anche a *criticare gli sbilanciamenti ed i tabù della modernità occidentale*: lo sbilanciamento sull'io (che riduce l'altro ad oggetto e non riesce a vederne l'alterità soggettiva, il volto di una irriducibile interiorità, proprietà e soggettività); lo sbilanciamento sulle cose mercificate da possedere e consumare (per cui diventa preponderante ed ossessivo il "carpe diem" e non si riesce a vivere umanamente quello che si sta facendo e vivendo, come vuole il detto "age quod agis"); il tabù del dolore, della sofferenza, della morte, dell'handicap, dello svantaggio economico (fors'anche collegato ad un modo di vedere la vita tutto chiusa e conclusa nella "curva dei giorni"), che si cercano di evitare in tutti i modi (invece che affrontarli e vivere almeno dignitosamente in senso di libertà e di umanità, se non in senso religioso di significazione escatologica).

3.5. *Il contributo educativo della formazione professionale*

In questo vasto orizzonte di azione formativa, viene ad acquistare tutto il suo senso anche la formazione professionale di primo e di secondo livello.

Le urgenze dei tempi mettono alle corde qualsiasi concezione della formazione professionale concepita ed attuata come semplice informazione ed abilitazione tecnica; o anche di pura e semplice formazione a ruoli professionali staccati dalla loro referenza ai mondi vitali del lavoratore-professionista e dai contesti socio-culturali in cui l'esperienza formativa si viene a collocare o in cui l'attività lavorativa-professionale avrà da prodursi.

Così pure viene ad evidenziarsi in tutta la sua significatività umana e sociale l'azione di orientamento preventivo e successivo all'intervento formativo vero e proprio.

Più largamente l'intera formazione professionale viene a proporsi come un momento organico dell'ininterrotto processo educativo, a cui concorrono le diverse agenzie formative, che fin dalla prima età e lungo l'intero corso dell'esistenza, cercano di aiutare le persone a crescere nelle loro capacità umane fondamentali ed in particolare nella personale capacità di libertà e responsabilità, in modo da vivere la propria vita in maniera umanamente degna e partecipare attivamente a quella comunitaria, civile ed ecclesiale.

3.5.1. *Istruzione, abilitazione, educazione*

Infatti mentre si istruisce e si abilita a ruoli professionali e si fa fare tirocinio di pratica professionale, è possibile fare azione culturale ed educativa,

offrendo motivi e ragioni per stimolare la coscienza critica e la creatività personale, presentando modelli esplicativi ed interpretativi dei problemi esistenziali e reali che attraversano i ruoli a cui ci si va formando, offrendo strumenti per apprendere ad interagire e a comunicare con sé stessi e con gli altri, invitando a sapersi elevare al di sopra dei dati di fatto ed a ricercare prospettive di valore e risorse di una qualche progettualità di fronte al cambiamento, al nuovo, all'imprevisto, al problematico, al futuribile, promuovendo momenti, luoghi, strategie di collaborazione e di condivisione su quanto appare di interesse e di sviluppo comune.

3.5.2. *Tecniche e relazioni*

Vanno sinceramente apprezzate, ricercate ed utilizzate tecniche e strategie metodologicamente valide, tradizionali e nuove, al fine di consolidate competenze professionali. E certamente è da avviare ad un saggio e competente atteggiamento pro-attivo di fronte al lavoro e alla professione aiutando a sapere piano piano gestire, per quanto compete, la complessità dei processi produttivi o le dinamiche di mercato, stimolando a porsi in prospettiva progettuale, attuativa e valutativa di essi. Peraltro, oggi più che mai, si è coscienti che tali traguardi formativi, sono proficuamente "rinforzati" dagli stili relazionali, dalla buona qualità delle relazioni e dalle procedure istituzionali secondo cui si regolano i comportamenti, dal clima "positivo" che si riesce a creare e a mantenere, quasi facendo del Centro di Formazione Professionale un "laboratorio" del lavoro e dell'esercizio della professionalità a cui ci si va formando.

3.5.3. *Esperienza, professionalità e cultura*

Oggi più che mai — come si è accennato sopra — le sorti dell'umanità passano per la cultura. Senza una solida ed articolata cultura riesce estremamente difficile vivere questo nostro tempo complesso e differenziato. Attraverso essa il vissuto personale, incontrandosi con buone idee, valori, modelli comunicativi ed operativi, riesce a non essere travolto dal vasto fluire delle informazioni e dalle innovazioni ed invece a trovare in esse sempre nuove e più adeguate forme di espressione umana per sé e per gli altri.

La formazione professionale attuale acquista tutto il suo senso se viene ad essere considerata ed attuata come un tipo specifico di formazione culturale, in un doppio senso:

a) in senso oggettivo: in quanto viene a proporre una originale via alla cultura, allo sviluppo ed alla partecipazione alla vita sociale, approfondendo l'esperienza personale e sociale del lavoro e della vita professionale (che diventano il punto di vista, l'osservatorio ed il fulcro da cui tutto il resto viene visto e rispetto a cui tutto viene inquadrato).

b) in senso soggettivo: in quanto permette ai soggetti della formazione professionale di crearsi una cultura propria ed originale, vale a dire una

mentalità ed un atteggiamento personale particolare di fronte alla vita e alla vicenda storica sociale, differenti da altre formazioni ed approcci al reale, ma non per questo meno significativi al fine di realizzare la sintesi umana voluta dalla nostra carta costituzionale, che prospetta e cerca di rendere effettivo per tutti i membri del Paese l'essere persone, cittadini, lavoratori.

4. La luce della rivelazione e della fede cristiana

Tutto ciò può essere sorretto e rinforzato dalle indicazioni che vengono dalla rivelazione e dalla vita di fede.

In particolare il mistero cristiano dell'incarnazione (per cui Gesù è profeta, ma anche più che un profeta), la rivelazione dell'amore misericordioso di Dio (di cui Cristo è il "volto" che si vede e si ascolta), il rinnovamento umano nello Spirito (per cui si compie la santificazione del mondo e in cui ci è dato di chiamare padre Dio e dire nostro signore Gesù), permettono di rivedere e ricomprendere in modo "rinnovato" la cultura di ogni tempo e la nostra.

Ciò specialmente perché si mette in luce (in una tensione dinamica di "già" e "non ancora"):

— la *riconciliazione dei linguaggi* (passando da Babele alla Pentecoste cristiana) e quindi la possibilità di dialogare, comunicare, far comunità e comunione, oltre ogni separatezza, solitudine, emarginazione;

— la *riconciliazione tra umano e divino, tra tempo ed eternità, tra terreno e celeste, tra materiale e spirituale*, per cui per essere "grande" di fronte a Dio non c'è più bisogno di essere maschio, adulto, sano, ricco, bianco, civilizzato, appartenente al popolo eletto; ma si è amati fin dal seno materno, si è primi pur essendo ultimi, non c'è più schiavo o libero, uomo o donna, giudeo o greco, perché tutti ci siamo abbeverati allo stesso Spirito;

— la *profezia del di più di Dio*, rispetto a pensieri troppo umani, sia riguardo ai modi di parlare e immaginare Dio stesso, ma sia anche nell'ordine di quella fedeltà e perfezione di giustizia che fa piovere sui giusti e sugli ingiusti, che fa splendere il sole sui buoni e sui cattivi, che non spegne il lucignolo fumigante, non spezza la canna incrinata, che non vuole la morte del peccatore ma vuole che si converta e viva, che va incontro al figlio prodigo e ricerca la pecorella smarrita...

In questo orizzonte si possono aprire le porte alle *speranze* umane, perché si fa balenare la possibilità del senso di ogni impegno per quei cieli nuovi e terra nuova in cui risplenda definitivamente giustizia e verità; e si assicura la possibilità della piena comunione con il Dio-comunione nell'ultimo giorno.

Più particolarmente, il senso religioso stimola ad avere coscienza dei *limiti della conoscibilità umana e della ineffabilità e trascendenza divina* ("tanto dista il cielo dalla terra, così i miei pensieri sono distanti dai vostri pensieri"), per cui qualsiasi comunicazione è al contempo "nel timore e tremore" e nel coraggio (nella "parresia") della fede e della carità che si basa

non sulle proprie forze o la propria giustizia, ma sulla grazia e la illuminazione divina.

5. Conclusione

Queste considerazioni religiose certamente rinsaldano la fiducia nell'educazione. Aiutano l'educatore cristiano ad essere capace persino di provocare *le persone e la cultura sociale ad uscire dagli orizzonti ristretti e spalancarsi responsabilmente al nuovo, nel coraggio e con speranza, pur nella coscienza di essere lui stesso "avvolto" nella fragilità e nella debolezza di tale cultura e "coinvolto" in essa, nei suoi modi di pensare e di parlare. Offrono contenuti e strumenti per fare opera di interpretazione e di orientamento. E persino — come oggi si usa dire — permettono di "raccontare storie vere che aiutano a vivere"*.

In particolare spingono persone e comunità, gruppi e movimenti a fare dell'educazione una scelta di vita.

Ma certamente stimolano in primo luogo gli stessi cristiani e gli educatori ed educatrici cristiani:

— a quella "riconversione culturale" che è necessaria per tutti in questo fine millennio;

— a ritornare "umilmente" al Vangelo, prima ed oltre ogni riferimento storico-eccelesiale (pur nella affermazione della sua significatività di "tradizione" del Vangelo stesso);

— ad aprirsi alle altre religioni e alle culture diverse in cui il loro Vangelo si è acculturato: nella coscienza che il Vangelo è eredità di tutti, non solo dei cristiani; che lo Spirito di Dio non si lascia chiudere nel "testo" stesso del Vangelo, ma soffiava dove vuole;

— a dire con la pratica della carità (e con la testimonianza concreta di chi è stato liberato anche dalla legge e vive, completandola, nella libertà dei figli di Dio) la parola "incomprensibile" e mai del tutto "dicibile" del Dio della vita e del suo mistero di grazia, di amore, di fedeltà e di misericordia.

E forse, in tale orizzonte di senso si fa evidente la rilevanza (anche educativa) dell'"ascolto", individuale e comunitario, della Parola di Dio; della celebrazione religiosa della quotidianità e degli eventi eccezionali che "avvengono" nella vicenda personale, di gruppo, comunitaria, collettiva; della invocazione della salvezza oltre ogni azione ed impegno di promozione umana, in cui si colloca ogni impegno educativo: quello dei cristiani come quello di altri credenti e comunità credenti, come quello di non credenti o organizzazioni rigidamente laiche.

L'educazione infatti fa parte di quel bene comune cui tutti i cittadini e diversi gruppi o referenti sociali sono chiamati a collaborare in vista della promozione umana e della buona qualità della vita di tutti e di ciascuno.

GIORGIO
BOCCA

Per una pedagogia del progetto

*Si sta come d'autunno
sugli alberi le foglie*

(SOLDATI, da *Vita di un uomo*, G. Ungaretti)

Ciò che colpisce di tale lirica è la staticità, uno 'stare' che sembra il disperato mantenimento di un equilibrio che si sa instabile, pronto a tramutarsi in una rovinosa caduta, come per le foglie d'autunno. Essa sembra bene introdurci alla profondità dell'esperienza umana così come ci si presenta oggi, a fine millennio; nel suo caratterizzarsi per il dubbio, la perplessità, l'indecisione nella scelta.

La crisi della modernità, con le sue promesse rassicuranti circa un futuro radioso nel trionfo della razionalità; il crollo dei 'muri' che ha trascinato con sé le grandi ideologie ansiolitiche alla cui ombra ci si sentiva sicuri; un certo benessere socio-economico unito all'innalzamento culturale della popolazione, il che porta anche a livello di massa una più articolata domanda di fondo attorno ai grandi temi della vita e della morte; il senso di impotenza che emerge dagli esiti di una biogenetica che può 'fare di tutto', senza vincoli e senza norme morali; tutto questo, ed altro,

accentua forse come non mai una sensazione di complessiva inadeguatezza di fronte alla vita.

Un'inadeguatezza che facilmente, quasi impercettibilmente, si traduce in uno 'stare' carico di incertezza, privo di capacità di reagire, di farsi carico del proprio essere in un mondo nel quale ci si ritrova come 'gettati'; in cui non si può abitare senza porsi domande attorno al significato di sè e della realtà, pena l'esperienza di inautenticità ed il bisogno di stordimento. Dunque, un forte richiamo etico, l'esigenza di formare la volontà assieme alla abilitazione al discernimento ed alla prudenza, in quanto essenziali per il sapersi prendere cura di sè e del mondo in un periodo di confusione. Tali gli obiettivi da perseguire anche in ambito formativo, superando una concezione 'contemplativa' della cultura, volgendo al pieno inserimento della persona nella nostra tradizione umanistica (in quanto assieme di contenuti, capacità analitico-sintetiche, abilità argomentative; ma soprattutto in quanto concezione dell'uomo e della coltivazione di sè).

Una paideia per la formazione professionale?

Si tratta quindi di pensare ad una *paideia* per l'oggi, ad una cultura educativa che, pur facendo riferimento a valori umanistici, non si identifichi necessariamente con la cultura liceale.

La visione socratica di tale cultura educativa faceva riferimento alla piena conoscenza dei valori e della verità in funzione della piena realizzazione dell'essenza umana e della capacità dell'uomo di dominarsi. In consonanza anche la concezione aristotelica della formazione, in quanto azione di plasmazione della materia procedendo dall'essenza interiore di ogni uomo. È con Kant che tale seconda accezione si modifica radicalmente, facendo della formazione un processo di plasmazione operata attraverso principi e progetti esterni alla persona.

Possiamo così delineare la stretta relazione oggi intercorrente fra *educazione* e *formazione*. La prima, mantenendo la originaria impostazione socratica, ci si presenta quale oggetto specifico della responsabilità personale di ciascuno. Concependola come *educere* (fare emergere, tirar fuori), essa si articola in un processo di progressiva assunzione di responsabilità autoeducativa, in relazione alla maturità dell'educando. Nella persona adulta, l'autoeducazione sarà responsabilità precipua nei termini di una costante tensione a realizzare nuove e più articolate sintesi dinamiche fra dimensione etico-valoriale, conoscenze e capacità, autoprogettazione esistenziale.

Ma autoeducazione non significa capacità autodidattica di formare se stessi, bensì attenzione a cogliere l'indirizzo della propria evoluzione personale, sapendo avvalersi della collaborazione della società al fine di raggiungere le mete individuate all'interno del proprio progetto di vita.

E dalla comunità locale emergono progetti formativi utili in tal senso. Tali progetti costituiscono la traduzione in termini formativi della cultura di

cui sono portatori mondi vitali presenti nella società, e si costituiscono come contributi, esplicitamente orientati sul piano culturale ed ideologico, che tali mondi producono in favore della libera autoeducazione personale: ciascuno vi aderisce tanto in quanto lo ritiene indispensabile per la propria crescita personale.

Riprendiamo quindi il breve cenno alla paideia socratica per rilevare come questa non fosse legata a particolari e specifici curricula, bensì prevedesse molteplici possibilità di attingere le sue finalità. È in epoca successiva, infatti, che avviene l'irrigidimento della formazione attraverso specifici contenuti considerati elettivi per la piena formazione umana. In tal senso oggi appare possibile ritornare all'originaria intuizione di Socrate, sostenendo l'esistenza di molteplici possibilità di formazione umana generale, perseguibile attraverso specifici curricula (concetto hesseniano di 'cultura generale specifica').

La progettualità della formazione atterrà quindi alla capacità di dare vita ad uno di tali percorsi in quanto modalità di formazione globale dell'uomo.

Il bisogno di 'senso'

Il problema fondamentale oggi per la formazione non è costituito dalla trasmissione del sapere, bensì sembra consistere nella capacità di coadiuvare la persona nei propri processi di significazione. In fondo, come sostiene Sini, il sapere è pur sempre oggetto di un'autorità esterna all'individuo: all'origine del mio sapere sta pur sempre il socratico 'sapere di non sapere', la assenza di una autogiustificazione del mio sapere. L'uomo si scopre così separato dalla realtà in cui vive, bisognoso di attingere ai significati profondi che stanno al di là del proprio sapere alfabetico (in quanto sapere sintetico prodotto su di una realtà che è stata oggettivata nella traduzione alfabetica, nella scrittura).

Si può dire così che egli si ritrova a 'stare' sopra una domanda di senso che gli rivela due livelli di soglia presenti in lui. Uno, interiore, che separa due eventi privi di senso in sé: l'evento delle sue origini e quello della sua destinazione di vita. L'altro, esterno, nei confronti di una realtà che abbisogna di una permanente attenzione interpretativa, di una personale intenzione 'organizzativa' dell'an-archia di senso del mondo.

Si ripete così la provocazione nei confronti di giovani ed adulti tuttora tentati di perdersi per la via, a rischio di una esistenza inautentica in quanto incapaci di sostenere il peso del dare un senso a se stessi ed al mondo, accettando l'insicurezza permanente presente in un processo di lenta e costante ridefinizione di entrambi tali poli.

Oggi, la proposta importante verso questa nuova forma di 'povertà' sta forse nell'aiutare a 'progettarsi', sapendo rischiare l'attribuzione di un senso alle proprie domande interiori e quindi procedere da qui per strutturare un rapporto autentico con le cose e con il mondo: "perché è il sapere che defi-

nisce ogni progetto: ogni progetto è un modo di esercizio del sapere, del saper fare, del saper dire, del saper scrivere, del saper come e che cosa; e quindi è il sapere che entra in gioco, chiedendo in particolare il 'cosa del come'¹.

Il progetto nell'educazione permanente

Dunque, quando parliamo di 'progetto' non possiamo limitarci alla didattica quotidiana, poiché la 'progettualità' si iscrive oggi all'interno della 'capacità' di ogni uomo di essere nel mondo. È forse a questo livello che assume anche un nuovo significato la capacità di essere onesti cittadini e buoni cristiani.

Tale ipotesi ci richiama in campo un preciso concetto di *educazione permanente*, intesa come capacità dell'uomo di 'stare' sulle fondamentali domande di senso per sé e per il proprio esistere, vivendo l'esperienza esistenziale soprattutto come percorso attraverso il quale tali domande si articolano nel tempo. Si tratta quindi di maturare una capacità di 'prendersi cura' di sé e degli altri 'viandanti' alla ricerca di senso e, soprattutto, di saper condividere parte del cammino con chi pare in grado di aiutare a meglio vivere se stessi nel mondo. L'educazione permanente è fondamentalmente processo di auto interpretazione, cui debbono contribuire tutti coloro che 'hanno qualcosa da dire', che sanno produrre progetti formativi utili a tale processo. È da ribadire tale assioma fondamentale: non esiste progetto formativo che in qualche modo non debba confrontarsi con il processo autoeducativo di ricerca di senso in cui ogni uomo è immerso lungo tutta la sua esistenza². E tale dunque è il criterio fondamentale per leggere la formazione professionale continua, l'idea del 'capitale umano', la ricerca della qualità totale in ambito imprenditoriale. Essi sono accettabili unicamente se mirano a cogliere il lavoro come uno degli ambiti privilegiati in cui l'uomo manifesta il prendersi cura di sé, del mondo e delle cose in un atteggiamento di comune ricerca di senso.

Il progetto e la formazione professionale

Se questi spunti hanno un qualche radicamento nella realtà, non possiamo non coglierne alcuni precisi 'segni dei tempi'. Essi pongono in discussione tutta l'impostazione dell'istruzione e della formazione, non più leggibili nei termini di attribuzione di capacità e competenze per divenire classe dirigente o per saper fare un lavoro. Ha ancora senso limitarsi ad insegnare un mestiere in una realtà di così accentuata incertezza? E poi, quale mestiere?,

¹ C. SINI, *Pensare il progetto*, Tranchida, Milano, 1992, p. 62.

² G. BOCCA, *Educazione permanente*, Vita e Pensiero, Milano, 1993, cap. V, *Verso nuovi sentieri educativi*.

per quanto tempo resterà tale?. Ma soprattutto che 'senso' ha per la persona e per la sua autoeducazione?.

Ci ritroviamo così in sintonia con una fra le grandi tradizioni della pedagogia mitteleuropea: l'uomo nel suo lavoro implica sempre una responsabilità etica, egli lavora proprio in quanto vuole intervenire sulla natura ed imprimere il segno della sua volontà che fa essere le cose, trasformandole in beni.

La formazione professionale ci si presenta quindi come luogo di formazione globale della persona attraverso una modalità particolare e specifica, quella del lavoro. La sua qualità non sta nell'impiego di strumentazioni sofisticate, quanto nella sua capacità di divenire progetto formativo globale, che si esplica attraverso un determinato itinerario di formazione al lavoro, in direzione del prodursi di professionalità intese soprattutto come modalità di espressione compiuta della persona anche attraverso il proprio lavoro (si forma la persona che lavora e non il lavoratore).

I progetti

In realtà, nel CFP si intrecciano molteplici progetti:

- a) Il personale itinerario 'progettuale' dei formatori i quali non possono non condividere l'esperienza del CFP come percorso in cui si realizza il proprio essere nel mondo la comunità formativa come espressione della condivisione di valori; come 'progetto' che evidenzia il prendersi 'cura' dei confronti dei suoi componenti; come soggetto che media i significati 'utili' ai bisogni profondi di senso dell'uomo [soggetto formativo].
- b) Il progetto formativo, inteso nei termini della capacità di identificare un percorso di saperi e di esperienze che possa condurre la persona a saper lavorare con professionalità.
- c) La cura a favorire l'emergere progressivo di una 'progettualità' personale in ogni allievo (giovane o adulto) perché si ponga correttamente di fronte al bisogno di senso della propria vita e sappia percorrere l'esperienza di lavoro in modo che sia itinerario di condivisione con altri 'viandanti'.

Il progetto come descrittore della formazione

In questi termini il 'progetto' perde la sua valenza tecnica per divenire il descrittore di tutta l'esperienza di formazione professionale. In altre parole, si tratta di cogliere come l'elaborazione di un 'progetto educativo nazionale' si costituisca come provocazione rispetto alla capacità del CNOS-FAP di fare della formazione professionale un itinerario di proposta formativa; un luogo in cui le scienze, le arti e le tecniche divengano strumenti utili a disciplinare la capacità del soggetto a collocarsi in un progetto di vita che si fonda sulla ricerca di senso.

Tale impostazione prevede una articolazione per successivi piani progettuali: il progetto educativo nazionale SDB-FMA si fa progetto formativo

CNOS-FAP (formazione della persona, secondo il carisma salesiano, nella modalità della formazione professionale); diviene quindi materia per ulteriore progettualità in sede locale: si fa progetto educativo del singolo CFP.

È il Centro di formazione che muta la propria impostazione: da struttura che nella propria esistenza giustifica il suo produrre formazione professionale per il territorio, a luogo che si identifica per la proposta di specifici itinerari utili al processo di autoeducazione personale secondo la modalità della formazione professionale. E ciò sostanzialmente secondo due approcci: l'uno, volto ai minori e teso a favorire in loro l'equilibrato sviluppo in direzione della maturazione piena della consapevolezza e della capacità di farsi carico personalmente della propria autoeducazione permanente anche e soprattutto attraverso la esperienza di lavoro; l'altro, per gli adulti, in quanto proposta di percorsi utili a meglio favorire ed impostare il proprio progettarsi nel mondo del lavoro (attraverso strumenti culturali, operativi, tecnico scientifici...) [formazione professionale continua; aggiornamento e qualificazione professionale].

Se abbiamo il coraggio di andare oltre i vincoli strutturali ed organizzativi (ed anche sindacali forse), potremmo delineare il CFP più che come un assieme di corsi che si ripropongono ricorsivamente, come un assieme di risorse (persone, ambienti, macchine ecc.) che si definiscono rispetto alla comunità locale, progettando la propria collocazione nel mondo del lavoro in quanto portatori di valori ed ideali attraverso i quali propongono formazione. Differenti quindi gli esiti: sia che ci si collochi all'interno di 'programmi' di formazione già predelineati in quanto sboccanti su qualifiche riconosciute, oppure si dia vita a percorsi innovativi progettati ad hoc per specifiche situazioni locali.

Ciò che conta è pur sempre il fare leva principalmente sulla risorsa rappresentata da personale altamente qualificato, portatore di una particolare cultura della formazione, che sia in grado di attingere al proprio itinerario di ricerca di senso ed al progetto di sé nei confronti della comunità locale al fine di saper proporre le proprie acquisizioni di senso e la propria 'cultura' tecnico professionale come componenti di una proposta formativa globale (progetto formativo del CFP). Qui rientra sia la sintesi di cultura e fede, sia la capacità di progettare la formazione, sia l'elaborazione 'disciplinare' svolta in relazione alle scienze, alle tecniche ed alle tecnologie di cui ciascuno è portatore. Ciò che conta è che ciascuno possa e sappia essere testimone autorevole di un progetto di vita (quale soluzione personale dello 'stare' sui *limen*) che si dimostra vivibile e proponibile all'interno della formazione di professionalità adulte.

Progetto e programmazione

Stiamo teorizzando una nuova moda? La storia dell'educazione è piena di 'mode'. Secondo Scurati si determina una moda quando "si verifica il momento in cui il principio, l'idea, il concetto, la proposta, abbandonano il

terreno della libertà per assumere i connotati dell'automatismo mentale e della stereotipia comportamentale; in cui, ancora, scompaiono il senso dell'itinerario e la fatica della ricerca per fare posto all'imitazione e alla ripetizione"³.

A mio avviso, ci troviamo piuttosto ad un passaggio nodale di un processo di ridefinizione del ruolo e della funzione della formazione professionale. Si è proceduto, dapprima, per un percorso di identificazione di diretta corrispondenza fra mestiere e percorso formativo ad hoc; quindi si è subito avvertita la tentazione di una formazione iperspecialistica di lavoratori adatti alle macchine ed ai processi; la rivoluzione microelettronica ed informatica ha riproposto la possibilità di progettare il lavoro in termini di valorizzazione dell'uomo come capitale di intelligenza e di capacità; la 'postmodernità' ci propone un ulteriore passo in direzione della attenzione al lavoro come una delle modalità di espressione della persona in quanto soggetto portatore di capacità e competenze, ma anche e soprattutto del bisogno di significati per sé e per quello che fa'. In relazione a tali passaggi, all'addestramento è stato chiesto di divenire istruzione e quindi formazione assumendo una sempre maggiore autonomia nell'articolare i propri curricula (programmazione). La progettualità formativa sembra procedere dall'autonomia metodologico-didattica per andare oltre, verso una globale rilettura del Centro di formazione quale soggetto portatore di una propria cultura in grado di dare senso e significato a quelle domande interiori per le quali non esiste più alcuna risposta precostituita a livello sociale e politico. Essa risponde quindi alla richiesta di maggiore attenzione alla persona senza per questo rinunciare alla sua abilitazione a collocarsi proficuamente all'interno della società e del mondo dell'economia produttiva. Mentre la qualità del progetto sta dunque nella sua capacità di far essere entrambe tali dimensioni formative l'una nell'altra, al contempo abilitando l'uomo ad accettare l'angoscia di essere se stesso in una ricerca di senso che può essere riscatto o condanna per tutta la vita.

Se vogliamo, è una sfida a superare la tradizionale partizione fra istruzione generale e formazione professionale, dando vita ad una pluralità di percorsi formativi non più gerarchizzabili rispetto ai criteri di 'humanitas', tutti situabili all'interno di una ipotesi di sistema di progetti formativi variamente integrabili lungo il corso della vita.

³ C. SCURATI, *Punteggiature e discorsi*, La Scuola, Brescia, 1989, p. 55.



MAURIZIO
AMBROSINI

Cultura aziendale e Formazione Professionale

Parlare di cultura aziendale nella formazione professionale può apparire stimolante, ma anche rischioso. La natura di servizio alla persona della formazione professionale, il suo ruolo di agenzia educativa, la sua apertura a soggetti deboli o disagiati, potrebbero sembrare compromessi da un' enfasi unilaterale od eccessiva su aspetti "aziendali", come l'assunzione di un profilo di "impresa formativa", il collegamento forte con le imprese produttive, il perseguimento di obiettivi di efficienza economico-gestionale.

Questo articolo muove invece dal presupposto che cultura aziendale e cultura del servizio alla persona non siano incompatibili, e che anzi una assimilazione opportunamente mediata di elementi aziendali possa favorire il perseguimento degli stessi obiettivi educativi della formazione professionale, oltre che del suo collegamento con il sistema produttivo.

Non è estranea a questo approccio la prospettiva di un mutamento, almeno parziale, dell'architettura istituzionale che aveva fatto della formazione professionale — analogamente alla scuola — un'"organizzazione domestica" (Romei, 1986), che non doveva attivarsi per reperire nell'ambiente le risorse per sopravvivere, ma

le trovava già più o meno stabilmente assicurate. Questo assetto sta evolvendo nel senso di una riduzione delle garanzie e degli automatismi, e induce a prevedere che sarà richiesta alle strutture della FP una capacità sempre maggiore di "stare sul mercato".

Mi sembra che rispetto a questo duplice fine — perseguire più efficacemente gli obiettivi formativi e rispondere alla sfida di un contesto più competitivo —, un'immissione di elementi di quella che per praticità continuiamo a definire "cultura aziendale" possa contribuire al rinnovamento della formazione professionale in tre modi:

a) nel riorientamento del sistema e dei singoli centri in termini di "servizio";

b) nella riorganizzazione interna dei centri e nella gestione delle risorse umane;

c) nel rafforzamento dei rapporti con le imprese e con il mercato del lavoro dell'area territoriale di riferimento.

1. Il Centro di Formazione Professionale come "azienda di servizi"

Il termine di riferimento aziendale più vicino al Centro di Formazione Professionale è quello dell'azienda che produce servizi. Come è stato sottolineato, "la formazione è squisitamente un servizio, è un'attività in cui immateriale è l'output (apprendimento), immateriale è la materia trasformata lungo il processo (costituita dalle idee, le conoscenze, le esperienze dei partecipanti e dei docenti); un processo in cui le varianze di carattere sociale sono di gran lunga più invadenti e difficili da controllare di quelle di carattere tecnico" (Fantacone, 1991, p. 217). Alcuni caratteri peculiari dei servizi entrano a pieno titolo a definire anche il "processo produttivo" della formazione, e ne complicano la gestione:

— intangibilità: i servizi non possono essere stoccati, controllati, eventualmente modificati, prima di essere immessi sul mercato;

— eterogeneità: la produzione di un servizio è soggetta a variabilità, a seconda di chi produce e di chi riceve il servizio, ma anche in rapporto a condizioni di tempo, ambiente, stati d'animo, percezioni, ragioni per cui si può dire che standardizzazione e ripetizione sono possibili solo in termini molto relativi;

— inseparabilità: produzione e consumo del servizio tendono a coincidere, e la qualità deve essere costruita nel momento stesso dell'erogazione del servizio, non può essere oggetto di interventi correttivi a posteriori senza incorrere in notevoli difficoltà e inconvenienti;

— partecipazione: gran parte dei servizi, e la formazione è tra questi, richiedono per essere prodotti un'attiva partecipazione del destinatario, e sono pertanto molto sensibili alla dimensione della relazionalità (cfr. Vergani, 1992).

Nella consapevolezza di queste peculiarità, anche nelle aziende di servizi si sta tentando da qualche anno di introdurre approcci di "qualità totale" che pongono al centro dell'attenzione la figura del "cliente", e si pongono nella prospettiva di massimizzare la "soddisfazione del cliente" rispetto al servizio fornito.

Questa terminologia ormai consolidata non sembra però del tutto soddisfacente, e si rivela anche per certi aspetti inadeguata a cogliere una realtà come quella della formazione professionale. Una immediata obiezione è la seguente: come si può parlare di "clienti", portatori di aspettative razionali e ben definite da soddisfare, quando si ha a che fare perlopiù con ragazzi in prima formazione, magari reduci da esperienze scolastiche deludenti e poco motivati all'apprendimento? In altri termini: la formazione professionale non è un supermercato; i suoi destinatari non sono degli acquirenti ben consapevoli sia delle loro necessità, sia delle caratteristiche dei prodotti posti in vendita, in modo tale che il servizio possa consistere soltanto nell'ascoltarli e soddisfarli; i suoi risultati non sono oggettivamente misurabili in termini di vendite e di profitti.

Tuttavia, l'approccio della qualità totale rappresenta un complesso di stimoli interessanti e utili per ripensare e migliorare il servizio del Centro di Formazione Professionale; e già esistono in verità, all'estero e in Italia, tentativi interessanti volti a tradurne il linguaggio e le tecniche in modalità adeguate alle specificità dei CFP.

Proviamo sinteticamente a raccogliere qualche spunto di riflessione e di auto-analisi per responsabili e operatori della FP:

1) Un primo aspetto è l'orientamento al servizio. Questo significa andare oltre le stesse preoccupazioni di efficacia dell'azione formativa: essere efficaci vuol dire conseguire risultati quanto più possibile congruenti con gli obiettivi. Ma come vengono fissati gli obiettivi? Rispetto a quali aspettative, interessi, punti di vista? Per esemplificare concretamente: il corso di formazione *xy* è stato progettato per rispondere ad un'esigenza del mercato del lavoro e dei fruitori, oppure per garantire l'occupazione ai docenti, l'utilizzo delle attrezzature, la continuità dell'attività del Centro? In altri termini, si può essere efficacissimi, ma rispetto ad obiettivi diversi da quelli del servizio ad un'utenza che ha bisogno di essere formata per inserirsi nel mercato del lavoro, riqualificarsi, migliorare la propria professionalità. Ragionare in termini di servizio formativo vuol dire allora domandarsi: chi stiamo servendo? In vista di quali risultati attesi?

2) Tuttavia, i "clienti" della formazione professionale non sono rappresentati soltanto dagli allievi dei corsi, che sono tra l'altro sempre più differenziati ed eterogenei man mano che l'offerta formativa si articola verso la seconda formazione, il post-diploma, la riqualificazione dei lavoratori in mobilità, ecc. Clienti — se vogliamo continuare ad utilizzare questo gergo non del tutto appropriato — sono anche le aziende, le associazioni professionali e di categoria, le istituzioni pubbliche che finanziano il CFP, i sinda-

cati dei lavoratori, le famiglie degli allievi, e altri ancora. Ne deriva pertanto la necessità di conoscere meglio le domande e aspettative dei diversi "clienti", dotandosi di strumenti di monitoraggio più strutturati e sofisticati di quelli che solitamente vengono utilizzati.

3) Se ci si colloca in questa prospettiva, si scopre facilmente che le aspettative dei diversi "clienti" non sono allineate e coincidenti, e soprattutto non collimano necessariamente con il progetto formativo del CFP. Le aziende, soprattutto quelle piccole e medie, desiderano trovare lavoratori immediatamente produttivi e sono poco sensibili a quella preparazione generale che consente nuovi apprendimenti e riconversioni. Gli allievi vogliono soprattutto trovare un lavoro, e spesso mal sopportano le discipline di carattere più culturale e teorico che garantiscono loro una formazione più solida e foriera di sviluppo professionale nel tempo. Le istituzioni in molti casi si limitano a pretendere il rispetto scrupoloso di una serie di regole formali, e pertanto tendono ad inibire sperimentazioni e progetti innovativi. E si potrebbe continuare. Compito dello staff del CFP non è allora certo quello di piegare il progetto formativo all'una o all'altra pressione, e neppure di mediare tra spinte contrastanti. Semmai, la considerazione di questa pluralità di aspettative deve spingere il CFP ad esplicitare più chiaramente la proposta formativa, a chiarirne la portata e gli obiettivi, a discuterla con i diversi interlocuto-

TAV. 1. *Identificazione dei clienti della FP e conoscenza delle loro esigenze*

Clients	modalità attuali di conoscenza dei bisogni	giudizio	forme possibili
1) Allievi			
— prima formazione			
— post-qualifica			
— riqualificazione			
2) Imprese			
— piccole			
— medie			
— grandi			
— associazioni artigiani			
— associazioni commercianti			
— associazioni industriali			
3) Istituzioni locali			
4) Soggetti sociali			
— sindacati			
— associazioni			
(per es.: portatori di handicap)			
5) Altri			
.....			

ri, a recepire i loro suggerimenti negli ambiti in cui la loro competenza è più specifica: le associazioni di categoria rispetto alle dinamiche del mercato del lavoro, le aziende rispetto alla preparazione tecnica, le famiglie rispetto alle componenti più spiccatamente educative, gli allievi rispetto agli orari o ai servizi complementari (mensa, spazi e attività di tempo libero, ecc.).

Soprattutto, nonostante l'incapacità dei "clienti" di comprendere ed esplicitare compiutamente le loro reali necessità, la formazione professionale deve abituarsi a misurare l'adeguatezza delle proprie attività con il metro della rispondenza alle esigenze dei propri "clienti". La tav. 1 propone un semplice esercizio di auto-analisi, volto ad individuare le modalità attuali e quelle possibili e concretamente praticabili di conoscenza delle esigenze dei diversi clienti della FP.

2. La riorganizzazione interna del CFP e la gestione delle risorse umane in una prospettiva aziendale

Quando si domanda a dei responsabili di CFP di disegnare l'organigramma del Centro e di identificare le professionalità presenti, è frequente vedersi presentare delle situazioni di una semplicità disarmante. Informalità e uniformità sono la prassi più comune. Il direttore, eventualmente un vice, figure docenti di specifiche materie e poche figure con competenze amministrative e segretariali esauriscono in sostanza l'architettura organizzativa di molti Centri.

Più precisamente, si può affermare che differenziazione di funzioni, formalizzazione di responsabilità, costituzione di gruppi di lavoro su specifici temi, utilizzo efficace della quota di orario di lavoro che eccede la docenza diretta, sono in verità concetti ormai entrati nella cultura di molti CFP, ma stentano a tradursi in soluzioni organizzative appropriate. Un'iniziativa di riorientamento del CFP in un'ottica di avvicinamento ad uno stile di gestione meno scolastico-tradizionale e più strategico-aziendale dovrebbe invece accordare una priorità alla dimensione organizzativa. Essere azienda significa allocare in maniera efficiente le risorse, attribuire responsabilità precise, realizzare seri momenti di valutazione.

In questa prospettiva, alcuni passaggi appaiono decisivi:

a) individuare, formalizzare e valorizzare alcune "funzioni trasversali", che possono rappresentare un'attività complementare a quella di docenza, oppure — ove possibile e sostenibile —, sostituirla parzialmente o totalmente. Progettazione, rapporti con le imprese e con i soggetti sociali, studi e ricerche, supervisione dei tirocini, valutazione dell'efficacia: sono questi alcuni degli esempi di funzioni "specializzate" che possono arricchire l'organizzazione del Centro e spezzare l'uniformità della categoria "docente", contribuendo altresì ad articolare e arricchire una professione esposta ai rischi della ripetizione, del logoramento, dell'assenza di novità e di prospettive;

b) agire in maniera "strategica", e quindi consapevole e finalizzata, sulla differenziazione tra corpo docente stabile e personale docente che collabora con formule più flessibili, come la prestazione professionale o il rapporto di lavoro a tempo determinato. Queste soluzioni, perseguite magari per necessità, tipicamente per l'impossibilità normativa od economica di assumere altro personale, offrono in realtà la possibilità di individuare un "nucleo centrale" dell'organizzazione del Centro, composto dal personale stabile, con rapporto di lavoro a tempo indeterminato e una preparazione professionale specifica alla formazione professionale. A questo personale andranno affidati sempre più compiti di programmazione, coordinamento, monitoraggio, nella logica delle "funzioni trasversali" prima considerate, oltre a docenze strategiche su aree disciplinari per le quali non si ritiene opportuno o possibile ricorrere ad operatori esterni. In maniera complementare, occorrerà poi fare ricorso a degli apporti specialistici, derivanti dal possesso di specifiche competenze tecnico-professionali. Questi dovrebbero rispondere ad esigenze puntuali e definite nel tempo, non soggette quindi a reiterazione da un anno all'altro. Andrebbero quindi reperiti non tra i giovani alla ricerca di una sia pur precaria sistemazione, bensì soprattutto nelle aziende e nel mondo delle professioni, realizzando un momento privilegiato di collaborazione tra FP e mondo del lavoro.

c) Questi spunti richiamano il problema spinoso del riconoscimento dei contributi professionali dei singoli e dell'incentivazione del personale. I vincoli contrattuali e burocratici — che certamente esistono — vengono a questo proposito evocati per concludere che non è possibile intervenire su questo terreno. Ma, in carenza di quelli che potremmo definire "incentivi materiali", è possibile operare su altri tipi di incentivi, che potremmo definire "contenutistici": il riconoscimento di una responsabilità e di un ruolo che va oltre la docenza; il distacco, ove è possibile e praticabile, da una parte dei compiti didattici; la possibilità di accedere a momenti formativi più avanzati; l'occasione di arricchire e di variare un lavoro che rischia fatalmente di cadere nella routine.

Ma il compito dei responsabili va oltre queste possibili forme di sostegno della motivazione individuale. L'alimentazione di un clima interno cooperativo e operoso; la coltivazione di un'immagine positiva, di "eccellenza" rispetto al territorio, da cui possa derivare l'orgoglio di lavorare in quel determinato CFP, di svolgere una funzione riconosciuta e utile alla collettività; la ricchezza di stimoli all'aggiornamento, al lavoro in équipe, all'apertura al mondo esterno, sono in gran parte frutto di una leadership adeguata e producono un rafforzamento delle motivazioni individuali.

Si potrà legittimamente obiettare che queste leve motivazionali andrebbero integrate con riconoscimenti economici e di carriera. Ma le stesse aziende sono sempre più consapevoli che gli incentivi economici non sono sufficienti a produrre comunicazione e cooperazione nelle organizzazioni; usati male, possono anche produrre divisioni e conflitti tra colleghi. Pertanto, attendere

di avere a disposizione maggiori spazi economici per intraprendere una gestione più dinamica del fattore umano significa immobilismo.

3. Il collegamento con il sistema delle imprese

L'invocazione di un migliore raccordo tra formazione professionale e imprese è diventata una sorta di passaggio rituale dei dibattiti sul rinnovamento della FP. Nei fatti però i contatti sono spesso ancora occasionali, legati a canali personalistici, oppure dettati da esigenze contingenti. Tra l'altro non è infrequente che le aziende e le loro associazioni, inclini a lamentarsi della cattiva qualità della FP, una volta richieste di fornire delle indicazioni puntuali sui fabbisogni professionali, tendano a rifugiarsi in indicazioni generiche e poco impegnative.

Ma il possibile contributo delle imprese all'attività di un Centro di FP non dovrebbe limitarsi a qualche ragionamento a monte dell'avvio di un corso e a qualche disponibilità all'assunzione dei qualificati a valle. Il concetto di coproduzione della FP appare sotto questo profilo essenziale: questo servizio, per essere prodotto secondo criteri di qualità, necessita della cooperazione di diversi attori, e in primo luogo delle imprese che ne dovranno utilizzare i risultati. Dalla rilevazione sistematica dei fabbisogni professionali del territorio, alla progettazione degli specifici interventi, alla loro realizzazione operativa (con l'effettuazione di tirocini in aula), alla valutazione dei risultati, fino all'individuazione e promozione di eventuali servizi aggiuntivi (come l'organizzazione di corsi di aggiornamento per lavoratori già occupati), gli spazi di co-produzione della formazione professionale sono più ampi di quanto normalmente si supponga. La scheda riportata alla tav. 2 propone una semplice griglia di auto-analisi delle modalità di raccordo con il sistema economico-produttivo.

TAV. 2. *Modalità di raccordo della FP con il sistema economico-produttivo - griglia di auto-analisi*

attività	modalità attuali	giudizio	forme possibili
rilevazione fabbisogni			
progettazione iniziative			
realizzazione			
valutazione			
promozione servizi aggiuntivi			

Una modalità emblematica di cooperazione con il sistema produttivo, oltre che di collocazione in una logica più "aziendale", può essere quella della progettazione di attività formative "su misura", richieste e pagate dalle aziende, oppure a carico dei singoli utenti (corsi di lingue straniere, di informatica, di perfezionamento in specifici campi professionali). Al di là degli introiti aggiuntivi che questi corsi offrirebbero, si tratta di esperienze trainanti per modificare una logica organizzativa tributaria del sistema pubblico, e cominciare ad operare concretamente in termini di cultura aziendale.

Come abbiamo già accennato, una difficoltà dell'instaurazione di più stretti rapporti di cooperazione con il sistema delle imprese deriva dalla scarsa attenzione e sensibilità ai problemi formativi di gran parte dei soggetti aziendali. Un fenomeno ricorrente è quello della scarsa disponibilità delle aziende ad impegnarsi in campo formativo in periodi di crisi, per via delle minori disponibilità economiche, ma soprattutto di previsioni pessimistiche rispetto alla possibilità di assumere, o anche soltanto di riqualificare i lavoratori per mantenerli in organico. In tempi di espansione, manca invece il tempo: i responsabili aziendali sono assorbiti da altre incombenze, e se devono assumere cercano soprattutto personale già esperto, perché il mercato preme e richiede consegne puntuali.

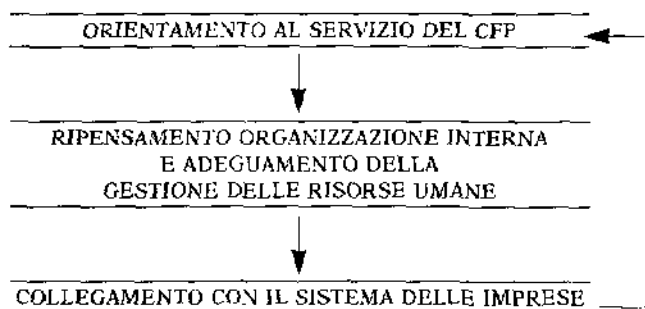
Va aggiunto che non esiste in Italia un assetto istituzionale che conduca aziende, sindacati e strutture formative a collaborare per realizzare un efficace sistema di FP, come avviene in Germania e in diversi altri paesi dell'Europa Centroseptentrionale (Albert, 1993).

Come uscire da questa impasse? Tre sono sostanzialmente le risorse a disposizione. La prima è quella di un ruolo più significativo delle istituzioni locali, come già avviene in alcune realtà: specialmente quando le deleghe per la FP sono assegnate dalle Regioni alle Province (come in Emilia e più recentemente in Lombardia), si apre la possibilità di aprire un confronto e uno spazio virtuale di cooperazione tra la FP e i suoi clienti, non più organizzato soltanto su base volontaristica ma promosso e incoraggiato dai poteri pubblici. La seconda risorsa è rappresentata dalle associazioni locali di categoria, in cui sembra essere maturata — pur con le ovvie distinzioni tra le diverse situazioni — una più diffusa e fattiva attenzione alla FP come servizio alle imprese: un'associazione moderna di operatori industriali o commerciali deve operare per valorizzare quelle "esternalità positive" che consentono all'impresa di essere maggiormente competitiva; tra di esse, una forza lavoro qualificata non è certo un fattore secondario.

La terza risorsa è rappresentata — è quasi ovvio — dalla capacità dei responsabili del CFP di promuovere e intrattenere rapporti sistematici e produttivi con le imprese più dinamiche e aperte, sapendo di dover motivare e coinvolgere partners indaffarati e spesso assillati da altre priorità: comitati di partecipazione, seminari di aggiornamento, impostazione di progetti innovativi, sono alcuni dei momenti in cui è possibile e interessante aprire e consolidare il dialogo. Si potrà constatare che per parecchi uomini d'azienda può

essere gratificante veder riconosciuto un ruolo di soggetti formativi, capaci di portare un contributo significativo e magari impensato allo sviluppo del territorio.

Concludendo, il seguente schema mostra la relazione e le implicazioni reciproche dei tre ambiti di cultura aziendale che abbiamo esplorato, tanto da poter immaginare un ideale circolo virtuoso: l'orientamento al servizio porta a migliorare l'assetto organizzativo del CFP, da cui discende un più stretto rapporto con il sistema economico-produttivo; da questo derivano nuovi e più precisi stimoli per corroborare l'orientamento al servizio del CFP.



Riferimenti bibliografici

- M. ALBERT, *Capitalismo contro capitalismo*, Il Mulino, Bologna 1993.
- F. FANTACONE, *Per un approccio 'quality oriented' alla valutazione del processo formativo*, in D. FORTI (a cura di), *Orizzonte formazione*, F. Angeli, Milano 1991.
- P. ROMELI, *La scuola come organizzazione*, F. Angeli, Milano 1986.
- A. VERGANI, *Qualità dei servizi e qualità della formazione*, in "Skull", n. 5, 1992.



GUGLIELMO
MALIZIA*

Partecipazione dei genitori alla vita dei CFP e innovazione organizzativa¹

Negli ultimi dieci anni la FP si è trasformata in modo tale da anticipare un sistema di formazione continua, rivolto non più esclusivamente a un'utenza giovane, ma aperto a diverse fasce di destinatari dai giovani agli adulti in differenti situazioni di studio e di lavoro (Malizia et alii, 1993). Inoltre, le strutture di FP sono chiamate a costituire il perno del sistema regionale della *transizione-reinserimento*, in altre parole del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori. Ruoli così impegnativi esigono cambiamenti notevoli nei Centri: emergono nuovi compiti di integrazione e coordinamento, si richiede flessibilità di organizzazione, di strutture e di curricoli, bisognerà rendere i CFP capaci di gestire l'innovazione.

Tale evoluzione va, però, inquadrata all'interno delle dinamiche attuali dei sistemi educativi. Una in

* Relazione tenuta dal Prof. Guglielmo Malizia al Confronto CONFAP 1995 (Bologna, 9 maggio 1995).

¹ Le coordinate bibliografiche esatte del rapporto di ricerca sono: G. MALIZIA - V. PIERONI (Edd.), *Partecipazione dei genitori alla vita dei CFP e innovazione organizzativa*. Ricerca promossa dalla CONFAP, in "Presenza CONFAP", 20 (1995), n. 1-2, pp. 4-279.

particolare deve essere ricordata e consiste nella centralità che la formazione e, in particolare, *la qualità della formazione* ha riacquisito nelle nostre società (Confindustria e Assolombarda, 1992). Poiché la formazione è opera comune, tale centralità esige tra l'altro la costruzione di una comunità che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione.

Pertanto, l'innovazione del modello organizzativo della FP non può essere limitata ai profili degli operatori, alla organizzazione del personale, alla disciplina contrattuale, ai sistemi di governo, ma deve coinvolgere la comunità formativa. Da questo punto di vista una delle componenti importanti, soprattutto nella FP di I livello, è costituita dai *genitori*: ed è proprio la loro partecipazione alla gestione del CFP che la presente investigazione promossa dalla CONFAP intende indagare al fine di identificare problemi e potenzialità e di indicare strategie di rinnovamento. In proposito, va tenuto presente che l'ambito del coinvolgimento delle famiglie nella FP è stato poco esplorato dalla ricerca.

L'investigazione in esame si è svolta tra il novembre del 1993 e il dicembre del 1994. Essa ha coinvolto 4 campioni rappresentativi a livello nazionale: più in particolare si è trattato di 545 genitori, di 580 allievi della FP di I livello, di 376 formatori e di 92 direttori, appartenenti a 8 regioni, Veneto, Lombardia, Lazio, Marche, Abruzzo, Puglia, Basilicata e Sicilia².

1. Una sintesi dei risultati

I risultati dell'indagine possono essere sintetizzati nelle seguenti proposizioni:

1) *la valutazione* complessiva della preparazione impartita nei CFP della CONFAP è senz'altro lusinghiera: la stragrande maggioranza dei genitori e degli allievi la ritiene almeno buona. Non esiste aspetto dei Centri che non trovi sufficientemente positiva e soddisfatta almeno la maggioranza degli intervistati. Questi apprezzano soprattutto la preparazione al lavoro, la formazione dei docenti e il loro rapporto con gli allievi, le attrezzature e i laboratori. Del formatore, figura chiave del CFP, essi valutano — almeno abbastanza e in maggioranza — tutte le competenze, ma il loro favore si dirige prioritariamente verso la preparazione professionale e culturale, le capacità di entrare in dialogo con gli allievi e di saper organizzare le attività formati-

² L'équipe di ricerca era composta da Felice Rizzini, Segretario Nazionale della CONFAP, Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni dell'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. Ha diretto l'investigazione Guglielmo Malizia che ha anche curato il rapporto. Validò supporto è stato offerto dalla Presidenza Nazionale della CONFAP nella persona del Presidente Nazionale, Bruno Emilio Gandini, e della segretaria della Presidenza, Iole Simonetti: a tutti va la gratitudine dei ricercatori. Un ringraziamento particolare meritano anche le persone che hanno realizzato le interviste.

ve così da permettere un migliore apprendimento. Le ombre del panorama, che sono minoritarie, riguardano le carenze nella polivalenza della preparazione offerta, nella capacità di trasfondere l'esigenza dell'alternanza per tutta la vita, nella pedagogia del progetto, nei processi innovativi e sperimentali e nel rapporto con il territorio;

2) come risulta dal Progetto Formativo, la CONFAP condivide *in linea di principio* i seguenti orientamenti, e cioè che: "l'educazione non è opera di operatori isolati o di interventi slegati, ma frutto di intelligente e solidale collaborazione tra persone ed istituzioni"; "solo una Comunità Formativa può essere soggetto e luogo di realizzazione educativa della Proposta Formativa"; la Comunità formativa "ricerca costantemente il contatto con le famiglie e con le associazioni per averle come collaboratrici nella difficile arte dell'educare, accogliendo i contributi che possono venire dalle loro esperienze umane, lavorative, formative, civili, culturali e religiose" (1992, pp. 42-44);

3) malgrado i legami che idealmente e di fatto uniscono i CFP della CONFAP e le famiglie degli allievi, la collaborazione tra le due istituzioni trova notevoli *difficoltà*: sul piano soggettivo per la mentalità di delega e per un atteggiamento separatista abbastanza diffusi, il primo, tra i genitori e, il secondo, fra i direttori e i formatori; sul piano oggettivo, per la carenza di adeguate strutture associative e di partecipazione, per il carattere notevolmente tradizionale dell'organizzazione dei CFP e, più in generale, per l'assenza di un sistema integrato di formazione nel nostro Paese;

4) benché non si possa non riconoscere che la partecipazione dei genitori alla vita dei CFP abbia compiuto notevoli *progressi*, essa non ha raggiunto livelli adeguati di realizzazione. Se per partecipazione si intende la introduzione di un clima educativo fatto di serenità, amicizia, gioia, impegno, senz'altro nei CFP della CONFAP si riscontra una atmosfera nel complesso familiare tra le diverse componenti. La situazione, però, dei vari organismi di partecipazione è tutt'altro che positiva sia quanto a presenza sia quanto a funzionamento. Le associazioni per genitori esistono solo in una minoranza di Centri e la loro valorizzazione è limitata. I genitori intervengono frequentemente nelle attività individuali, sporadicamente in quelle collettive e di rado nelle decisioni;

5) risulta, pertanto, necessario, e trova conferma nella domanda di gran parte degli interessati, il *potenziamento* della partecipazione dei genitori attraverso: un cambio della mentalità di tutte le componenti nel senso della condivisione di una cultura della partecipazione; il consolidamento e la generalizzazione dell'associazionismo per i genitori e degli organismi di partecipazione soprattutto di quelli che più da vicino riguardano i genitori come la loro Assemblea Generale; il rinnovamento del modello organizzativo dei Centri mediante una realizzazione più pervasiva ed efficace di una pedagogia del progetto; l'avvio di un sistema formativo integrato.

2. Parlano i protagonisti

Tenuto conto del breve tempo a disposizione, ho pensato di approfondire i risultati mediante un approccio trasversale con un taglio che privilegia a sua volta un doppio tipo di confronto: un primo fra i 4 protagonisti sui filoni portanti dell'inchiesta; un secondo tra il Progetto Formativo CONFAP ed i risultati dell'indagine.

2.1. La dimensione educativa

Il punto di partenza, come si è detto sopra, è il Progetto Formativo della CONFAP. Ricordiamo che esso vuole rappresentare un *quadro di riferimento* per il confronto tra i soci e con le istituzioni in quanto esprime con chiarezza l'identità e la fisionomia propria della Confederazione (Il Progetto Formativo CONFAP, 1992, p. 30); è inoltre un documento sulla base del quale gli Enti assumono responsabilità sia politiche sia culturali. Pur rispettando il pluralismo delle diverse impostazioni ideali degli associati, il Progetto ne manifesta la comune ispirazione e pertanto fornisce lo strumento operativo di verifica e di approfondimento delle varie Proposte Formative nonché di aggiornamento dei singoli Progetti.

"Nell'ambito del sistema sociale di formazione la CONFAP [...] promuove una Formazione Professionale che mette al centro la persona, il saper essere prima che il saper fare, l'integrazione del lavoro e della professione nella globalità dell'esistenza" (*Ibidem*, pp. 31-32). Il primato della persona emerge con forza da una serie di dati della ricerca. Il rapporto tra gli allievi e i docenti è uno degli aspetti dei CFP della CONFAP che riscuote le valutazioni più elevate e la soddisfazione più piena da parte dei giovani e dei genitori, oltre che dei direttori e dei formatori: in tale linea va aggiunto che questi ultimi sono particolarmente apprezzati dagli allievi perché sanno stabilire un dialogo con i giovani. Una delle motivazioni prioritarie della scelta dei CFP della CONFAP consiste nella loro rispondenza alle doti e alle esigenze dei giovani. L'accoglienza nei Centri risulta in genere familiare e, specificamente, questa apertura si rivela nei confronti delle fasce più deboli e marginali.

Tuttavia ancora più rivelativa del primato della persona è l'efficacia della FP CONFAP sul piano del *reinserimento* formativo e sociale di giovani che arrivano tutti più o meno con l'esperienza di uno scacco nella loro carriera scolastica. Se un limite c'è da questo punto di vista, esso può essere ricercato in una eccessiva identificazione con le esigenze dei suoi giovani utenti che porta la FP della CONFAP a chiudersi in un orizzonte ristretto di obiettivi di breve termine e non le permette di guardare a mete più ampie e di largo respiro. Un altro limite preoccupante è costituito dal 20% circa di allievi che ogni anno non conclude con successo la FP, anche se la percentuale è meno della metà di quella che falciava il biennio della SSS (CENSIS, 1991, p. 243).

Un obiettivo, invece, che i CFP della CONFAP stentano ancora a realizzare è quello di far assurgere la formazione professionale a "momento organi-

co dell'ininterrotto processo educativo, a cui concorrono le diverse agenzie, che fin dalla prima età e lungo l'intero corso dell'esistenza, a cominciare dalla famiglia, cercano di aiutare le persone a crescere nelle loro capacità di libertà e responsabilità, vivendo in pienezza la loro vita" (Il Progetto Formativo CONFAP, 1992, p. 42). Certamente la FP riscuote l'approvazione dei genitori, ma il rapporto con loro, che pur esiste, è limitato nella maggioranza dei casi alla "presenza individuale" e non implica un vero coinvolgimento generalizzato e stabile. Se, infatti, per partecipazione si intende essere presenti ai colloqui personali, magari su invito del Centro, o alle varie manifestazioni che si svolgono nel CFP al di fuori del momento curricolare, non v'è dubbio che il gran numero delle persone che in tali circostanze affollano il CFP attesta sufficientemente del successo della interrelazione. Se invece per "concorso organico nel processo educativo" si intende il coinvolgimento nella conduzione del Centro grazie al funzionamento degli appositi organismi e delle associazioni, allora la quota partecipativa risulta assai ridimensionata.

Inoltre, anche nel rapporto con il territorio non mancano nella maggioranza dei casi dati positivi come lo scambio di visite tra CFP e scuole in vista soprattutto dell'orientamento e della realizzazione dello stage nelle aziende, ma più in là di queste relazioni non si va. L'ipotesi di un dialogo più frequente che preveda l'interscambio di operatori o un cammino formativo insieme, appare un evento raro anche per le difficoltà oggettive provenienti dall'assenza di un sistema formativo integrato nel nostro Paese.

Tutt'altro è il panorama quando si passa a considerare la FP della CONFAP nei processi in cui "abilita a ruoli professionali", nella dimensione specifica di formazione professionale "volta all'acquisizione di conoscenze, abilità ed atteggiamenti che consentano un inserimento o un reinserimento competente e flessibile, consapevole di tutte le componenti o variabili proprie delle realtà produttive e dell'ambiente" (Ibidem, p. 42 e soprattutto pp. 38-40). La FP della CONFAP riesce a fornire una valida preparazione professionale nella gran maggioranza dei casi: infatti, allievi e genitori giudicano molto buona o buona tutta la formazione impartita nei Centri. Le uniche ombre riguardano i limiti nella polivalenza della formazione e nella capacità di trasfondere l'esigenza dell'alternanza per tutta la vita: in proposito il Progetto Formativo CONFAP sottolinea la necessità "dell'acquisizione di una professionalità polisettoriale, polifunzionale" (Ibidem, p. 39) e di inquadrare "la propria azione formativa in una globale prospettiva di educazione permanente" (Ibidem, p. 32).

"La CONFAP manifesta apprezzamento sincero e ricerca l'utilizzazione competente di tecniche e strategie metodologiche valide, tradizionali e nuove, sia nel momento della progettazione, come nel corso dell'apprendimento e nelle forme di valutazione e di verifica" (Ibidem, p. 48). In questo ambito il quadro è piuttosto diseguale. In relazione a un gruppo di *strumenti e metodi* la situazione è adeguata: si tratta dell'uso degli audiovisivi, dei laboratori specializzati, delle metodologie informatiche e dell'organizzazione modulare. Prevale invece l'occasionalità riguardo alle metodologie proget-

tuali, all'insegnamento individualizzato, ai lavori di gruppo, alla collaborazione di esperti del mondo del lavoro, all'insegnamento interdisciplinare. Inoltre, i processi innovativi e sperimentali tendono a concentrarsi sulle macchine e sulle attrezzature, mentre raggiungono in misura inferiore i contenuti, i metodi e l'organizzazione.

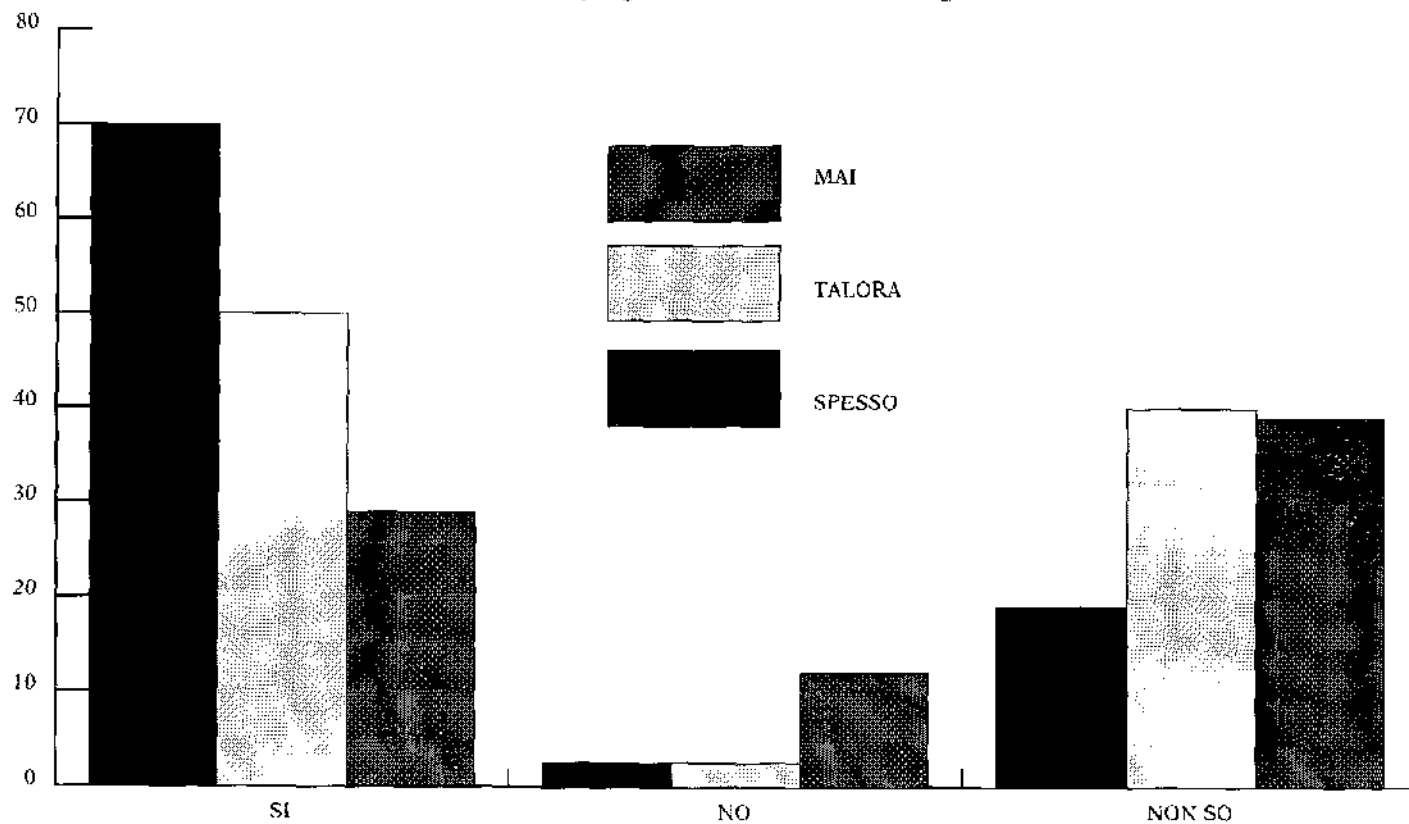
"In questa linea, acquista particolare importanza all'interno del processo di formazione, la funzione e il servizio dell'Orientamento" (Ibidem, p. 37). Il 90% circa degli allievi e quasi l'80% dei genitori sono almeno abbastanza soddisfatti delle iniziative di *orientamento scolastico-professionale*, messe in atto nei CFP della CONFAP; le valutazioni sono meno entusiaste tra i direttori (70%) e i formatori (meno di due terzi). Quando però si va a considerare le singole attività, emerge che secondo gli allievi queste consistono in colloqui personali con gli insegnanti nel 60% dei casi, nell'organizzazione degli stages nella metà e nelle visite guidate ai luoghi di lavoro, nei consigli alle famiglie e nei colloqui con il direttore nel 40%. La percentuale scende a un quinto riguardo alle schede di valutazione e alle conferenze con esperti del mondo del lavoro e a poco più del 10% quanto ai colloqui con il personale dei Centri di Orientamento e con il Coordinatore delle attività di orientamento. I genitori confermano sostanzialmente questi dati, mentre i formatori e, soprattutto, i direttori forniscono cifre più elevate. Inoltre, secondo i direttori l'innovazione avrebbe raggiunto l'orientamento in meno del 40% dei Centri. Se non si può negare che progressi sono stati compiuti in questo ambito, tuttavia, sembra necessario un allargamento degli interventi e una loro più precisa qualificazione.

Si è già commentato sopra il principio del Progetto Formativo della CONFAP, in ciò pienamente in linea con le concezioni pedagogiche più avanzate, secondo cui "l'educazione si attua sia attraverso l'attività formativa curricolare che attraverso iniziative extracurricolari di vario tipo (ricreative, sportive, formative, culturali e religiose) che il Centro di Formazione Professionale intende promuovere a vantaggio di coloro che usufruiscono dei servizi del Centro" (Ibidem, p. 43). Certamente nei confronti con altre istituzioni, le mete raggiunte rappresentano un risultato non disprezzabile; tuttavia, esistono le opportunità nei CFP della CONFAP (e non vanno trascurate) di realizzare per tutti o quasi gli allievi un processo educativo *più globale*.

Un altro principio fondamentale è che, non essendo l'educazione "opera di operatori isolati o di interventi slegati, ma frutto di intelligente e solidale collaborazione tra persone e istituzioni, la CONFAP crede che solo una Comunità Formativa può essere oggetto e luogo di realizzazione educativa della Proposta Formativa" (Ibidem, p. 43). Su questo punto, tuttavia, ritorneremo parlando della partecipazione.

È certamente già un grande successo il dato della presenza di un *progetto formativo-educativo* nei tre quarti dei CFP della CONFAP, se paragonato alla situazione per esempio dei CFP regionali e delle SSS dello stato che sono appena agli inizi in questo campo. Inoltre, la pedagogia di progetto incomincia a pervadere l'attività dei singoli docenti; lo stesso tuttavia non è vero per

Graf. 2 - Presenza nel CFP del progetto educativo e incontro genitori-docenti



quanto riguarda il lavoro di équipe. In aggiunta, i progetti esistenti hanno bisogno nella metà dei casi di un adeguamento alle esigenze attuali. Ma il limite più grave è costituito dal ridotto coinvolgimento dei genitori che nella metà quasi non sanno dell'esistenza del progetto e che hanno partecipato alla sua elaborazione solo per il 15%, per di più dando unicamente pareri o facendo proposte.

2.2. La formazione religiosa

Il Progetto Formativo della CONFAP tocca in proposito tasti assai delicati, trattandosi di Enti di ispirazione cristiana: "Pur nel rispetto della 'laicità' della sua presenza e del suo servizio, la CONFAP trova l'ispirazione ultima del suo essere e del suo agire in una visione cristiana della vita e della storia. Coordina la propria azione con l'impegno della Chiesa in ambito formativo. Ascolta e traduce in atto l'insegnamento della Chiesa in materia di formazione e di presenza nel mondo del lavoro. [...] il lavoro, la professionalità, la formazione personale vengono per così dire 'evangelizzati' nel senso che sono aiutati ad approfondire il loro significato, a superare ogni loro riduzione o mitizzazione indebita, a protendersi verso il più e l'oltre di Dio e della giustizia del suo Regno. L'ispirazione cristiana stimola e qualifica i Centri di Formazione Professionale aderenti alla CONFAP e ne scandisce la vita quotidiana e la molteplicità delle attività formative, curricolari ed extra-curricolari [...]" (1992, pp. 32-34).

Come si è già osservato precedentemente, il quadro complessivo in questo ambito appare molto articolato e va presentato, anche se sinteticamente, in tutte le sue sfaccettature. Anzitutto, la formazione religiosa occupa una collocazione abbastanza importante nella scala delle priorità dei CFP della CONFAP; al tempo stesso, tale posizione è l'ultima rispetto agli altri tipi di preparazione che nell'ordine sono la professionale, la morale, la culturale e la sociale.

I differenti attori dell'indagine valutano la formazione religiosa impartita nei Centri almeno abbastanza adeguata. Il grado di soddisfazione, anche se leggermente più basso, si situa grosso modo al medesimo livello. In entrambi i casi sono i genitori ad esprimere i giudizi più positivi.

Nell'area della formazione religiosa l'Organo Collegiale dei formatori è impegnato principalmente su due obiettivi e cioè l'integrazione tra fede e vita e l'amore e il servizio del prossimo, entrambi segnalati da metà dei Centri. La percentuale scende a un quarto riguardo alla pratica religiosa e allo sforzo personale nello scoprire Dio nell'uomo e nella storia e diviene un quinto circa l'interiorità della vita di fede. L'obiettivo dell'adesione al Magistero della Chiesa è perseguito in meno del 10% dei CFP. Si ha l'impressione che la formazione religiosa è sì correttamente focalizzata sulla evangelizzazione del lavoro e della vita professionale e sulla solidarietà, ma non sembra prestare eguale attenzione alla dimensione ecclesiale, alla preghiera e alla vita sacramentale.

La situazione appare più carente sul piano delle *attività* educativo-religiose. Secondo gli allievi la riflessione religiosa del mattino e la preparazione alle principali feste liturgiche vengono effettuate nel 60% dei Centri e la percentuale scende alla metà per l'insegnamento della religione e le celebrazioni liturgiche. Intorno a un terzo organizzano anche gli esercizi spirituali, conferenze, incontri e la preparazione sacramentale.

In conclusione, la formazione religiosa occupa un posto importante in linea di principio nella vita del CFP della CONFAP ed è centrata sugli obiettivi essenziale di una visione cristiana del lavoro e di una cultura della solidarietà. Non si può però dire che l'ispirazione cristiana pervada la vita dei CFP nella stessa maniera in cui lo fa la dimensione professionale; in aggiunta appaiono lontane dall'essere generalizzate le azioni formative specifiche in cui essa si concretizza operativamente.

Al contrario, pur nel rispetto della libertà individuale e delle differenti dinamiche personali, la comunità formativa dei CFP della CONFAP deve proporre con decisione a tutti gli allievi un itinerario formativo che li porti all'incontro con Dio Creatore e Padre e con Gesù Cristo, che offra loro la possibilità di un'esperienza ecclesiale e che li sostenga nell'incarnare il Vangelo nella vita e nella professione. Infatti, per questa via la FP potrà aiutare gli allievi a scoprire il senso profondo dell'esistenza e ad aprirsi a una verità globale e attenta all'uomo che sola è in grado di garantire una formazione realmente integrale della personalità.

2.3. *La partecipazione alla vita dei Centri*

Anzitutto è opportuno richiamare i punti qualificanti del Progetto Formativo della CONFAP: "[...] la CONFAP crede che solo una Comunità Formativa può essere soggetto e luogo di realizzazione educativa della Proposta Formativa. A questo scopo crea le condizioni e promuove la partecipazione effettiva di tutti (dirigenti, operatori, utenti, genitori, collaboratori)" (*Ibidem*, p. 43).

Nel complesso i diversi attori dell'inchiesta risultano almeno abbastanza soddisfatti della possibilità di partecipare alle attività dei Centri; tuttavia, non va dimenticato che i più scontenti, anche se di poco, sono proprio i genitori. Il loro coinvolgimento frequente è limitato alle attività individuali nella forma dei colloqui e degli incontri periodici; sul piano collettivo vanno richiamate le riunioni e le assemblee di corso che, però, hanno luogo in forma sporadica e le feste religiose o le manifestazioni sportive che presentano ritmi ancor più occasionali.

Passando in specie agli *organi di partecipazione*, è conveniente soffermarsi più a lungo al fine di dare in trasversale il quadro completo delle informazioni che non si è potuto dare altrove.

Il 70% dei genitori afferma che nel proprio CFP esiste l'Assemblea dei Genitori e il dato è confermato sostanzialmente dai direttori (tre quarti), ma non dai docenti (60% circa) che sono più negativi. Le percezioni diventano anche più divaricate riguardo al funzionamento che la metà dei genitori

ritiene abbastanza regolare rispetto a meno del 40% dei secondi e a un terzo dei formatori.

Neppure il 60% degli allievi dichiara che nel proprio CFP esiste l'Assemblea Generale degli allievi. La percezione dei formatori ribadisce grosso modo il dato, mentre quella dei direttori è molto diversa e più dell'80% ne afferma la presenza. Anche quanto al funzionamento regolare, da una parte un 30% circa di allievi e docenti concorda su una valutazione almeno di sufficienza e dall'altra i direttori sono più positivi con una metà circa che esprime tale giudizio. La situazione dell'Assemblea di Corso è simile quanto all'esistenza (il 60% circa degli allievi), ma migliore riguardo alla efficienza (quasi il 40%). Il dato più confortante si riscontra nel caso dell'Assemblea dei Rappresentanti di Corso: rispettivamente due terzi e più del 40%.

L'Organo Collegiale dei Formatori, secondo il CCNL 1989-91 all'art. 43, comprende tutti i formatori e ha come suo presidente il direttore del CFP. Ai fini di valorizzare la professionalità dei formatori e il loro concorso attivo per attuare iter formativi disciplinari, esso è articolato al suo interno in commissioni specifiche di progettazione e di programmazione didattica che si suddividono per aree, comparti e settori. La stragrande maggioranza degli operatori e dei direttori (intorno al 90%) afferma che nel proprio CFP esiste l'Organo Collegiale dei Formatori. Tuttavia, la percentuale si abbassa ai tre quarti fra i primi (ma rimane intorno all'85% per i secondi), quando si tratta di valutare il funzionamento almeno come abbastanza soddisfacente; in proposito non va trascurato il fatto che un quinto ritiene tale organismo poco o nulla efficiente ed efficace. La metà dei formatori e dei direttori attesta la presenza del Consiglio di Settore: anche in questo caso è diversa la percezione circa il funzionamento, meno positiva tra i docenti (36.8%) che non fra i direttori (46.8%).

Più della metà dei genitori e dei formatori dichiara che nel proprio CFP esiste il Consiglio di Corso rispetto ai due terzi dei direttori. La valutazione dell'efficacia è simile tra le prime due componenti (oltre il 45% almeno sufficiente) mentre sale a più della metà tra i direttori. Sulla presenza del Comitato di Controllo le percezioni dei tre campioni coincidono sostanzialmente: intorno alla metà. In questo caso i più positivi sono genitori e direttori (un 40% circa), mentre si scende a meno di un quarto fra i docenti. In proposito, va aggiunto per una considerazione equilibrata dei dati che tale organismo sta cadendo in disuso in alcune Regioni.

Un quarto dei formatori lamenta, tra le carenze presenti nel proprio CFP, la mancanza di collegialità nelle decisioni. Ben più negativa è la condizione dei genitori: il loro coinvolgimento nelle decisioni riguardanti differenti attività della vita del Centro è limitato a un quarto o a un quinto dei CFP, tranne che per le questioni disciplinari (la metà), e la partecipazione è di solito occasionale.

Vanno anche notati due casi importanti di percezione distorta dei direttori nei confronti del coinvolgimento dei genitori. Una prima contraddizione riguarda le ragioni dell'iscrizione ai CFP della CONFAP: infatti, la motivazio-

ne "vi è più partecipazione da parte dei genitori" trova consenzienti il 90% dei direttori, mentre è stata presa in considerazione da appena il 10% dei genitori. In secondo luogo si rileva un dichiarato quanto sostenuto tasso d'interesse da parte di circa il 60% dei genitori a partecipare "sempre" alle iniziative promosse dal CFP. Nel contempo, una tale disponibilità sembra lasciare piuttosto freddi e/o poco convinti tanto i direttori che i formatori, per i quali un tale atteggiamento si verificherebbe solo saltuariamente.

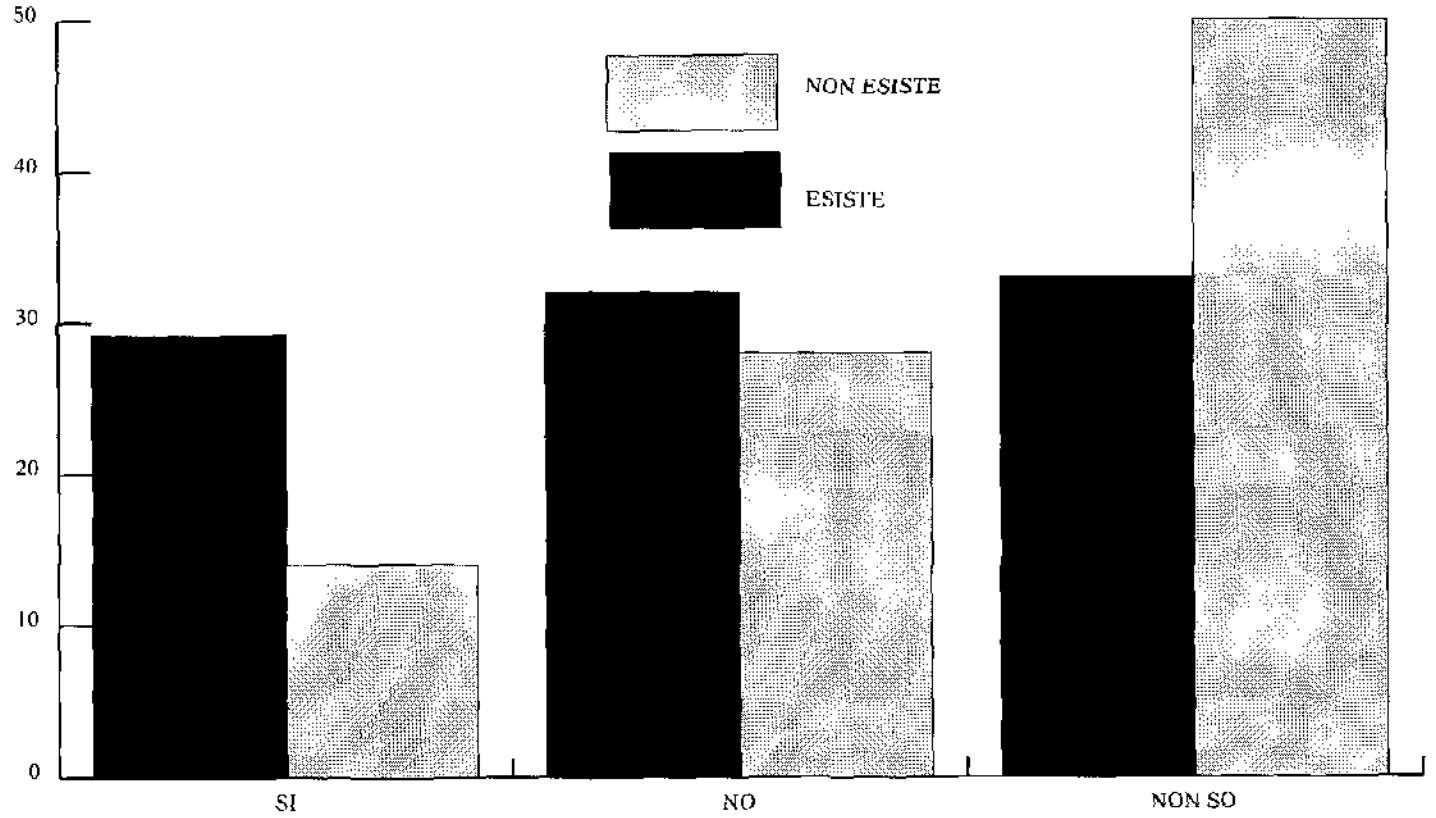
In sintesi, il quadro della partecipazione appare un misto di luci e di ombre. Se è vero che tutte le componenti sono in generale abbastanza soddisfatte delle opportunità offerte, la situazione dei vari organismi è tutt'altro che positiva: tranne il caso dell'Organo Collegiale dei Formatori, la presenza oscilla tra il 60 e il 45% dei CFP e il funzionamento regolare non supera il 55% e scende anche a un quarto. I genitori intervengono frequentemente nelle attività individuali, sporadicamente in quelle collettive e di rado nelle decisioni. Preoccupa che i direttori tendano a sopravvalutare la partecipazione di tutte le componenti e in particolare dei genitori, cioè che manchino di una percezione esatta della situazione, un dato riscontrabile d'altra parte anche in altri ambiti.

Se per *Comunità Formativa* si intende la realizzazione di un clima educativo fatto di serenità, amicizia, gioia e impegno, i dati dell'inchiesta circa le relazioni personali tra i docenti, tra gli allievi, tra docenti e allievi e tra docenti e genitori attestano di una atmosfera nel complesso familiare tra le varie componenti dei Centri. Inoltre, come si è già ricordato sopra, i genitori non mancano di essere presenti ai colloqui individuali e alle varie manifestazioni organizzate dal Centro. Al contrario appare tutt'altro che soddisfacente il livello di partecipazione effettiva delle varie componenti, in quanto direttori e formatori stentano ad aprirsi a una collaborazione reale e sistematica con i genitori e gli allievi.

2.4. *L'associazionismo per genitori*

Anche in questo caso la *Proposta Formativa CONFAP* contiene indicazioni ben chiare: "La *Comunità Formativa* si mette in rapporto ed interagisce positivamente con i giovani e gli adulti nel territorio, ai quali offre la sua *Proposta Formativa*. Ricerca costantemente il contatto con le famiglie e con le associazioni per averle come collaboratrici nella difficile arte dell'educare, accogliendo i contributi che possono provenire dalle loro esperienze umane, lavorative, formative, civili, culturali e religiose" (1992, p. 44).

È chiaro che il grado di partecipazione dei genitori alla vita del Centro è collegato in un rapporto di interdipendenza reciproca con la presenza nei CFP-CONFAP dell'associazionismo per genitori e con il livello di sviluppo da questo raggiunto. Se però si dà per buono quanto dichiarato dai direttori (ma anche tutti gli altri inchiestati riportano grosso modo le stesse stime), non arrivano ad un terzo i CFP che possono vantare una qualche forma associativa interna per genitori (A.Ge.S.C., A.Ge. o altre).

Graf. 1 - *Presenza di associazionismo per genitori nei CFP con/senza progetto educativo*

Appare sicuramente questo uno dei punti *più critici* emersi dall'inchiesta: senza una presenza associativa che garantisca il supporto, l'animazione, l'organizzazione e la struttura della partecipazione, è impossibile realizzare un reale coinvolgimento di tutti o quasi i genitori nella vita del Centro. La partecipazione non può essere basata semplicemente sulla buona volontà di singoli genitori. Questi ultimi confermano tale ipotesi in quanto nei CFP dove esistono strutture associative, essi ritengono per i due terzi la loro incidenza valida per l'effettivo coinvolgimento dei genitori.

Un dato *positivo* consiste nel fatto che nei CFP in cui non esiste l'associazionismo più della metà dei genitori e dei formatori e il 60% dei direttori (ma appena il 35% degli allievi) vede l'utilità di promuoverlo. Pertanto, in ultima analisi, l'insieme dei risultati dell'inchiesta fa trapelare un orientamento favorevole a tale associazionismo in una percentuale tra il 60 e il 70% dei Centri (perché esiste già o si ritiene conveniente introdurlo). Permangono, tuttavia, delle remore minoritarie che non vanno sottovalutate e che potrebbero derivare o da precedenti esperienze negative, dove da una parte e dall'altra si è potuto constatare la scarsa disponibilità e partecipazione alle attività intraprese, o addirittura una valutazione negativa della loro validità e utilità.

L'associazionismo è sicuramente il primo passo per dotare i genitori di strumenti efficaci a sostegno della loro presenza tra gli organi deputati alla gestione del CFP e soprattutto nella vita del Centro. Di conseguenza, se si parte dalla convinzione che alla gestione del CFP hanno diritto, con pari opportunità di intervento, anche i genitori, un contributo importante in tale direzione sarà quello di *favorire* la nascita e lo sviluppo di una qualche forma di associazionismo (tra quelle riconosciute a livello nazionale e locale) e una sua reale funzionalità operativa.

3. Conclusioni operative

Sono state organizzate in tre sezioni: si è partiti dal cambio della cultura della partecipazione per passare agli aspetti strutturali della medesima, per poi completare il quadro allargando il discorso al potenziamento della pedagogia dei Centri, mentre i temi dell'introduzione di una nuova cultura organizzativa e dell'apertura dei CFP verso un sistema formativo integrato saranno trattati al pomeriggio. Infatti, il cambio di mentalità, che deve portare a un potenziamento della partecipazione dei genitori, potrà realizzarsi, e non restare pura enunciazione di intenzioni, solo se verrà introdotta nei CFP della CONFAP una nuova cultura organizzativa focalizzata sulla pedagogia del progetto. Lo attesta tra l'altro la stessa ricerca che mette in risalto una correlazione diretta e positiva tra Associazionismo per genitori e presenza del Progetto formativo-educativo (cfr. Graf. 1), tra coinvolgimento delle famiglie attraverso incontri ed esistenza del Progetto (cfr. Graf. 2).

3.1. Punto primo: occorre un cambio di mentalità

Appare del tutto superfluo avanzare proposte di interventi strutturali se nel contempo non si provoca un decisivo cambio di mentalità tra le parti in causa. Infatti, un punto debole emerso dall'inchiesta riguarda un certo gioco a nascondersi di cui si fa complice una maggioranza tanto dei genitori che del personale operativo del Centro. In più circostanze si è assistito al palleggiamento delle responsabilità, mentre si stenta a parlare al plurale, nel senso del "fare insieme", del gestire in comune le varie problematiche.

Al fondo di questa situazione non infrequente si nota una mentalità *dualistica* fatta di "io-famiglia" e di "io-CFP", a compartimenti stagno. Purtroppo chi paga le conseguenze di questa separazione dei ruoli e degli interventi è sempre l'allievo, oltretutto oggetto di un gioco paradossale secondo cui alla fin fine tutti rimangono contenti e soddisfatti (anzi più che soddisfatti) di come stanno andando le cose: i genitori, dei formatori e del CFP considerato in tutte le sue sfaccettature; gli allievi, del loro rapporto con i formatori e per la messa a disposizione di strutture/attrezzature; i direttori ed i formatori, del loro rapporto con gli allievi (e talora anche con le famiglie degli stessi).

Pertanto, bisognerà passare in tempi brevi ad una *fase progettuale* dove la via dell'innovazione si realizzi anche attraverso un cambiamento di mentalità tra i vari protagonisti della formazione; in particolare e prioritariamente, bisognerà accrescere nei docenti, attraverso corsi di formazione in servizio, l'interesse per la partecipazione dei genitori e prepararli nelle competenze necessarie per stimolare, animare, orientare e valorizzare la disponibilità dei genitori a farsi coinvolgere.

3.2. Il potenziamento della partecipazione dei genitori

Nel quadro di una pedagogia del progetto e sulla base dell'insieme dei risultati emersi dall'inchiesta è anche possibile avanzare una serie di suggerimenti nell'ambito proprio della partecipazione dei genitori, finalizzati ad interventi operativi.

1) In primo luogo è apparsa assai evidente la necessità che tutti i CFP si impegnino efficacemente a introdurre e a sviluppare l'associazionismo per genitori e ad assicurare agli stessi un ruolo *protagonista* e attivo nella conduzione del CFP. Più specificamente, bisognerà potenziare la presenza e il funzionamento delle *Assemblee dei Genitori* e dei *Consigli di Corso*. *Aprire all'esterno le porte del Centro* significa anzitutto corresponsabilizzare le famiglie nell'azione formativa esercitata sui figli, oltreché usufruire del loro apporto operativo.

2) Nel coinvolgere i genitori nella vita del Centro non è sufficiente dare la parola e servirsi della loro consulenza, ma occorre fornire opportunità reali, che li mettano in grado di esercitare un proprio peso decisionale nell'azione formativa.

3) Inoltre pare necessario promuovere nel Centro attività specifiche per soli genitori, in forma programmatica e continuativa; tali attività infatti dovrebbero riguardare non solo iniziative a scopo ricreativo e culturale, ma anche più precisamente formativo (i corsi per genitori, ad esempio).

4) Bisogna fare in modo che non siano soltanto i genitori a venire al Centro, ma anche quest'ultimo dovrebbe andare presso le famiglie; in altre parole, spetta anche al CFP partecipare con una presenza attiva e dinamica ai principali avvenimenti che riguardano la famiglia dell'allievo, così da far sentire la propria "vicinanza" e presenza anche all'interno del contesto di appartenenza dell'alunno. In tal modo l'allievo potrà sperimentare che il processo formativo non comincia con il varcare la soglia del CFP e non cessa quando egli si reinserisce nella vita sociale.

5) Nell'incontrare i genitori durante i colloqui periodici (che oltretutto dovrebbero risultare più frequenti) occorrerà portare l'attenzione non solo sull'andamento del figlio ma allargare la visione a tutta la vita del Centro, cosicché il genitore avverta l'importanza di un progetto formativo integrale e se ne senta parte in causa.

6) Sarà necessario attivare tra CFP e famiglie degli allievi forme frequenti di comunicazione (servendosi dei vari e più moderni strumenti) che consentiranno di far entrare nelle famiglie "la voce" del Centro. In altre parole bisognerà mettere i genitori a diretta conoscenza delle attività svolte, delle decisioni prese, delle iniziative avviate, in modo che non si possa più dire di "non sapere", ed al tempo stesso si tratterà di invitare i genitori ad assumersi anch'essi le proprie responsabilità in rapporto a tutto ciò che si sta facendo in favore del figlio e del Centro nelle sue polivalenti espressioni operative.

3.3. Per una pedagogia rinnovata della FP CONFAP

Si fonda anzitutto sul potenziamento della *valenza formativa* della FP (ENAI-ACLI, 1993). Questo comporta l'offerta di un percorso di nuova identità e di nuova socialità basato sul rapporto diretto con gli altri e sull'opportunità di rendersi utile. La formazione infatti non consiste puramente nella trasmissione di saperi, di abilità e di modalità organizzative, ma implica un processo di trasformazione della persona nel suo complesso; essa deve consentire all'allievo di mettere alla prova se stesso, le proprie conoscenze e le proprie capacità. Bisognerà pertanto adottare una pedagogia che non si limiti ad attivare processi prettamente istituzionali e didattici che avvengono in aula o in laboratorio, ma sia capace di coinvolgere anche l'extrascuola, che riesca a valorizzare le potenzialità educative delle esperienze di vita, che possa mettere a frutto le opportunità formative insite nel sapere professionale.

Si richiede anche una *visione unitaria* dell'utente e della sua esperienza personale, senza divisioni e contrapposizioni tra cultura e pratica, tra intelletto e corpo, fra rapporti personali e prestazioni, fra contenuti e tecnica. L'antropologia sottostante fa riferimento alla centralità della persona e, nel caso della FP, alla rilevanza della vita di lavoro e della formazione all'eserci-

zio professionale. La FP non va identificata semplicemente con il curriculum o con l'apprendimento, ma abbraccia anche le modalità del prendere parte ad un'esperienza che coinvolge la persona in senso unitario.

Ne segue la necessità di delineare un iter formativo in cui lo sviluppo cognitivo (cultura di base e cultura scientifica), quello tecnico (cultura professionale), quello sociale (cultura civile) e quello morale e religioso (cultura cristiana) non costituiscano compartimenti stagni, ma siano tra loro fortemente *intrecciati* in modo da contribuire alla crescita della capacità della persona di accostare in modo attivo e maturo la realtà. In particolare, per quanto riguarda la formazione religiosa, andrebbero generalizzate le varie attività e l'ispirazione cristiana deve assumere una importanza pari alla preoccupazione professionale.

Naturalmente, tutto questo va considerato nel quadro più ampio del rafforzamento dei *contenuti*; infatti, i processi formativi della FP vengono criticati da più parti per la loro debolezza sul piano culturale. Perciò, bisognerà garantire alla FP un adeguato spessore culturale: in particolare, essa dovrà trasmettere competenze tecniche di natura polivalente, fornire i presupposti scientifici e tecnologici di base dei processi produttivi e offrire i quadri di valore che permettano al lavoratore di partecipare alla gestione delle imprese.

Un altro principio di base a cui deve ispirarsi il percorso formativo consiste nella *pedagogia del successo*. Questa comporta una serie di strategie tra le quali vanno sottolineate le seguenti: il punto di partenza degli interventi è rappresentato dal positivo che è in ognuno; l'orientamento va reso più generale e articolato e deve essere maggiormente qualificato; il gruppo e l'incontro personale occupano un ruolo centrale; si fa forza sull'autostima e si mira a formare una identità stabile, realistica e aperta; si utilizza una didattica attiva che si fonda sull'insegnamento individualizzato, sull'organizzazione modulare e sulle esperienze guidate; l'apprendimento avviene per scoperta e successo e si costruisce prevalentemente su realizzazioni che ridondano a utilità degli altri; la comunità locale viene valorizzata come terzo polo accanto alla famiglia e all'azienda.

In conclusione, i genitori hanno compiuto un'analisi *a scacchiera*, in bianco e nero, in cui tuttavia gli apprezzamenti sopravanzano le critiche espresse e sottaciute:

— molto quotata la formazione che viene offerta, ma forse limitata rispetto agli orizzonti futuri;

— buono il rapporto che essi hanno con il Centro, peccato che non si sentano coinvolti più di tanto;

— gli operatori presentano certamente qualità apprezzabili in fatto di preparazione, metodologia e rapporto con gli allievi; al tempo stesso si avverte l'urgenza del loro aggiornamento, soprattutto in funzione di una formazione polivalente, in coerenza e al passo con lo sviluppo dei processi produttivi;

— il CFP è una bella realtà, ma appare un poco isolato nei confronti del territorio.

Così, ad ogni apprezzamento si accompagna l'indicazione di qualche limite, quasi a significare che è sempre possibile potenziare la qualità dell'offerta. Forse abbiamo a che fare con genitori scontenti? Non esattamente, stando alle ripetute manifestazioni di palese consenso; per cui più che di scontentezza si dovrebbe parlare di aspettative di traguardi più elevati, basati sulla convinzione e sulla fiducia che il CFP CONFAP può progredire oltre le mete importanti che pure ha già raggiunto. E le attese riguardano soprattutto le opportunità di una partecipazione più coinvolgente nella vita del Centro, l'intensificazione dei rapporti tra il CFP e le variegate realtà del territorio, tra il sistema formativo e quello produttivo, e il rafforzamento della pedagogia del progetto.

I genitori, in sostanza, non hanno espresso alcuna forma di rimprovero e/o di rifiuto nei confronti del CFP, anzi in genere si sono dimostrati ben soddisfatti delle azioni formative che vengono poste in essere; tuttavia sono non poche le circostanze in cui i "silenzii" parlano da soli e alludono con forza a un superamento dell'esistente, anche valido, per rendere la FP CONFAP capace di confrontarsi con le sfide sempre più ardue della società complessa.

Bibliografia

- ANP. ASSOCIAZIONE NAZIONALE PRESIDI E DIRETTORI DIDATTICI, *Aperta la strada per l'autonomia delle scuole*, Roma, 1 ottobre 1994. *Autonomia delle istituzioni scolastiche*, in "La Scuola e l'Uomo", 45 (1988), n. 5, pp. 138-143.
- CAVALLI A. - A. DE LILLO (Edd.), *Giovani anni '90. Terzo Rapporto IARD sulla condizione giovanile*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- CENSIS, *25° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1991*, Milano, Angeli, 1991.
- CENSIS, *L'orizzontalità del mondo giovanile*, Roma, Censis, 1992a.
- CENSIS, *26° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1992*, Milano, Angeli, 1992b.
- CENSIS, *27° Rapporto sulla situazione sociale del paese. 1993*, Milano, Angeli, 1993.
- CENSIS, *La cultura del rischio nelle famiglie*, Milano, Angeli, 1994a.
- CENSIS, *28° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1994*, Milano, Angeli, 1994b.
- CONFAP, *Annuario CONFAP 1992*, Supplemento al n. 492 di "Presenza CONFAP".
- CONFAP, *Linee politiche della CONFAP 1994*, Roma, 1994.
- CONFINDUSTRIA E ASSOLOMBARDA, *Emergenza formazione*, Roma, SIPI, 1992.
- CORRADINI L., *I nessi tra famiglia e scuola e l'associazionismo familiare in campo scolastico*, in: DONATI P.P. (Ed.), *Terzo rapporto sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1993, pp. 193-243.
- DAMIANO E. et alii, *Professionalità e partecipazione comunitaria. Una ricerca educativa nella scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1992.
- DONATI P.P., *La famiglia nella società relazionale*, Milano, Angeli, 3 ed., 1991.
- DONATI P.P., *La famiglia come relazione sociale*, Milano, Angeli, 2 ed., 1992.
- DONATI P.P. - P. DI NICOLA, *Lineamenti di sociologia della famiglia*, Roma, NIS, 1989.
- DONATI P.P. (Ed.), *Primo rapporto sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1989.
- DONATI P.P. (Ed.), *Secondo rapporto sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1991.

- DONATI P.P. (Ed.), *Terzo rapporto sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1993.
- ENAIIP-ACLI, *Verso un sistema formativo integrato. La riqualificazione della Formazione Professionale di Base*. Forum, Roma, 6 maggio 1993
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1991*, Milano, Angeli, 1991.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1992*, Milano, Angeli, 1992.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1993*, Milano, Angeli, 1993.
- MALIZIA G., *I giovani in una società in crisi. Prime ipotesi interpretative*, in "Orientamenti Pedagogici", 40 (1993), n. 5, pp. 801-821.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI, *I percorsi formativi della scuola e della formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, 1990.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - R. SALERNO - U. TANONI, *La qualità della Formazione Professionale del CNOS/FAP*, Roma, 1991.
- MALIZIA G. et alii, *Cultura organizzativa nelle azioni di formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, 1993.
- MALIZIA G. - J. BAJZEK - R. FRISANCO - R. MION - V. PIERONI - A. SALATIN, *Analisi dei bisogni formativi dei giovani della provincia di Belluno*, in "ISRE", 1 (1994), n. 2, pp. 7-48.
- MANNUCCI A., *Scuola e realtà locale oggi*, Firenze, Manzuoli, 1988.
- MION R., *Il cammino delle idee sulla famiglia in Italia: il bilancio di un decennio*, in "Tuttogiovani Notizie", 9 (1994), n. 33, pp. 5-25.
- NANNI C. (Ed.), *La famiglia: risorsa, ostacolo e problema educativo*, in "Orientamenti Pedagogici", 41 (1994), n. 6, pp. 1025-1301.
- NICOLI D., *La riorganizzazione del Centro di Formazione Professionale*, Quaderno CONFAP, Supplemento al n. 3-4/93 di "Presenza CONFAP", pp. 49-88.
- Il Progetto Formativo CONFAP*, in: CONFAP, *Annuario CONFAP 1992*, Supplemento al n. 4/92 di "Presenza CONFAP", pp. 30-45.
- ROMEI P., *La scuola come organizzazione*, Milano, Angeli, 1986.
- SCABINI E. - P. DONATI (Edd.), *La famiglia "lunga" del giovane adulto*, Milano, Vita e Pensiero, 1988.
- TALAMO P. (Ed.), *La scuola dell'autonomia: Una scommessa per il futuro*, Roma, Edizioni SISMI, 1994.

PIERO
CARDUCCI*
RAFFAELE
PUGLIESI**

La valutazione economico-sociale della Formazione

Premessa

Scopo di questa nota consiste nell'esaminare gli effetti degli investimenti in capitale umano, ottenibili sia con la formazione che con l'istruzione formale. In particolare si vogliono qui distinguere i benefici della formazione a seconda dei diversi soggetti che in qualche modo risentono dei risultati di tali attività.

Nel paragrafo 1, si accenna dapprima alla crescente importanza che i sistemi economici assegnano agli investimenti in capitale umano e, di conseguenza, si esaminano le stime dei benefici del training on the job per l'individuo e dei benefici delle spese in istruzione per la crescita economica dei paesi.

Nel par. 2, attraverso l'analisi critica della teoria del capitale umano, si mostra come gli investimenti in risorse umane producano dei benefici che risultano di diversa entità a seconda dei vari soggetti considerati.

* Piero Carducci è Direttore Sviluppo della Scuola Superiore G. Reiss Romolo (TELECOM ITALIA Spa).

** Raffaele Pugliesi lavora per la società di revisione e certificazione Price Waterhouse nella sede di Torino.

In particolare si evidenzia la divergenza tra rendimento privato e rendimento sociale di tali investimenti.

Nel par. 3, si svolge una disamina della dottrina corrente sul rendimento privato della formazione. Lo studio degli "earning profile" (curva dei guadagni) si rivela un efficace strumento per valutare tale rendimento dal punto di vista dell'individuo e per formulare alcune ipotesi su come possa variare la produttività della formazione lungo la vita lavorativa. Infine è presentato un approccio particolarmente originale: si fa qui riferimento alle motivazioni che spingono le imprese tedesche a fornire periodi di apprendistato ai lavoratori, indipendentemente dal fatto che questi rientrino o meno nei piani di assunzione di nuovo personale da parte delle aziende offerenti.

1. I benefici derivanti dagli investimenti in capitale umano

Il problema della valutazione dei risultati della formazione è stato normalmente analizzato da uno specifico punto di vista: si sono considerate le metodologie utilizzabili per valutare gli interventi formativi a favore dei propri dipendenti dal punto di vista dei risultati di apprendimento e della loro congruenza allo sviluppo organizzativo; più raramente ci si è soffermati anche sulla valutazione della formazione dal punto di vista economico (Carducci P., 1995)

Vanno però tenuti in considerazione anche tutti gli altri benefici derivanti dall'attività di formazione. Tra questi emergono come rilevanti una migliore socializzazione dei lavoratori, il miglioramento delle relazioni interpersonali e del clima aziendale. A questo proposito bisogna distinguere almeno altri due punti di vista, oltre a quello dell'impresa, da cui osservare i benefici ottenibili: l'economia dell'istruzione professionale, e più in generale, l'economia delle risorse umane cercano di valutare gli effetti che vanno a beneficio sia dell'individuo formato, sia della collettività intesa soprattutto come sistema economico.

Così l'individuo disoccupato o in cerca di prima occupazione potrà ridurre il tempo di ricerca necessario per l'ottenimento di un lavoro; se invece la formazione è rivolta ad un lavoratore occupato, questo potrà avere maggiori opportunità di mobilità interna all'azienda con i conseguenti incrementi retributivi e di status. Nel caso in cui il lavoratore sfrutti le migliori opportunità di mobilità esterna, otterrà analoghi benefici ma con risultati negativi per l'azienda di provenienza: questa, dopo aver finanziato la formazione, vedrà in effetti annullarsi la possibilità di recuperare l'investimento.

Per quanto riguarda gli effetti della formazione sulla collettività, essa otterrebbe innanzitutto il beneficio derivante da una accresciuta mobilità tra i diversi mercati del lavoro. Questo risultato è peraltro particolarmente apprezzabile per l'Italia in cui si registra una scarsa mobilità esterna.

Anche il maggior livello di retribuzioni imputabili ad un più alto grado di istruzione e formazione degli individui, potrebbe andare a vantaggio della

collettività nella misura in cui è in grado di promuovere la crescita economica del paese.

Sulla base di queste considerazioni generali si vedranno ora i più significativi studi di economisti delle risorse umane che possono contribuire ad individuare e a misurare gli effetti derivanti dall'istruzione e dalla formazione.

A partire dagli anni '60 l'idea che l'investimento in risorse umane possa contribuire alla crescita economica si è diffusa grazie alla teoria del Capitale Umano. L'assunto di base che accomuna i vari studi in merito consiste nel considerare la retribuzione degli individui come misura diretta del loro contributo alla produzione (Schultz, 1960).

In generale la teoria del Capitale Umano affianca altre ipotesi relative al mercato del lavoro: i lavoratori agiscono razionalmente e liberamente nella scelta del livello di istruzione, tendendo ad ottimizzare il mix dei costi per la propria formazione e dei ritorni attesi in termini di retribuzioni. Inoltre sia i lavoratori che le imprese hanno una conoscenza perfetta del mercato del lavoro e queste ultime sono in grado di misurare perfettamente la produttività dei lavoratori in base al loro livello di istruzione.

Inizialmente gli economisti cercarono di evidenziare la crescente importanza delle risorse umane rispetto al capitale fisico. Il fatto che l'istruzione diventi parte integrante dell'individuo, e vada pertanto trattata come una qualsiasi forma di capitale, significa poter pensare di aggiungere capitale umano allo stock di capitale fisico di cui dispone una nazione. Per questa via l'istruzione contribuisce così come il capitale fisico a fornire un servizio produttivo all'economia dei paesi, con la differenza che non può essere venduta separatamente rispetto agli individui in cui è incorporata.

Schultz considera specificatamente l'istruzione scolastica. Egli valuta l'ammontare di capitale umano investito nelle scuole dei vari gradi distinguendo i costi in due componenti: le mancate retribuzioni degli studenti durante gli anni dell'istruzione e i costi relativi alle risorse fornite dalle scuole. Tra i risultati di questo primo studio emergeva da un lato che l'incidenza dei mancati redditi degli studenti sugli investimenti in capitale umano era già cresciuta nella prima metà di questo secolo dal 26 al 43%. Dall'altro lato, nello stesso arco di tempo, le risorse investite in istruzione erano passate dal 9 al 34% rispetto a quelle destinate al capitale fisico.

In generale l'istruzione scolastica non è sufficiente per formare le capacità produttive degli individui. Entro certi limiti esiste invece la possibilità di ridurre l'istruzione formale, aumentando la formazione on the job e viceversa.

Dopo queste considerazioni Mincer (1962) tenta in un suo primo lavoro di stimare il tasso di ritorno dell'investimento in training on the job.

Egli confronta l'andamento dei salari durante la vita lavorativa di due gruppi di lavoratori: il primo gruppo nel periodo iniziale riceve formazione, ma percepisce anche una minore retribuzione; nel periodo successivo però il salario del primo gruppo supera quello del secondo, in quanto incorpora i rendimenti relativi all'investimento effettuato. Il calcolo del rendimento fu

effettuato eguagliando a zero i valori attuali nei differenziali nei flussi di guadagni (negativi nel primo periodo, sempre positivi successivamente); ciò permise a Mincer di stimare tassi interni di rendimento fra il 9 e il 9.7% a seconda dei diversi settori industriali da cui provenivano i dati.

Un altro approccio alla stima del rendimento del capitale umano fu adottato in quel periodo da Denison (1962). Egli notò che il tentativo di spiegare la crescita dell'economia USA tra il 1910 e il 1960 in termini di incrementi dei fattori tradizionali lavoro e capitale fisico non offriva risultati soddisfacenti. La ricerca allora si propose di scoprire quanta parte della crescita economica fosse dovuta agli effetti dell'istruzione sulla qualità della forza lavoro. La quota rimanente poteva invece essere attribuita ad altri fattori quali miglioramenti nella qualità del capitale fisico e ad economie di scala. Denison calcolò quindi che tra il 1930 e il 1960 il 23% del tasso di crescita del prodotto degli Stati Uniti era dovuto all'incremento di istruzione della forza lavoro; tuttavia tale valore era sceso al 15% nel periodo successivo al 1950 (Psacharopoulos, Woodhall, 1985).

Gli studi del rapporto tra capitale umano e sviluppo economico hanno fatto registrare un rallentamento durante il periodo di crisi economica degli anni '70, ma sono tornati con rinnovato interesse a partire dagli anni '80. Ciò si è verificato anche grazie alla domanda di supporti teorici ed empirici che possano essere di una qualche utilità per indirizzare le politiche di sviluppo di organismi internazionali come la Banca Mondiale (ISFOL, 1990).

Questa seconda generazione di studi cerca infatti di stabilire, principalmente con studi econometrici, il legame tra lo sviluppo delle risorse umane e lo sviluppo economico dei paesi. Va comunque precisato che, in tale filone, per sviluppo delle risorse umane non si intende solo l'istruzione e il training on the job; in generale infatti, come nello studio svolto da Hicks (1980), vanno considerate anche le risorse destinate al nutrimento, alla salute e a tutte le altre carenze relative alla popolazione dei paesi meno sviluppati. In questo senso Hicks intravede un tradeoff tra queste spese classificabili come consumi e lo sviluppo economico. D'altra parte queste spese possono essere viste come un investimento in capitale umano che può avere sulla crescita un effetto di direzione incerta: esso sarà positivo o negativo a seconda che gli investimenti alternativi in capitale di diversa natura offrano un tasso di ritorno rispettivamente minore o maggiore del tasso ottenibile dal capitale umano.

Una nota indagine empirica di Hicks finalizzata a studiare il rapporto tra crescita e risorse umane prende in esame 83 paesi in via di sviluppo. Nel periodo 1960-77 si evince che i 12 paesi del campione con la crescita più accelerata mostravano valori di alfabetismo e di aspettative di vita (entrambi due indicatori di sviluppo delle risorse umane) ben sopra la media. Anche eliminando l'influenza sul tasso di crescita che esercitano i diversi livelli di reddito pro-capite dei vari paesi, risulta che i paesi con la maggiore crescita economica vantavano livelli di vita attesa e di alfabetismo rispettivamente dell'11 e del 34% più alti del normale (tab. 1).

I migliori 12 paesi in termini di aspettative di vita, mediamente di 9 anni più alta del normale facevano infine registrare tassi di crescita anche di 1.4 punti percentuali più alti della media.

Successivamente Hicks prosegue in modo più approfondito l'indagine del problema: con l'analisi di regressione multipla si riesce a considerare e rimuovere l'influenza di altri fattori che contribuiscono alle differenze nei tassi di sviluppo delle economie dei vari paesi. In particolare si assume che la crescita del PIL pro-capite sia influenzata anche dal tasso di investimento e dal tasso di crescita delle importazioni, oltre che dal livello delle risorse umane misurato all'inizio del periodo 1960-77.

TAB. 1 - Crescita economica ed aspettative di vita (selezione di Paesi)

Paesi	(a) Tasso di crescita % 1960-77	Aspettative di vita 1960 (anni)	(b) Deviazioni dal livello stimato di aspettative di vita (anni)	Tasso di alfabetismo degli adulti 1960 (%)	Deviazioni dal livello stimato de. tasso di alfabetismo degli adulti (%)
Singapore	7.7	64.0	3.1	—	—
Korea	7.6	54.0	11.1	71.0	43.6
Taiwan	6.5	64.0	15.5	54.0	14.2
Hong Kong	6.3	65.0	6.5	70.0	6.4
Grecia	6.1	68.0	5.7	81.0	7.5
Portogallo	5.7	62.0	4.7	62.0	1.7
Spagna	5.3	68.0	1.8	87.0	1.2
Jugoslavia	5.2	62.0	4.7	77.0	16.7
Brasile	4.9	57.0	3.0	61.0	8.6
Israele	4.6	69.0	2.0	—	—
Thailandia	4.5	51.0	9.5	68.0	43.5
Tunisia	4.3	48.0	-0.5	16.0	-23.8
Media: Top 12	5.7	61.0	5.6	64.7	12.0
Media: tutti i Paesi	2.4	48.0	0.0	37.6	0.0

(a) Tasso di crescita reale del PNL pro-capite.

(b) Deviazioni dai valori stimati e derivati da due equazioni dove l'aspettative di vita e tasso di alfabetismo della popolazione adulta dipendono dal reddito pro-capite 1960.

I risultati mostrano che l'equazione stimata spiega circa il 60% delle variazioni dei tassi di crescita del periodo e i coefficienti dell'equazione indicano che un aumento di 20 punti percentuali del tasso di alfabetismo comporterebbe un aumento della crescita economica di 0.5 punti percentuali. Questi risultati inoltre si mantengono validi anche se il periodo considerato cambia dal 1960-70 al 1970-77 (Hicks, 1980).

Tuttavia la correlazione non dimostra la causalità, così il fatto che i paesi ricchi hanno un alto grado di alfabetismo e spendono di più per l'istruzione rispetto ai paesi più poveri potrebbe significare che l'istruzione aumenta la crescita dell'economia dei paesi. Il nesso di causalità permane incerto e ciò

potrebbe semplicemente evidenziare che i paesi ricchi possono stanziare maggiori risorse per lo sviluppo del capitale umano.

L'ipotesi che l'istruzione, insieme agli altri fattori di sviluppo delle risorse umane, possa essere contemporaneamente effetto e causa della crescita economica è stata verificata da uno studio condotto da Wheeler (1980). Utilizzando un modello simultaneo, sono stati considerati i dati di 88 paesi in via di sviluppo per cercare di separare nel corso del tempo cause ed effetti. I test effettuati suggeriscono che l'istruzione, la salute e la nutrizione contribuiscono alla crescita del prodotto non solo direttamente, ma anche indirettamente, sia aumentando il tasso di investimento che abbassando il tasso di natalità. Wheeler trovò che in media un incremento nel tasso di alfabetismo dal 20 al 30% conduce ad un incremento nel PIL dall'8 al 10%, con valori anche maggiori nei paesi africani.

In uno studio simile Marris (1982) arrivò a concludere che, oltre alla relazione istruzione-crescita economica, quando si effettuano investimenti in generale questi producono minori effetti sui tassi di crescita quando non sono supportati da investimenti in istruzione.

Un caso particolare di quest'ultimo fenomeno è stato rilevato in uno studio della Banca Mondiale (Jamison, Lau, 1982) dove è emerso un legame tra grado di istruzione e produttività in agricoltura. Gli investimenti in sementi, irrigazione e fertilizzanti risultavano infatti più produttivi, in termini di resa per raccolto, quando i contadini potevano contare su quattro anni di istruzione anziché su nessun grado di istruzione.

Generalizzando ancora il fenomeno (Mingat, 1984) si è arrivati a concludere che la riuscita di un progetto di investimento sotto il profilo economico è strettamente legata alla quantità di formazione offerta all'interno del progetto stesso. Nel caso dei paesi in via di sviluppo il successo degli interventi formativi è vincolato dal tasso di alfabetizzazione: sotto la soglia del 40% il rendimento della formazione risulta pressoché nullo.

Non vanno poi trascurati i contributi alla crescita economica che provengono dall'istruzione per via indiretta; per esempio gli aumenti del tasso di crescita del PIL sono ottenuti anche grazie al fatto che più elevati livelli di istruzione conducono ad una maggiore durata della vita produttiva degli individui (Hicks, 1980). Più in generale si rileva che maggiori livelli di istruzione influiscono sui comportamenti degli individui e delle famiglie, conducendo a più efficienti modelli di consumo, a migliori condizioni sanitarie e di alimentazione e, in generale, ad un ambiente più favorevole alla crescita ed all'innovazione.

Nonostante un'ampia disponibilità di ricerche sui contributi, diretti e indiretti, dell'istruzione sulla crescita economica, rimangono le incertezze tipiche delle relazioni del tipo "uovo-gallina". Tuttavia ci sono importanti sostegni alla tesi che indica come più probabile un legame causa-effetto che parta dalla maggiore istruzione per condurre ad una più consistente crescita economica.

2. La divergenza nel rendimento del capitale umano

La maggior parte degli studi citati fondano le loro conclusioni su determinati assunti di base. Questi ultimi contengono però alcuni punti deboli che di fatto ridimensionano la teoria del capitale umano. In particolare si è visto che le più alte retribuzioni percepite dagli individui che hanno accumulato maggiori quantità di capitale umano, sia tramite istruzione scolastica che con formazione on the job, sono state assunte come misura diretta della produttività del lavoratore. Pertanto si è argomentato che se il salario costituisce la misura del contributo del singolo alla crescita economica, allora anche istruzione e formazione vi contribuiscono. Ciò avverrebbe precisamente nella misura in cui gli investimenti in capitale umano siano in grado di incrementare l'ammontare totale dei salari percepiti dall'individuo lungo l'arco della propria vita lavorativa.

La critica a simili conclusioni deriva dalla più generale critica al funzionamento del mercato del lavoro così come è interpretato dalla teoria neoclassica. Secondo la teoria nota come "wage competition" i lavoratori che possiedono maggior capitale umano insieme ad altre variabili comportamentali avranno anche i maggiori salari di accettazione. Le imprese dal canto loro richiedono il fattore produttivo lavoro confrontando la produttività marginale dei lavoratori con i tassi salariali che dovranno essere pagati agli stessi. In tale mercato del lavoro i lavoratori sono in competizione tra loro sulla base del salario di accettazione e della produttività che sono in grado di offrire (Ciravegna, 1985).

La prospettiva cambia però totalmente nella teoria di Thurow della "job competition" che rifiuta l'idea del mercato del lavoro come efficiente meccanismo concorrenziale per l'allocazione di questo fattore produttivo. Gli individui acquisiscono un certo livello di produttività essenzialmente con l'addestramento formale e informale sul posto di lavoro. Si è visto invece che nello schema della wage competition la produttività dipende dal livello di istruzione formale facente parte del capitale umano dell'individuo. In definitiva nella teoria della job competition il mercato del lavoro non è un meccanismo per le transazioni relative alle capacità degli individui, ma è piuttosto un mercato delle possibilità di ricevere addestramento on the job (Thurow, 1975).

Si viene così a delineare uno scenario dove non ha più senso parlare di produttività del lavoratore in quanto la produttività è interamente determinata dallo specifico posto di lavoro e, pertanto, in questo caso la concorrenza è per il posto di lavoro e non più per il salario. Il livello tecnologico e la domanda di beni esistenti in un certo momento determinano il numero e il tipo di posti di lavoro, e l'offerta di lavoro deve semplicemente adattarsi a tale circostanza. Gli individui allora sono idealmente disposti, da parte delle imprese, lungo una "coda" in cui sono ordinati secondo il criterio del potenziale di adattabilità all'addestramento che essi riceveranno dopo l'assunzione. La maggiore adattabilità di un individuo valutata dal datore di lavoro è rappresentata dai minori costi di addestramento che si prevede

di sostenere nel periodo di training on the job. In altre parole i datori di lavoro giudicano l'istruzione formale inversamente correlata con i costi di addestramento.

Ecco allora che nella teoria di Thurow il lavoratore sceglierà di investire in un certo livello di istruzione formale in base alle previste possibilità di avanzamento della propria posizione all'interno della coda. Per contro il lavoratore che rinuncia ad acquisire un maggior livello di istruzione formale slitterà automaticamente verso posizioni lavorative dalle caratteristiche inferiori. In tali circostanze l'investimento in istruzione diviene una spesa difensiva volta a proteggere la posizione relativa, dell'individuo che la sostiene.

Il risultato finale di questo meccanismo prevede che, a fronte di una scarsità dei posti di lavoro ad alta produttività, la competizione messa in atto dagli individui non modifica la posizione relativa dei gruppi di lavoratori: le persone maggiormente istruite occuperanno posizioni lavorative per le quali prima era richiesta una minore qualifica. Di conseguenza si può dedurre che gli investimenti in capitale umano possono mostrare una grossa divergenza tra rendimento privato e rendimento sociale. Questo perchè se da un lato l'individuo può effettivamente beneficiare di alti tassi di ritorno collegati ad un maggiore grado di istruzione (rendimento privato), dall'altro lato tuttavia il rendimento sociale dell'incremento dei livelli di istruzione e formazione tende a "zero", in quanto il monte salari del sistema economico è già determinato a priori dalla produttività dei posti di lavoro.

Per completare il quadro relativo alla critica della teoria del capitale umano, vi sono ulteriori considerazioni che vanno nella direzione opposta rispetto alle ipotesi di base enunciate inizialmente.

Secondo Arrow (1973) non sono realistiche le ipotesi che vedono tutti i soggetti in gioco possedere una perfetta informazione del mercato del lavoro. Per esempio le imprese non sono nelle condizioni, sulla base del grado di istruzione, di conoscere il valore della produttività di un individuo prima dell'assunzione. Piuttosto Arrow formula la cosiddetta "screening hypothesis" secondo cui il grado di istruzione è percepito dal datore di lavoro come un'indicatore che segnala la presenza nell'individuo soltanto caratteristiche di base quali la motivazione, l'intelligenza e l'abilità preesistenti. Da questo punto di vista Arrow non è però in totale contrapposizione con la teoria del capitale umano: se il livello di istruzione certifica i valori degli individui "il ruolo filtrante dell'istruzione è un ruolo che aggiunge produttività dal punto di vista dell'individuo" (Arrow, 1973).

Infine si deve rilevare come nella realtà il mercato del lavoro deve subire numerosi ulteriori effetti distorsivi, i quali non fanno altro che allontanare la plausibilità dell'ipotesi di base in cui i salari sono una buona misura della produttività. Alcune di queste distorsioni sono dovute alla segmentazione del mercato del lavoro, come pure alla diffusione di prassi discriminatorie basate sul sesso, sull'età, sulla razza, ecc.

Altre distorsioni nascono invece da situazione di non competitività nel mercato dei prodotti o di grosse differenze nella dimensione delle imprese.

In questi casi i differenziali salariali possono magari dipendere dal diverso grado di sindacalizzazione o dalla presenza di patti impliciti tra le aziende.

Per concludere si può dire che se da un lato la realtà dell'economia suggerisce di guardare con spirito critico alla teoria del capitale umano, dall'altro si è visto che il livello dell'attività economica dei paesi non è insensibile alla quantità di capitale umano accumulato dalla popolazione. Quello che si può dire è che sicuramente non è corretto assimilare rendimento privato e rendimento sociale delle spese in istruzione e formazione.

3. Gli effetti degli investimenti in formazione con riferimento agli individui ed alle imprese

Nei paragrafi precedenti si è accennato alla possibile distribuzione tra i diversi soggetti dei benefici derivanti da istruzione e formazione. In particolare si sono contrapposti due punti di vista: quello della collettività (rendimento sociale) e quello dell'interesse privato (rendimento privato). Quest'ultimo punto di vista deve però essere ulteriormente indagato perché all'interno del rendimento privato non è detto che lavoratori ed imprese ottengano lo stesso rendimento a fronte del comune investimento in formazione.

Il costo della formazione può, in generale, essere sopportato da ciascuno dei tre distinti centri di interesse che sono coinvolti nella formazione, anche se spesso si tratta di una combinazione dei tre (Psacharopoulos, Woodhall, 1985). Una parte può essere a carico dello Stato che elargisce fondi oppure fornisce direttamente la formazione professionale con apposite strutture, ancora infine può concedere sgravi fiscali come incentivi. Le imprese possono produrre direttamente e internamente la formazione necessaria, oppure possono pagare le rette di iscrizione per mandare i dipendenti a formarsi in strutture esterne, dove l'azienda provvede di norma a retribuire i dipendenti durante la formazione. Infine i lavoratori possono finanziarsi privatamente i corsi di formazione o possono lavorare per salari ridotti durante la formazione, presso l'azienda che fornisce training on the job. Nel primo caso sono i lavoratori che sopportano i costi opportunità dei mancati guadagni.

Si è finora appurato come il rendimento sociale sia generalmente inferiore al rendimento privato, mentre rimane molto incerta la distribuzione dei ritorni tra individuo e impresa. Uno strumento molto usato per studiare il rendimento privato degli investimenti in capitale umano è il profilo dei guadagni (earnings profile), ossia la forma che assume il grafico dei guadagni rappresentati in funzione del tempo. Con la costruzione di una funzione dei guadagni (earnings function) si ottiene il modello in cui si rende possibile l'individuazione dei principali fattori che determinano i differenziali nelle retribuzioni degli individui.

Esistono diversi studi che hanno come oggetto il profilo dei guadagni degli individui durante la loro vita lavorativa. Tuttavia le informazioni che si

ottengono sono in genere più utili per indagare sulla redditività della formazione dal punto di vista degli individui piuttosto che da quello delle imprese.

Uno dei principali studi sugli "earnings profile" è ad opera di Mincer (1974) che rileva inizialmente come una regressione semplice dei guadagni (in logaritmi) sugli anni di istruzione scolastica indichi una correlazione piuttosto debole. Questo modello risulta carente perché non cattura l'influenza dell'età sul profilo dei guadagni; in effetti l'età esercita un effetto negativo sui guadagni, secondo il tipico fenomeno del deprezzamento del capitale umano in analogia con il capitale fisico. Tuttavia l'evidenza empirica mostra che i guadagni crescono con l'età: questo accade perché risulta prevalere l'effetto degli investimenti in formazione degli individui a vantaggio del proprio capitale umano (self-investment activities). Questi investimenti infatti continuano anche dopo il completamento dell'istruzione scolastica.

Mincer trova che questi investimenti extra-scolastici sono concentrati nell'età giovanile degli individui, anche se proseguono a tassi decrescenti per la maggior parte della vita lavorativa. Questa distribuzione temporale dell'istruzione degli adulti trova una spiegazione; non è infatti opportuno che il tempo dedicato alla formazione si concentri in un primo breve periodo perché l'individuo ha costi marginali crescenti. Egli pertanto trova più conveniente distribuire l'impegno per l'istruzione su di un periodo più lungo, affiancandolo sempre all'attività lavorativa. Va osservato infine che la distribuzione della formazione lungo la vita lavorativa procede a tassi decrescenti. Questo avviene innanzitutto perché con l'aumentare dell'età si riduce progressivamente la durata del periodo utile per recuperare gli investimenti; inoltre i costi opportunità del tempo investito crescono con l'età in quanto cresce l'esperienza del lavoratore.

Il combinarsi di questi fenomeni determina la forma della earning function: "dal momento che i guadagni rappresentano il ritorno sugli investimenti netti cumulati, anch'essi aumentano a tassi decrescenti lungo la vita lavorativa, e declinano quando gli investimenti netti divengono negativi, come nell'età avanzata" (Mincer, 1974). *Durante la vita lavorativa pertanto l'individuo incontrerà un punto in cui gli investimenti in capitale umano saranno inferiori al deprezzamento dello stesso.*

Per migliorare il potere esplicativo del modello, Mincer trova che l'età dell'individuo non è poi così determinante. Ciò che influenza di più la struttura della earning function è l'esperienza lavorativa. Essa può essere stimata, in mancanza di dati diretti, come differenza tra l'età effettiva e l'età al termine dell'istruzione scolastica. Il modello quindi è completato dalla specificazione degli investimenti extra-scolastici in capitale umano come funzione del tempo. La funzione che ne deriva può essere usata in un'analisi di regressione multipla sui dati dei guadagni degli individui che differiscono in anni di scuola e di età.

Operando in questo modo Mincer ottiene informazioni relative agli investimenti in risorse umane. Ad esempio esisterebbe una relazione positiva tra investimenti in formazione scolastica e formazione extra-scolastica (con i

valori espressi in dollari) e ciò confermerebbe il prevalere del carattere complementare tra i due investimenti: "a causa della similitudine esistente nei vincoli riguardanti l'abilità e le opportunità, sia nella scuola che nel training on the job, gli individui tendono ad investire di più o di meno in entrambi. Evidentemente gli effetti di scala prevalgono sugli effetti di sostituzione" (Mincer, 1974).

Va notato però che la correlazione si rileva tra l'entità in dollari degli investimenti e l'istruzione formale. Quest'ultima invece è correlata in modo negativo, anche se debole, con il tempo speso in formazione. Ciò è probabilmente dovuto al fatto che il costo opportunità del tempo è maggiore in presenza di più alti livelli di istruzione.

Dagli studi di Mincer emerge una critica anche ad un'altra diffusa teoria che tenta di spiegare il profilo dei guadagni degli individui come un fatto essenzialmente legato all'età. Secondo questa interpretazione il fenomeno delle variazioni di produttività durante la vita sarebbe dovuto principalmente alla maturazione psicologica e biologica delle persone. Dopo la fase con tassi di crescita positivi segue la fase calante che corrisponde al declino del vigore fisico e intellettuale proprio dell'età più avanzata.

Le analisi empiriche però si muovono in un'altra direzione: "C'è evidenza tuttavia che l'influenza dell'età sui guadagni è solo di grado minore. Nei dati in cui età ed esperienza possono essere statisticamente separati, si trova che la posizione e la forma delle curve dei guadagni sono principalmente una funzione dell'esperienza, non dell'età" (Mincer, 1974).

Tramite il medesimo strumento degli earnings profile, Mincer giunge in un successivo lavoro (1990) a studiare il rapporto tra l'entità del capitale umano degli individui e la profittabilità di questo tipo di investimenti per l'individuo e per le imprese. Perviene inoltre a stabilire altri benefici di natura non immediatamente monetizzabile, riguardanti entrambi i soggetti. In particolare Mincer parla dell'ipotesi della dualità (duality hypothesis) in cui si pensa che investire in training on the job crei sempre un certo grado di specificità del lavoratore per la sua impresa. Ciò significa che mediamente più un lavoratore riceve training e più diviene specifico per quell'impresa.

La conseguenza risulta essere che con più formazione il profilo dei guadagni dell'individuo è più inclinato, e il turnover del personale dell'impresa risulta essere più basso.

Tra i più significativi ulteriori risultati derivanti dallo studio di Mincer (1990) emerge come nel lungo periodo i dipendenti che hanno avuto una maggiore mobilità da impresa ad impresa mostrino una minore crescita delle retribuzioni e ciò nonostante il fatto che il cambio di impresa sia in genere associato ad un miglioramento retributivo.

Un altro effetto della formazione, osservato a livello empirico, è la riduzione dell'incidenza della disoccupazione fra i dipendenti che ne ricevono; questo è spiegabile anche come semplice corollario del fatto che la formazione riduce il turnover, dal momento che c'è sempre una quota di separazioni impresa-dipendente che implica disoccupazione (Mincer, 1990).

In generale l'accresciuta mobilità occupazionale, sia interna che esterna all'impresa, costituisce un beneficio dell'individuo e anche questo è un ritorno dell'investimento in capitale umano principalmente dal punto di vista di quest'ultimo soggetto. Infatti in alcuni studi (Sieherman, Galor, 1990) si ricava che capitale umano, mobilità occupazionale e promozioni sono in relazione fra di loro. In particolare "parte dei ritorni relativi all'istruzione si hanno sotto forma di più elevata probabilità di promozione dentro o tra le imprese".

Esaminando ora il tema della profittabilità dell'investimento in formazione, Mincer mette a confronto quattro studi basati su dati di diversa provenienza e caratteristiche (tab. 2).

TAB. 2 - *Tassi di ritorno per investimenti in training on the job*

Set di dati usati	w (1)	k (2)	r1 (3)	r corretto			Durata media (7)
				(4)	(5)	(6)	
(a)	4.4	0.15	29.3	23.5	25.0	6.5	8
(b)	4.7	0.20	23.5	8.7	8.5	0	3
(c)	7.0	0.22	31.8	16.0	16.2	5.2	3
(d)	10.8	0.25	43.2	26.0	31.0	22.8	4

(a) = basato su Mincer (1988a); k su Duncan e Stafford (1980)

(b) = basato su Holzer (1988)

(c) = basato su Linch (1989)

(d) = basato su Lillard e Tan (1986); k su Duncan e Stafford.

Come si può vedere però i valori di r1 sembrano essere elevati oltre misura. Ciò si può comprendere con il fatto che i tassi di ritorno successivi al primo dovranno essere corretti verso il basso per considerare due fenomeni che influiscono sui rendimenti della formazione nel tempo. In col. (4) i tassi di ritorno sono corretti tenendo conto del deprezzamento che ogni anno riduce la produttività dell'investimento in formazione. In col. (5) i tassi sono ridotti per tenere conto che dopo la formazione un certo numero di dipendenti cesserà il rapporto di lavoro con l'impresa. La separazione avviene in media dopo T anni dall'investimento in training col. (7) e quindi i tassi di ritorno medi stimati vengono abbassati nell'ipotesi che la formazione sia specifica nell'azienda di origine e quindi il periodo valido per ottenere benefici sia mediamente T. Infine la col. (6) mostra i tassi di ritorno ridotti con l'ipotesi che influiscano contemporaneamente i due fenomeni descritti sopra.

I valori dei tassi di ritorno mostrati in tab. 2 sono stati ottenuti elaborando grandi masse di dati in quattro distinti studi. Quello che si può dire è che in base al modo in cui sono stati calcolati, quei risultati rappresentano senza dubbio i ritorni della formazione dal punto di vista dell'individuo. È infatti quest'ultimo che investe le somme pari ai costi opportunità dei differenziali

salariali durante il periodo di formazione, ed è sempre quest'ultimo che raccoglie i risultati negli anni futuri sotto forma di maggiori salari.

Il problema maggiore, ancora una volta, rimane quello di stimare con approssimazione accettabile il tasso di ritorno della formazione dal punto di vista dell'impresa. A questo riguardo Mincer (1990) dichiara come sostanzialmente accettabili le medesime stime della tab. 2, anche se per la verità rappresentano la profittabilità per il lavoratore. Egli considera dapprima che per calcolare il tasso di ritorno per l'impresa bisognerebbe disporre dei dati sui costi e ricavi dell'investimento: il guadagno per l'impresa sarebbe costituito dalla differenza tra l'incremento di produttività dei dipendenti e l'incremento della loro retribuzione, osservati dopo l'investimento.

Alla luce di queste considerazioni di metodo Mincer riferisce di due studi basati su dati ed approcci differenti dove i risultati sembrano essere molto simili. Nel primo studio (Barron et al., 1989), come pure nel secondo (Blakemore, Hoffman, 1988) l'incremento di produttività è risultato doppio dopo la formazione, rispetto all'incremento delle retribuzioni.

Sulla base di tutto questo Mincer afferma che "i ritorni per i datori di lavoro sono simili ai ritorni per i lavoratori. Se anche i costi per i datori di lavoro sono circa gli stessi di quelli dei lavoratori, i tassi r (col. 3; tab. 2) sono gli stessi per entrambi" (Mincer, 1990).

L'ipotesi che anche i costi della formazione siano egualmente ripartiti tra lavoratori ed imprese è supportata dai dati contenuti nel primo dei due studi citati (Barron et al., 1989). Pertanto Mincer afferma che "i tassi in col. 4, 5 e 6 rimangono concettualmente validi come misure della profittabilità della formazione, senza alcun riguardo per chi ne sostiene il costo" (Mincer, 1990).

Si è visto come questi studi sulla redditività dell'investimento in formazione per l'impresa siano essenzialmente basati sulla misurazione di due variabili. Da un lato si considerano gli incrementi di produttività indotti dal training, dall'altro gli incrementi salariali dovuti al fattore produttivo lavoro di cui si è aumentato il valore dopo la formazione.

Ci sono tuttavia altre ragioni che spingono le imprese a destinare risorse alla formazione, anche se i relativi benefici non sono monetizzabili con approssimazione accettabile. Per considerare un caso rappresentativo si vuole esaminare come il sistema economico tedesco abbia sviluppato un singolare e diffuso atteggiamento delle imprese verso l'istituto dell'apprendistato dei giovani, e come ciò sia stato spiegato in termini economici (Sadowsky, 1982).

In Germania l'apprendistato è un elemento fondamentale del sistema educativo. I giovani che intraprendono questo percorso formativo trascorrono in aula mediamente solo un quinto del tempo; la rimanente quota di tempo dedicata, a istruzione e formazione, è gestita e finanziata dalle imprese, sia pubbliche che private. Tutto questo avviene indipendentemente dal fatto che i giovani siano stati assunti o rientrino nei futuri piani di assunzione dell'istituzione che finanzia l'apprendistato.

Quello che appare strano di questo sistema formativo è l'assenza di rela-

zioni significative tra le dimensioni delle imprese che offrono il training e la proporzione di posti di apprendisti offerti rispetto al totale dei dipendenti. In pratica non sono finora emersi modelli o chiare caratteristiche istituzionali che giustifichino l'estrema variabilità del fenomeno tra le imprese.

Bisogna riconoscere che in alcuni casi la decisione di finanziare l'apprendistato è principalmente sostenuta dal fatto che le imprese riescono alla fine ad ottenere un utile netto — per alcuni lavori d'ufficio e per il comparto elettrico ciò è risultato vero per circa il 20% delle imprese osservate.

Il fatto che desta più interrogativi riguarda però la rimanente parte delle imprese, che risulta anche la maggiore, dove l'apprendistato non è quasi mai lucrativo per il datore di lavoro. Dal momento che la legislazione vieta contratti che impegnino il giovane per periodi significativi presso il soggetto che ha offerto la formazione, si ha che al termine del periodo di apprendistato l'impresa registra sostanzialmente una perdita netta. Questo apparente paradosso si acuisce in periodi di congiuntura sfavorevole quando le imprese tedesche continuano ad offrire apprendistato pur non essendo intenzionate ad alcuna nuova assunzione.

La teoria del capitale umano a questo proposito afferma che la formazione di carattere generale (quindi maggiormente spendibile sul mercato del lavoro da parte dell'individuo) deve essere finanziata dai lavoratori che sanno di poter contare su più elevati salari futuri. Le imprese, dal canto loro, non potrebbero permettersi di fornire una formazione di questo tipo ai dipendenti, in quanto le imprese concorrenti verrebbero a trovarsi nella condizione di poter sottrarre quei lavoratori già formati. In effetti queste ultime, grazie ai risparmi conseguiti evitando i costi di formazione, sarebbero in grado di offrire salari più elevati.

Le cose andrebbero però diversamente nel caso in cui il tipo di formazione offerta fosse specifico per l'azienda finanziatrice. Qui il maggior potenziale del lavoratore formato sarebbe valutato di meno in qualsiasi altra impresa, e si verrebbe a creare una reciproca convenienza al mantenimento del rapporto di lavoro.

È però evidente che quest'ultimo caso non possa giustificare la situazione tedesca in cui la specializzazione offerta dall'apprendistato è ritenuta largamente spendibile sul mercato del lavoro. Un'alternativa spiegazione economica del fenomeno prende lo spunto proprio da una delle caratteristiche reali del mercato del lavoro. I lavoratori, data l'impossibilità di un'informazione perfetta, non sono in grado di giudicare le caratteristiche non monetarie dei posti di lavoro offerti dalle diverse imprese. È stato mostrato (Sadowsky, 1980) che tanto più questa condizione si dimostra fondata, tanto più l'impresa che offre liberamente l'apprendistato guadagna reputazione sul mercato del lavoro. Pertanto a parità di altre condizioni un'impresa di questo tipo sperimenterà minori tassi di abbandono volontario del posto di lavoro, grazie ad un maggiore attaccamento dei dipendenti all'impresa. Nello stesso tempo poi vedrà rafforzarsi l'appetibilità esterna dell'azienda dal punto di vista dei lavoratori disponibili sul mercato del lavoro.

Le differenze con la teoria del capitale umano sono sostanziali. Mentre quest'ultima enfatizza l'incremento di produttività come risultato della formazione, in quest'approccio alternativo l'attenzione è rivolta al costo del lavoro che è costituito non solo dal salario, ma anche dai costi di reclutamento: il medesimo scopo di favorire il processo di reclutamento di personale qualificato può essere perseguito sostituendo tra loro, sia pur entro certi limiti, tre fattori: maggiori salari; spese di ricerca del personale; una grande attenzione alla persona tramite l'offerta spontanea di formazione. Si può chiarire il modello tedesco partendo dall'assunto visto: il valore della reputazione dell'impresa che fornisce apprendistato aumenta con l'aumentare della spendibilità del tipo di formazione offerta. Portando il ragionamento alle estreme conseguenze si ottiene un apparente paradosso: la propensione dell'individuo ad abbandonare l'impresa che ha offerto formazione risulta minore quanto più elevata è la possibilità di mobilità verso altre aziende. E questo è possibile proprio in seguito al notevole valore dell'apprendistato ricevuto.

In conclusione si può riconoscere come una simile teoria che considera la reputazione aziendale come un "goodwill dell'impresa nel mercato del lavoro (...)" trova i maggiori ostacoli nell'incapacità di trattare la fiducia e la credibilità come attività immateriali" (Sadovsky, 1982).

L'interpretazione proposta del modello tedesco è però una soluzione che rende ancora più ardua una valutazione dell'investimento formativo in termini monetari. Tutto sommato la stima di Mincer mediante il tasso di ritorno calcolato per mezzo degli earning profile sembra essere la soluzione più aderente all'obiettivo di una valutazione di tipo economico della formazione.

Bibliografia

- ARROW K., *Higher Education as a Filter*, in "Journal of Public Economics", n° 2, 1973.
- BARRON J., BLACK D., LOWENSTEIN M., *Job Matching and on-the-job Training*, "Journal of Labour Economics", Gennaio 1989.
- BELL J., KERR D., *Measuring training results: key to managerial commitment*, "Training and Development Journal", Gennaio 1987.
- BIPE (BUREAU D'INFORMATIONS ET DE PREVISION ECONOMIQUE), *Previsions glissantes*, Paris, 1985.
- BLACKMORE A., HOFFMAN D., *Seniority Rules and Productivity*, "Discussion Paper", Arizona State University, 1988.
- BURKE M., DAY R., *A Cumulative Study of the Effectiveness of Managerial Training*, in "Journal of Applied Psychology", vol. 71, n° 2, 1986.
- CARDUCCI P., *La valutazione degli investimenti in formazione*, SSGRR, L'Aquila, 1995.
- CASCIO W., *Using Utility Analysis to Assess Training Outcomes*, in "Training & Development in Organizations", Jossey Bass Inc., San Francisco, 1989.
- CIRAVEGNA D., *Aspetti teorici del mercato del lavoro*, Giappichelli Editore, Torino, 1985.
- CLEMENT R.W., *Testing the hierarchy theory of training evaluation etc.*, Public Personnel Management Journal, Summer 1982.
- CONOLLY, *Participant Evaluation: Finding out how well training worked*, Training & Development Journal, October, 1983.
- DENISON E.F., *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before*, USA, New York: Committee for Economic Development, 1962.

- FLAMHOLTZ E., *Human resource accounting*, Dickinson Publishing Co. Encino, CA, 1986.
- GODKEWITSCH M., *The dollars and the sense of Corporate Training*, in "Training Magazine", n° 5, May, 1987; GROSS P.H., *Valuation of intangible assets*, in "Kelly P.M. The Economic Recovery Tax Act of 1981", AMA/AMACOM, New York, 1982.
- HAMBLIN A.C., *Evaluation of training*, Industrial Training International, n° 5, 11, 1970.
- HICKS N., *Economic Growth and Human Resources*, Washington D.C., World Bank, 1980.
- ISFOL, *Valutare l'investimento formazione*, Franco Angeli, Milano, 1990.
- JANNISON D., LAU L., *Farmer Education and Farm Efficiency Baltimore*, Md.: John Hopkins University Press, 1982.
- JORGENSEN G. et al., *Productivity and U.S. Economic Growth*, Harvard University Press, Cambridge, 1987.
- KEARSLEY G., *Analyzing the cost and benefits of training*, Performance and Instruction Journal, Febbraio-Agosto 1986.
- KIRKPATRICK P., *Evaluation of training*, "Training & Development Handbook", Mc Graw-Hill Book Co., 1976.
- KOEROST P., VERHOEVEN W., *Effectiveness and Efficiency in Industrial Training*, in "Journal of European Training", n. 3, 1986.
- MARRIS R., *Economic Growth in Cross Section*, London, Birkbeck College, Department of Economics, Processed, 1982.
- MELOCCHI L., MAGGI B., *Formazione: Analisi dei Bisogni e verifica dei risultati*, Sviluppo & Organizzazione, n° 27, 1975.
- MEYER H.H., RAICH M.S., *Personnel/ Human Resource Management Today*, Readings & Commentary, Addison-Wesley Publishing Company Inc., 1986.
- 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., *Job Training: Costs, returns and wage profiles*, Columbia University, November, 1990.
- MINCER J., *Schooling, Experience and Earnings*, Nber, New York, 1974.
- MINGAT A., *Measuring the economic efficiency of project related training*, Washington D.C., World Bank, 1984.
- MULDER M., SPITHOLT W., BARENTS A., *Research Report: Costeffectiveness of Curriculum Revision*, in "Journal of European Industrial Training", vol. 15, n° 7, 1991.
- PSACHAROPOULOS G., WOODHALL M., *Education for Development*, New York, Oxford University Press, 1985.
- SADOWSKY D., *Corporate Training Investment Decisions*, Department of Economics, Universitat Trier, Germany, 1987.
- SCHULTZ T.W., *Capital formation by education*, Journal of Political Economy, December, 1960.
- SMITH A., *Evaluation of Management Training*, in Journal of European Industrial Training, 1990.
- SMITH M.E., *Measuring Results*, in Training & Development Handbook, 1986.
- SNYDER R., RABEN C., FARR J., *A model for the systemic evaluation of HRD programs*, Academy of Management Review, vol. 5, n. 3, 1980.
- SPENCER L., *How to calculate the costs and benefits of an HRD program*, Training Magazine, n. 7, 1984.
- SUSSMUTH P., *A rule of thumb way to determine quickly the real cost of any training program*, Training Magazine, Vol. 13, n. 10, 1976.
- THURLOW L.C., *Generating Inequality*, Basic Books, New York, 1975.
- WHEELER D., *Human Resource Development and Economic Growth in Developing Countries: A Simultaneous Model*, Washington D.C., World Bank, 1980.

PETER
FARKAS

Formazione Professionale di gruppi svantaggiati in Ungheria*

1. Il sistema ungherese di formazione professionale

Il sistema ungherese di formazione professionale presenta numerose caratteristiche, che possono essere anche rilette nel sistema tedesco, austriaco o francese. Le istituzioni principali sono la scuola professionale, la scuola *media professionale* e l'istituto professionale. Quasi il 90% di giovani che ha concluso la scuola di istruzione generale — costituita da otto classi — passa alla classe superiore; il 20% circa passa al ginnasio; il 26% alla scuola media professionale; il 40% alla scuola professionale ed il 3% all'istituto professionale. In tali istituzioni la percentuale di chi interrompe gli studi scolastici è relativamente alta: nei ginnasi circa il 12%, nelle scuole medie di formazione professionale il 14-16%, nelle scuole professionali il 25-30%. Coloro che interrompono gli studi scolastici del ginnasio cercano spesso un lavoro manuale o da apprendista.

La tradizionale attività formativa nella scuola professionale è molto simile al sistema duale tedesco. La loro stessa genesi è molto simile. Anche in Ungheria le

* Traduzione a cura della BBJ Bruxelles Sede italiana.

corporazioni vennero abolite relativamente tardi e l'industrializzazione nell'ultimo quarantennio del XIX secolo aveva delle caratteristiche rintracciabili anche in altri Paesi dell'Europa centrale. Prima della seconda guerra mondiale dominava l'artigianato. Con l'avvento al potere del comunismo, dopo il 1949, si può notare un'espansione della formazione industriale per operai specializzati ed una diminuzione delle attività di formazione rivolte dell'artigianato.

Fino al 1969 i parallelismi con la Germania erano molto forti. L'apprendista doveva stipulare un contratto di formazione con l'impresa o con il padrone e la scuola aveva soltanto un ruolo secondario. Dal 1969, invece, la scuola ha acquistato una funzione sempre più importante e il ragazzo da formare ha a tutti gli effetti lo status di scolaro. È la scuola stessa che stipula contratti base con diverse imprese e artigiani per avere collaborazione nel settore della formazione pratica. Sebbene negli ultimi due decenni l'importanza della scuola sia enormemente aumentata, — quasi la metà del tempo impiegato per la formazione viene trascorso in classe —, è significativo che fino al 1989 circa l'85% della formazione pratica veniva svolta da aziende e soltanto una parte da scuole attrezzate con officine scolastiche, che sono state utilizzate per la formazione di base. Se esaminiamo la struttura delle professioni insegnate nelle scuole professionali, possiamo notare come quelle artigiane siano sottovalutate. Il modello di modernizzazione è molto simile a quello della ex Repubblica Democratica Tedesca. Anche in Ungheria ci sono mestieri base con diversi indirizzi. La tradizionale formazione professionale ha vissuto alla fine degli anni Settanta l'ultima spinta di modernizzazione. Allora il periodo di formazione venne stabilito unitariamente in tre anni. I contenuti delle materie di cultura generale (madrelingua, storia e storia sociale, matematica, fisica) sono i medesimi da allora. Alcuni mestieri a basso contenuto teorico vennero inseriti nella nuova classe professionale delle cosiddette professioni aziendali e di settore. Nei 14 anni della sua storia questa scuola professionale ha vissuto una rapida espansione. Oggi racchiude professioni artigianali, professioni poco diffuse e a basso contenuto teorico, professioni part-time e con breve periodo di addestramento. Le materie insegnate nella tradizionale formazione professionale corrispondono all'incirca a quelle insegnate nella formazione professionale tedesca prima della riforma.

La formazione ungherese di operai specializzati ha seri problemi che sono paragonabili a quelli tedeschi o francesi. Alcuni giovani in formazione hanno grandi difficoltà a leggere, scrivere e calcolare. La scelta professionale di molti giovani non è fondata e motivata. La percentuale di rinunce nel 1991 ha raggiunto il 29%. Ci sono ambiti professionali — ad esempio nel campo dell'industria tessile, dell'industria mineraria, della chimica o dell'industria della carta —, in cui l'interruzione della formazione raggiunge il 40%. La formazione di operai specializzati è un vicolo cieco. Se si vuole fare carriera, bisogna essere in possesso della licenza liceale. Ne consegue che la formazione di operai specializzati si trasforma in un serbatoio di giovani svantaggiati.

Al centro della politica ungherese di formazione professionale degli ultimi 30 anni si trova la scuola media professionale. L'istituzione precedente era la gemella ungherese delle scuole superiori tecniche austriache. Negli anni Cinquanta questa scuola, cioè il vecchio istituto tecnico, ha vissuto il suo periodo di maggior fortuna. Nel periodo della ricostruzione e della rapida industrializzazione i nuovi tecnici formati in questo tipo di scuola hanno ottenuto facilmente importanti incarichi e buone posizioni. Nella metà degli anni Sessanta alcuni istituti professionali divennero istituti superiori; nelle restanti scuole si voleva introdurre una formazione per operai specializzati "con un profilo altamente professionale" con esame di maturità finale. L'istruzione professionale per tecnici è comunque stata portata, avanti fino al 1973. Nel 1969 venne introdotto un modello nuovo per la scuola media professionale. Gli studenti acquisivano vaste qualifiche professionali in 37 campi professionali, giungendo al diploma al termine dei quattro anni. Dopo 1 o 2 anni di attività professionale si poteva frequentare un corso serale, alla cui conclusione si acquisiva il titolo di tecnico. Nel 1978 ritorna il modello della combinazione della tradizionale formazione professionale con diploma e a metà degli anni ottanta ritorna l'istituto tecnico come scuola a tempo pieno di livello secondario. La scuola media professionale come istituzione ha poca importanza dal punto di vista dei giovani svantaggiati. Il suo obiettivo, — cioè il conseguimento del diploma e della qualifica professione finale — non è raggiungibile dal suddetto gruppo.

Gli istituti professionali per lavori d'ufficio o in ambito sanitario vengono frequentati soprattutto da ragazze. La formazione dura in questo caso due o tre anni. Negli anni futuri tali scuole subiranno probabilmente un ammodernamento. Nell'ambito del lavoro d'ufficio aumenta l'importanza della conoscenza delle lingue straniere e dell'informatica. Gli istituti professionali per la sanità subiranno cambiamenti sempre maggiori; il Ministero competente vuole spostare la formazione nell'ambito post-secondario.

L'ultima istituzione — poco conosciuta anche nella stessa Ungheria — è il cosiddetto istituto professionale speciale, nella quale i diplomati disabili hanno acquisito professionalità parziali. Questa istituzione è stata aperta dopo il 1990 anche ai giovani normali. Non essendo sottoposta a regole fisse, essa è diventata lo spazio ideale per dare vita ad interessanti innovazioni, che vanno dai programmi per diplomati a misure di collocamento per giovani svantaggiati disoccupati.

Concludendo, si può affermare che nella formazione professionale ungherese ci sono sia l'ambito tradizionale duale, sia quello a predominanza scolastica, come in quasi ogni Paese europeo. I giovani che non hanno ricevuto una formazione, coloro che abbandonano gli studi e i licenziati che non hanno ancora sostenuto l'esame sono una vasta riserva per attività di addestramento. Più di 4 o 5 anni fa, quando le strutture erano ancora intatte, un terzo della nuova generazione lavorativa riceveva una formazione all'interno del sistema duale, un terzo nel sistema scolastico e un terzo nella prassi lavorativa. Questa struttura output corrispondeva in realtà alle esigenze dell'eco-

nomia, sebbene i risultati finali fossero molto costosi per individui e società ci riferiamo a coloro che hanno abbandonato gli studi. Sullo sfondo c'è il conflitto tra l'esigenza statale della "qualificazione per tutti" e la realtà del mercato del lavoro, dove nella produzione di massa vengono offerte anche attività di addestramento e attività manuali. L'economia è stata in Ungheria un'importante protagonista della formazione professionale ed in qualche campo veniva considerata partner della politica di formazione statale.

2. "Le sfide degli ultimi due anni"

L'Ungheria, come ogni altro Paese in Europa, ha vissuto negli ultimi tempi dei grandi cambiamenti. Se si paragona agli altri Paesi circostanti, si può affermare che l'Ungheria si adatti relativamente bene alle nuove circostanze. La spiegazione va individuata nel fatto che i germi dell'economia di mercato comparvero già nel 1968.

Un segno caratteristico e molto importante lo si ritrova in una forte continuità. I responsabili delle istituzioni più importanti si sono già preparati al cambiamento negli anni Ottanta. Il Paese oggi ha un governo di tipo democristiano, nazionale e liberale, che è salito al potere due anni fa — in quanto gli avversari, cioè i borghesi liberali, hanno predetto al popolo tempi di crisi e una terapia d'urto. È difficile dare una chiara immagine della situazione attuale e di quanto tutto appaia contraddittorio. La produzione industriale degli ultimi tre anni si è dimezzata, così si è subita un'inflazione abbastanza allarmante. Nel 1991 il tasso di inflazione aveva raggiunto il 35%. Il numero dei disoccupati supera le 600.000 unità, con un valore percentuale dell'11% (settembre 92). Nonostante ciò, si sono avuti anche degli sviluppi positivi. È stata rimpiazzata gran parte dei mercati dell'Est con i Paesi della Comunità Europea; è stata avviata la privatizzazione delle aziende statali; nel 1992 il calo della produzione è rallentato; l'inflazione è retrocessa e gli interessi sono diminuiti, sebbene più lentamente di quanto ci si aspettasse; negli ultimi anni i risparmi della popolazione sono aumentati in modo dinamico. Questi ultimi hanno potuto giocare un ruolo importante nello sviluppo economico, come base degli investimenti dei piccoli imprenditori e dell'aumento delle richieste. È evidente come l'Ungheria sia ancora all'inizio di un processo decennale di evoluzione. Il mutamento strutturale farà scomparire centinaia di migliaia di posti di lavoro dopo il consolidamento dei mercati.

Tali sviluppi hanno creato nuove condizioni di base per la formazione professionale e allo stesso tempo ne hanno distrutte altre.

Le aziende, che in precedenza hanno collaborato alla formazione pratica degli studenti che frequentano scuole professionali e scuole medie professionali, hanno iniziato a sfruttare le proprie capacità di formazione. Negli ultimi due anni il 12% dei posti di formazione aziendale sono stati collocati in officine per apprendisti e parte dei rappresentanti scolastici sono stati assunti. C'è da notare anche un cambiamento sistematico della scuola. Rispetto a

ciò risulta positivo il fatto che l'artigianato abbia subito una crescita della sua attività negli ultimi tempi e abbia creato migliaia di nuovi posti di formazione. C'è da aspettarsi che il processo di sfruttamento delle attività di formazione nel settore industriale continui negli anni a venire.

Un cambiamento è possibile soltanto dopo la verifica della situazione patrimoniale e la stabilizzazione dei rapporti di mercato. Quello più importante è il crollo del mercato del lavoro. Abbiamo infatti oggi una disoccupazione del 10% e solo un anno fa raggiungeva appena il 4%.

Nell'autunno del 1991 è stata registrata una percentuale di disoccupati del 20% tra coloro che hanno lasciato la scuola e corsi di formazione.

Dopo un'analisi della struttura di qualificazione dei disoccupati in cerca di una prima occupazione — visto che dei 50.000 giovani senza qualifica risultavano registrati soltanto 2000 — si può facilmente pensare che un altro 10 o 15% non abbiano trovato lavoro. Nell'autunno del 1992, anno in cui la cifra dei disoccupati registrati raggiunse le 600.000 unità, le possibilità di occupazione per coloro che si accingono ad iniziare una professione sono ulteriormente peggiorate.

Gli sconvolgimenti nei sistemi politici hanno messo in questione non solo le strutture di potere e le ideologie, ma anche le istituzioni. La formazione professionale è stata ritenuta al servizio della politica industriale stalinista. Nei diversi programmi politici dei nuovi partiti è stata attaccata ogni istituzione di formazione professionale. Il programma di azione del partito di governo ha proposto per esempio di eliminare la scuola media professionale e di sostituirla con la scuola media professionale a sei classi. In questo momento la formazione professionale tradizionale non è stata per nulla menzionata. Un gruppo di esperti del Ministero del Lavoro aveva l'intenzione di eliminare la formazione per operai specializzati e di sostituirla con corsi che durassero dai 3 ai 18 mesi.

Se l'economia elimina le proprie attività di formazione, se una grossa parte di chi lascia la formazione con un'attestato di operaio specializzato non trova un posto di lavoro, se nei programmi politici di formazione professionale dei diversi partiti si legge dell'eliminazione di importanti istituzioni, si è autorizzati a parlare di una crisi di legittimazione della formazione professionale.

Allo stesso tempo, però, la formazione professionale ungherese sta vivendo la più grande espansione della sua storia. Nel settembre del 1991 405.000 tra giovani in formazione e studenti frequentavano le scuole medie professionali e gli istituti professionali; le annate a maggiore natalità hanno raggiunto ormai il livello medio d'istruzione.

3. La politica di formazione professionale

Il primo passo verso l'attuazione del cambiamento è stata la creazione dei presupposti istituzionali per la politica di formazione professionale. Negli

anni Ottanta la formazione professionale dipendeva dal Ministero per l'Istruzione e dai Ministeri Professionali specializzati competenti. Nel 1990 nacquero il Ministero del Lavoro e l'Istituto Nazionale per la formazione professionale. Entrambi coordinano i programmi per lo sviluppo ulteriore della formazione professionale. Uno dei più importanti compiti svolti è la preparazione di una nuova legge sulla formazione professionale. In conformità al programma che tuttora è in vigore, la condizione degli studenti professionali deve essere cambiata. Essi devono, cioè, stipulare un contratto di formazione con l'azienda in cui operano, come accade in Germania. Inoltre, secondo la legge, devono essere in seguito definiti i compiti e le competenze delle autorità, dei rappresentanti scolastici, delle aziende formanti, degli artigiani e dei giovani in formazione. La legge di formazione professionale deve essere accordata con la legge di formazione ancora in via di preparazione.

Negli anni a venire verrà cambiata la struttura generale dell'organizzazione scolastica e agli studenti fino a 16 anni si insegnerà ad utilizzare un programma di fondo unitario valido in tutto il Paese. Le scuole professionali devono essere riformate: accanto alle qualificazioni professionali devono fornire una cultura generale. Dopo la conclusione di tale fase i giovani in formazione devono stipulare un contratto di formazione. Ci sono anche dei programmi molto simili a quelli delle scuole professionali tedesche specializzate. Nonostante questo, ci sono ancora molte incertezze.

L'altro importante programma del Ministero del Lavoro è il cosiddetto progetto di Banca Mondiale, che è finanziato da un credito della Banca Mondiale. Tale progetto ha lo scopo di cercare nuove vie per la modernizzazione delle scuole medie professionali e vorrebbe conformare le sue strutture al piano di studio sovramenzionato. Secondo i piani, nei primi due anni di formazione il 15% delle lezioni verrà impiegato per una preparazione professionale di base; nel terzo e nel quarto anno il 40% delle lezioni sarà destinato ad un'istruzione fondamentale nello stesso campo. Sono stati fissati 13 campi professionali (tecnica delle macchine, tecnica dell'aritmetica, costruzione, agricoltura, protezione dell'ambiente naturale, economia alberghiera, turismo, servizi sociali e sanitari, elettronica, chimica, scienze della circolazione, industria alimentare, scienze commerciali, economia).

Alla conclusione del quarto anno di studio gli studenti della scuola media professionale possono rinunciare al diploma ed iniziare nuovi studi oppure prendere una specializzazione in nuove forme professionali, ad esempio frequentando corsi, oppure in scuole a tempo pieno della durata di un anno o due.

Negli ultimi 40 anni il campo dell'artigianato è stato il più trascurato nell'ambito della formazione professionale ungherese. Quei mestieri esercitati ormai da pochi vennero eliminati e uniti a professioni industriali o spostati in classi professionali inferiori. Quindi, uno dei compiti più attuali è il nuovo slancio delle professioni artigianali ed il loro processo di modernizzazione. I collaboratori dell'istituto nazionale per la formazione professionale ed i rappresentanti delle organizzazioni per l'artigianato collaborano insieme

per il riordinamento dei piani di studio e del materiale per le professioni più diffuse come, ad esempio, la meccanica e l'idraulica.

L'incentivazione di attività di formazione nell'artigianato è uno dei programmi più efficaci della politica di formazione ungherese.

L'artigianato ed i piccoli imprenditori sono le organizzazioni che aumentano velocemente il loro giro d'affari in Ungheria in un periodo in cui i grandi imprenditori mostrano un ristagno ed un restringimento dei rendimenti.

Tra i progetti della politica di formazione professionale deve essere menzionato uno per svantaggiati.

4. La formazione professionale per giovani svantaggiati

4.1. La situazione

Nei decenni dell'economia pianificata socialista in Ungheria c'era occupazione per tutti. Veniva punito chi rifiutava il lavoro. Chi non aveva un lavoro ne riceveva uno sotto "sorveglianza". Naturalmente c'era disoccupazione sommersa, specialmente tra gli zingari, le donne o gli abitanti di Regioni con strutture deboli. Ma di ciò si è parlato poco e dal momento che l'occupazione non mancava, anzi, si trattava addirittura di sovraoccupazione, vennero colpevolizzati gli stessi disagiati per la loro situazione.

I cambiamenti degli ultimi tre anni hanno interamente riformato l'immagine del mercato del lavoro. Il numero dei disoccupati registrati era di 23.400 nel gennaio del 1990, di 100.500 nel gennaio del 1991, di 406.000 nel dicembre del 1991 ed alla metà di settembre 1994 è al di sopra 600.000. Alla fine del 1991 la percentuale dei disoccupati registrati sotto i 25 anni raggiungeva il 28%.

Attualmente l'Ungheria sta assistendo ad un aumento della disoccupazione. Vari sono i calcoli e le previsioni in vista degli anni a venire. Si può partire dal presupposto che Paesi in simili condizioni di sviluppo hanno superato il cambiamento strutturale con una quota percentuale di disoccupazione del 15-20%. Se si prendono in considerazione il crollo dei mercati dell'Europa dell'Est e i vari rapporti di mercato, la situazione dell'Ungheria risulta più grave; risulta migliore, se invece si considera il livello di sviluppo relativamente alto della formazione professionale e della cultura generale.

È possibile che il numero dei disoccupati registrati superi già quest'anno le 700.000 unità e a media scadenza il limite del 1.000.000. Sappiamo che in casi di alto tasso di disoccupazione i mercati del lavoro aziendali interni chiudono le loro porte a chi vuole ottenere un posto di lavoro. In queste condizioni vengono colpiti in modo particolarmente forte coloro che abbandonano gli studi. Questo è il motivo dell'ordinamento in vigore in Ungheria dal marzo 1991, secondo il quale chi lascia la scuola o la formazione con un diploma o con un contratto professionale riceve dopo un periodo di attesa di 90 giorni un sussidio di disoccupazione per 6 mesi, che corrisponde a 3/4

della paga minima. Per 18 mesi coloro che hanno concluso la scuola ricevono questo sussidio. I giovani che non dispongono di un diploma non hanno diritto a questo sussidio, poiché secondo le leggi essi non hanno bisogno di essere aiutati, ma di essere formati. Nel giugno del 1991, quando il numero dei disoccupati registrati raggiungeva le 185.000 unità, 160.000 giovani abbandonarono diverse scuole in Ungheria. Circa il 20% è stato registrato come disoccupato (situazione del 20 dicembre 1991: 31.700 persone). Tra coloro che hanno concluso la scuola e che sono registrati come disoccupati, i senza qualifica sono fortemente sottorappresentati, con meno di 2.000 denunce. Ne consegue che si può presupporre l'esistenza di un numero imprecisato di giovani disoccupati che lasciano la scuola senza venire registrati, superiore alle 20.000 unità. Al momento il numero dei disoccupati registrati supera le 600.000 unità e sono in 170.000 quest'anno a concludere l'istruzione. È difficile dire quanti di loro trovino poi un'occupazione.

Oggi la situazione del mercato del lavoro è particolarmente difficile. In realtà ogni gruppo è in pericolo, anche quelli relativamente ben qualificati. Se i diplomati e i licenziati di scuole medie professionali e di scuole professionali non trovano nessuna occupazione nell'ambito della loro professione, possono contare sulla riqualificazione e assicurarsi l'esistenza durante questo periodo con un sostegno finanziario. Tutt'altra è la condizione dei giovani che lasciano l'istruzione senza i termini sopra accennati. Nell'attuale mercato del lavoro possono considerarsi degli svantaggiati:

- giovani disabili che entrano in scuole speciali,
- giovani che non hanno portato a termine la scuola unica, composta da 8 classi (5-6% per annata),
- giovani di minoranze etniche, soprattutto zingari (7-8% per annata),
- profughi, immigrati (dalla Romania, dalla Jugoslavia, dal CSI),
- giovani che vivono negli istituti di educazione,
- giovani che vivono in Regioni colpite dalla crisi con maggiore tasso di disoccupazione,
- giovani con comportamenti turbati, dipendenti dalla droga, colpiti dalla criminalità,
- giovani che abbandonano la formazione (15-17% per annata),
- giovani che per vari motivi, tra i quali la mancanza di posti di formazione, di motivazione o per difficoltà di spostamento, non iniziano nessuna formazione dopo la fine della scuola unica (5-6% per annata).

Tra i gruppi citati esistono naturalmente sovrapposizioni. Secondo le presenti statistiche poco più di un quarto delle annate è ritenuto svantaggiato, e ancor più dal punto di vista della formazione professionale e dell'occupazione.

Di essi:

il 5-6% è composto da giovani che non hanno terminato la scuola unica e che quindi non sono autorizzati a ricevere una formazione nel sistema regolare;

il 5-6% è composto da giovani che hanno terminato la scuola unica ma che, per diversi motivi, non hanno iniziato nessun corso di formazione professionale;

il 15-17% è invece composto da coloro che hanno lasciato la formazione professionale.

Questi gruppi sono del tutto paragonabili a quelli svantaggiati che si trovano in Germania e in Europa occidentale. Sullo sfondo si trovano le stesse problematiche: la disgregazione delle famiglie; l'incapacità delle scuole di staccarsi dai vecchi modelli e dai vecchi valori e di trovare metodi adeguati per giovani diversi; gli orientamenti scientifici persino nella scuola elementare senza premesse adeguate; scarsa preparazione professionale; disoccupazione nei gruppi sociali svantaggiati; alcool e criminalità.

Gli zingari rappresentano un gruppo molto svantaggiato. Secondo le statistiche e secondo un calcolo approssimativo, negli ultimi 20 anni è cresciuto il numero di zingari, in parte attraverso immigrazione illegale dalla Romania ed in parte attraverso l'aumento demografico, che è passato dalle 300.000 unità del 1970 alle 7/800.000 del 1990.

4.2. *I presupposti di una politica di formazione professionale*

Nelle attuali annate ad alta densità natale il gruppo di giovani svantaggiati dal punto di vista della formazione professionale e dell'occupazione è composto da circa 45.000 unità. A questo gruppo appartiene una parte precisa di giovani "danneggiata dal mercato". La maggior parte possiede, però, caratteristiche tali da richiedere uno speciale incoraggiamento. Se volessimo assicurare una formazione completa di 3 anni a 45.000 persone, avremmo bisogno di 135.000 posti di formazione. Per la situazione dell'Ungheria ciò non è possibile, in quanto nel sistema regolare della formazione per operai specializzati non disponiamo di più di 205.000 posti di formazione. Non è sostenibile l'alternativa secondo la quale noi dovremmo fondare un "secondo sistema di formazione" per i gruppi svantaggiati; in primo luogo perché l'economia è probabilmente poco disposta a collaborare alla formazione di gruppi svantaggiati, e perciò saremmo costretti ad investire 10 miliardi in un costoso sistema extra-aziendale, che malgrado gli alti costi non potrebbe funzionare in modo effettivo, perché a causa dei pregiudizi esistenti nell'economia e nella società potrebbero venire offerte professioni e possibilità occupazionali di seconda categoria e perché verrebbero limitate le possibilità degli apprendisti per gli studi sociali; in secondo luogo nessuno in Ungheria, né il Parlamento, né i Ministeri competenti, né i rappresentanti scolastici, né i Comuni sarebbero disposti a finanziare un tale progetto. La sistemazione con formazione dei giovani svantaggiati può dipendere da una politica che abbia come principio non il distacco dai disagiati, bensì l'integrazione con essi e che si basi su diverse misure. Gli ordinamenti più importanti sono:

— l'allungamento del periodo di istruzione generale e l'integrazione di moduli della formazione professionale nella fase conclusiva dell'istruzione

generale (qualche tentativo scolastico ed il programma della nuova legge di formazione vanno in questa direzione);

— programmi orientativi e di preparazione professionale che sono paragonabili agli analoghi programmi tedeschi (iniziati nell'autunno del 1991 per più di 1000 studenti);

— programmi nella formazione professionale per la riduzione del numero di casi di insuccesso scolastico (armonizzazione delle discipline pratiche e teoriche, metodi e modelli specifici per gruppi destinati alla formazione pedagogica, sociale, alle misure a favore dell'occupazione);

— iniziative locali, forme alternative, fusione di formazione e produzione;

— attivazione di nuovi strumenti. Punto chiave: l'artigianato. Perfezionamento e corsi pedagogici per maestri ed istituzione di luoghi di formazione extra-aziendali.

Se volessimo integrare i gruppi svantaggiati nel sistema regolare, dovremmo incoraggiarli ad adeguarsi alle sue richieste. Dobbiamo fare del tutto per abolire i preconcetti contro di loro nella società e nell'economia e dobbiamo fornire di mezzi pedagogici i partecipanti al processo di formazione, i collaboratori della scuola professionale e dell'azienda formante, in quanto sono necessari ad una formazione efficace dei giovani svantaggiati.

Oggi in Ungheria mancano i presupposti per una politica di formazione così complessa. Qualche scettico chiede a quale scopo venga fatta la formazione professionale per gruppi svantaggiati, quando gli stessi operai specializzati e tecnici ben qualificati non trovano lavoro. Aggiunge che la formazione professionale è l'anticamera della disoccupazione.

Ancora più problematica è la sua armonizzazione con il programma, in quanto in Ungheria ognuno deve ricevere un insegnamento conforme ad un piano di studi basilare ed uniforme e la formazione professionale può essere iniziata soltanto dopo l'obbligo scolastico con relativo esame. Ma proprio la formazione professionale rappresenta l'aspetto più semplice del problema, la creazione di possibilità lavorative nell'ordine di grandezza necessario è possibile solamente attraverso un'efficace politica economica.

Nel 1991 e nella prima metà del 1992, la politica di formazione ungherese si concentrava su grandi progetti a lunga scadenza: una nuova legge di formazione, l'elaborazione di piani di studio fondamentali e la modernizzazione della scuola media professionale. Soltanto nell'autunno del 1992 la disoccupazione giovanile raggiunge il suo apice e attira l'attenzione su di sé, diventando un problema centrale.

4.3. I primi passi

Per la formazione professionale di gruppi svantaggiati in Ungheria c'è a disposizione soltanto l'istituto professionale speciale, aperto soltanto nel 1990 per i non svantaggiati e nel quale vengono fornite professioni con breve periodo di addestramento e a part-time per svantaggiati nell'apprendimento.

In questa cornice istituzionale cresceva sempre di più il pericolo che

venissero limitati, in Ungheria, i programmi per svantaggiati e professioni part-time e con breve periodo di addestramento.

Alla fine degli anni '80, gran parte delle iniziative andava in questa direzione.

Dal 1985 sono stati dedicati spazi relativamente ampi alle iniziative scolastiche e, siccome non erano adatte a fornire una formazione completa, con tutta buona volontà si sono spesso frapposti modesti obiettivi.

Come in ogni sistema, comunque, anche in quello ungherese ci sono state vie d'accesso nascoste.

Per i giovani senza licenza di scuola unica è stato possibile unire il programma della scuola serale di recupero per lavoratori con una formazione completa.

In campi con una forte carenza di capacità lavorative — ad esempio nell'industria mineraria, chimica e metallurgica — c'erano delle combinazioni simili.

Negli ultimi tempi, questa scuola serale di recupero per lavoratori si è trasformata in un serbatoio di giovani disoccupati, soggetti all'obbligo scolastico.

Precedentemente accadeva anche che i giovani di 14 anni senza licenza scolastica abbandonavano la scuola a tempo pieno, cercavano un lavoro e terminavano la scuola unica frequentando quella serale. In precedenza questo passo è stato mosso soprattutto dai genitori. L'istruzione obbligatoria dura fino ai 16 anni ed oggi per le scuole è possibile mandare i quattordicenni più grandi di due anni dei loro compagni di scuola nelle classi giovanili delle scuole serali di recupero per lavoratori, affinché possano ricavarne un notevole miglioramento e sviluppo unitamente al lavoro.

Attualmente gli studenti delle classi giovanili delle scuole serali di recupero per lavoratori sono quasi tutti disoccupati e nessuno li vuole assumere.

Tra di essi è molto alto il numero degli zingari. Nei campi a maggiore concentrazione figurano anche percentuali pari all'80%.

Le scuole serali di recupero sono stati i luoghi delle prime iniziative. Si è cercato di creare un'occupazione protetta per i giovani senza lavoro. Uno dei primi impianti è stato il Centro di Kazincbarcica nell'Ungheria settentrionale, in una cittadina di industrie chimiche. Secondo i calcoli, nella città e nella Regione vivono 3-400 giovani disoccupati senza prospettive. Il "Centro per il tempo utile" è stato fondato nel 1987. Dalla città ha ottenuto un edificio vuoto che è stato rinnovato e sistemato per mezzo di varie iniziative e con l'aiuto del Ministero Sociale e del Lavoro.

Il Centro ha lavorato per tre anni senza aiuti regolari dal bilancio pubblico ed è stato di fatto legittimato un anno prima, quando ha fondato il suo istituto professionale speciale.

Nel Centro ci sono 50 occupazioni, più precisamente posti di formazione e 176 studenti che vengono assistiti da 10 educatori e da 5 impiegati tecnici. Il 75% dei giovani sono zingari.

I campi di lavoro più importanti sono:

- assistenza per l'integrazione;
- licenza della scuola unica;
- *parallelamente al secondo punto un programma di preparazione professionale in vari campi lavorativi;*
- formazione professionale in professioni come il tipografo, il pittore, il verniciatore, il dattilografo, il fabbro, il sarto ed il saldatore. Tali professioni sono professioni di settore biennali che, però, possono portare al conseguimento di un diploma professionale riconosciuto in un modello simile a quello della formazione per gradi;
- organizzazione del tempo libero: circolo per cuochi, cucito, corsi per prendere la patente, canto corale, chiesa, circolo video, sport;
- assistenza familiare: il Centro ha sviluppato regolari contatti con le famiglie dei giovani. I collaboratori visitano a casa i giovani e cercano di portare a soluzione i loro attuali problemi o conflitti.

La scuola porta il nome di Don Bosco e, quindi, viene attribuita una grande importanza all'educazione cristiana. Siccome i 3/4 degli studenti provengono da famiglie di zingari, vengono favorite anche la loro lingua, la loro musica e le loro canzoni e sperimentate le loro professioni tradizionali.

L'altro ambito di assistenza giovanile era rappresentato dai Centri di ricreazione, nei quali abitano soprattutto ragazzi di famiglie disgregate o giovani turbati. Spesso questi istituti disponevano di proprie scuole e di propri programmi di formazione professionale.

Alla fine degli anni '80, anche qui sono apparse nuove iniziative. Come esempio posso citare il Centro di ricreazione "Bányai Jùlia", che si trova in un sobborgo settentrionale di Budapest e si occupa di circa 100 ragazze molto svantaggiate, dipendenti dalla droga, perseguibili per legge e bollate come non educabili in altri Istituti. Prima nell'istituto c'erano possibilità di lavoro in alcune officine, dove le ragazze che non avevano frequentato la scuola ricevevano la loro "educazione professionale" attraverso attività utili ed hanno guadagnato il denaro per le piccole spese.

Diventò, però, sempre più difficile ottenere degli incarichi e perciò la direzione ha cercato nuove strade.

L'istituto aveva un grande giardino che è stato utilizzato allestendovi anche un giardino di fiori e formando ragazze nelle relative professioni. È stato concepito un nuovo campo d'attività e si è perfino giunti a creare una nuova professione "fioraio e decoratore" nell'elenco delle professioni di settore. Si è comprato ed allestito un negozio di fiori e si è iniziata la formazione per una dozzina di ragazze in collaborazione con l'associazione di commercianti di fiori, con le piccole imprese e con gli istituti professionali adeguati. Tale provvedimento è stato favorito dal ministero sociale.

Il denaro, però, non è stato sufficiente. Si sono venute a creare situazioni conflittuali con la scuola che voleva tutelare il suo monopolio e con i commercianti che hanno approfittato delle ragazze come forza lavoro a basso prezzo. La formazione, alla fine, è stata terminata con un corso.

Nonostante questo, l'istituto non si è dato per vinto. Una parte degli educatori è stata formata in mestieri tradizionali (vasaio, tessitore di tappeti, produttore di pelletteria) e sono stati creati dei circoli creativi nel tempo libero.

Oggi nell'edificio è aperto un corso per produttori di vestiario, finanziato dall'ufficio del lavoro e tre corsi nei mestieri sopra enunciati.

Si vorrebbe riprendere il progetto sul giardino e sul negozio di fiori.

Nella primavera del 1992 è stata fondata la scuola professionale speciale dell'istituto e speriamo che con questo vengano risolte le preoccupazioni finanziarie e la legittimità delle attività di formazione.

Con la valutazione degli obiettivi e dei risultati dell'istituto, deve essere preso in considerazione il fatto che qui si tratta di gruppi svantaggiati e questi provvedimenti, sebbene spesso non abbiano portato a qualificazioni utilizzabili sul mercato del lavoro, hanno apportato molto allo sviluppo personale di queste ragazze. Inoltre hanno fatto sì che una parte dei partecipanti potessero stimare la loro condizione ed accettare lo studio ed il lavoro come obiettivo, attività e fondamento base.

Le ex Case culturali o Centri per l'educazione popolare costituiscono il terzo campo. Esse offrono diversi corsi: dal cucito, allo studio delle lingue straniere, alla dattilografia.

Molti di essi organizzano corsi di economia domestica. Uno dei Centri, ad esempio, ha un ginnasio alternativo per i giovani che sono stati esclusi dal sistema regolare. La più grande espansione l'ha raggiunta il progetto del Centro di educazione popolare di Budapest. Essi hanno iniziato già da due anni il loro programma di riabilitazione per giovani disoccupati stanchi della scuola.

I principali punti del lavoro sono stati la riabilitazione, la motivazione, il recupero di nozioni mancanti, la preparazione professionale e l'occupazione in professioni artigianali tradizionali, come la tessitura dei tappeti, la lavorazione della pelle e dei vasi. Essi hanno prodotto noti artisti popolari e artigiani ed i giovani hanno perfino ottenuto grossi successi alle mostre d'arte.

Il progetto, oggi, ha circa 500 partecipanti. Un'evoluzione nuova è oggi rappresentata dal cosiddetto gruppo di governanti domestiche. Per le ragazze senza mezzi una scuola di Paese su tre vuole ora organizzare cucine per la pratica, comprare macchine da cucire e mettere a disposizione degli orti.

Come nuovi attori si propongono le Chiese. Sostenute dall'appoggio dell'organizzazione tedesca Kolping, esse offrono piccoli ma esigenti programmi che possono anche essere paragonati con i criteri dell'Europa Occidentale.

Nell'Ungheria meridionale e nella Regione di Budapest sono cominciati in quest'ultimo anno alcuni importanti progetti.

Gli esempi sopra enunciati dimostrano che gli insegnanti e gli educatori hanno riconosciuto "sul posto" i problemi al loro presentarsi ed hanno cercato soluzioni tra le condizioni-quadro finanziarie e giuridiche, che comprendono contributi per l'occupazione, per la formazione professionale, per la preparazione professionale e per la riabilitazione.

Prima, però, prevalevano obiettivi formativi meno esigenti, professioni di settore e il quadro istituzionale dell'istituto professionale speciale. Una svolta l'ha portata il Programma di sviluppo del Ministero del Lavoro.

L'inizio della storia di questo Programma risale al marzo del 1989, quando il signor Peter Collingro ha tenuto una conferenza nell'istituto centrale di pedagogia a Budapest ed ha incontrato diversi collaboratori nel Ministero per gli Affari Sociali.

Nell'autunno del 1989 ha organizzato un viaggio di studio di una settimana a Berlino per rappresentanti di diversi Ministeri e autorità ungheresi, durante i quali essi hanno visitato istituzioni di sostegno per i giovani, istituzioni della GFBA, la scuola superiore Carl Legien e l'ufficio di consulenza BBJ-CONSULT.

Come passo ulteriore nella primavera del 1990 è stata organizzata una conferenza dalla BBJ e dalla sua nuova associazione ungherese partner HABILITAS, fondata poco prima, che ha avuto luogo a Veszprém, a nord del Plattensee. Tema trattato: la formazione professionale e l'occupazione di giovani svantaggiati. Il progetto venne appoggiato dal Senato di Berlino, dai Ministeri ungheresi per la formazione e per gli Affari Sociali e dall'ufficio del lavoro. Tra i partecipanti tedeschi hanno tenuto una conferenza anche Peter Collingro, Jürgen Thiel e Hans Konrad Koch. La conferenza ha dato delle prime informazioni e degli impulsi al pubblico ungherese interessato al ramo. Non ne è scaturita, però, una collaborazione internazionale, in quanto la primavera e l'estate del 1990, — gli ultimi mesi di governo del vecchio regime —, hanno rappresentato un periodo di transizione e non si è riusciti a trovare dei partner capaci di azione.

La conferenza non ha comunque offerto soltanto esperienze internazionali. Hanno avuto l'opportunità di incontrarsi persone che si occupano di giovani svantaggiati e si è avuta la possibilità di stabilire nuovi contatti e vie di informazione. HABILITAS, associazione partner della BBJ e co-organizzatrice della conferenza, ha giocato un ruolo importante per questa comunicazione.

Le esperienze di Veszprém hanno rappresentato un aiuto importante per molte iniziative. Tra i passi più importanti c'è da menzionare quello di una piccola scuola serale di recupero per lavoratori nella città di Szeged, nel sud-ovest dell'Ungheria, ai confini con la Jugoslavia. Il gruppo di lavoro di Szeged ha sviluppato un programma secondo gli standard tedeschi, che può servire come modello per le classi giovanili delle scuole serali di recupero per lavoratori. Nel programma la licenza della scuola unica è legato agli elementi della preparazione professionale e della formazione professionale di base. Dal momento che in questa Regione le possibilità occupazionali e di collocamento sono molto scarse, si vorrebbe offrire una formazione professionale completa ai giovani svantaggiati senza mezzi. È nella formazione professionale che essi vorrebbero realizzare il modello del progetto ed hanno già sviluppato dei contatti con vari artigiani e con l'ufficio del lavoro. Tali misure sono in fase iniziale; momentaneamente ci sono 340 persone tra studenti e giovani in formazione.

Nel febbraio del 1991 il segretario di Stato competente ha convocato un gruppo di lavoro al Ministero del Lavoro, al quale sono stati invitati diversi rappresentanti di autorità ed istituzioni competenti, con il compito di sviluppare programmi per giovani senza mezzi. Non rimaneva molto tempo fino al settembre del 1991. In ultimo venne organizzato un programma di preparazione professionale di 11 gruppi nel campo della tecnica metallurgica, dell'elettrotecnica, della tecnica del legno, della tecnica delle costruzioni, della fabbricazione e lavorazione della carta e della pelle, nel campo tessile e dell'abbigliamento, della fabbricazione dei materiali da costruzione, del commercio, del traffico, dell'ufficio, dell'amministrazione e dell'agricoltura. Il Programma si compone di tre parti:

- cultura generale (comunicazione, aritmetica, fondamenti di fisica e di chimica, storia, storia sociale, educazione sanitaria, sport);
- campo sociale pedagogico;
- orientamento professionale.

Vennero proposti due giorni di lavoro per la cultura generale, per il campo pedagogico-sociale e tre giorni per la preparazione professionale tecnica e pratica.

Il progetto, la struttura e il contenuto del Programma sono paragonabili agli analoghi Programmi tedeschi ed europei. Fino al settembre del 1991 si sono raccolti vari piani di studio che sono stati offerti alle scuole. Fino ad oggi più di 200 scuole li hanno comprati. Non si sa quanti, nel frattempo, abbiano lavorato secondo questi Programmi. In questo anno sono stati messi insieme alcuni quaderni di lavoro per gli studenti. C'è da aspettarsi un'espansione per quest'autunno. Le scuole che lavorano secondo questi Programmi ricevono dal bilancio pubblico un aumento di 63.000 forint per studente e possono presentare domanda al fondo per la formazione professionale per l'acquisto di macchinari. Inoltre possono ottenere un incoraggiamento speciale dai rappresentanti scolastici e perlopiù dai comuni. L'attrezzatura delle scuole, che nel 1991 hanno iniziato questo anno di preparazione professionale attuato poi nel 1992, non è sufficiente. Mancano, infatti, mezzi di formazione, macchinari e gli insegnanti non sono preparati a svolgere tali compiti. C'è bisogno di un perfezionamento e di molto di più. Tuttavia questo Programma è una pietra miliare nella storia della formazione professionale per gruppi svantaggiati, poiché cambia l'impostazione delle professioni part-time e di quelle apprese dalla prassi presentando dei nuovi obiettivi secondo i quali si vorrebbe offrire a tutti una formazione professionale completa nel sistema regolare. Inoltre le misure speciali devono servire all'integrazione e non all'allontanamento degli svantaggiati.

Gli impulsi e le informazioni dalla Germania hanno giocato un ruolo determinante a favore degli svantaggiati. Quest'anno il tema degli svantaggiati è stato inserito nel programma di governo bilaterale tedesco-ungherese come uno dei punti più importanti. Dopo varie presentazioni e vari piani è stato costruito a Budapest, con il sussidio della Germania, un Centro model-

lo che ha il compito di sviluppare modelli di piani di studio e di materiale didattico per la preparazione e la formazione professionale di giovani svantaggiati e di diffonderli in Ungheria per organizzare misure di perfezionamento per i collaboratori di altre istituzioni. Il Centro deve giocare un ruolo decisivo nell'inserimento di esperienze tedesche e internazionali. Nel Centro devono essere disposti 200 posti di formazione che serviranno in parte alla preparazione professionale ed in parte alla formazione professionale. In conformità al modello del programma tedesco per svantaggiati, nel Centro modello si vorrebbe attuare soltanto la preparazione professionale e la fase iniziale della formazione professionale e, se è possibile, reinserire i giovani da formare nel sistema regolare. Diventano, quindi, particolarmente importanti i rapporti con l'economia.

5. Prospettive per la formazione professionale e l'occupazione di gruppi svantaggiati

Non è facile giudicare se sia poco o molto ciò che è stato fatto negli ultimi 2-3 anni in Ungheria per la formazione professionale dei giovani svantaggiati. Gli insegnanti, gli istruttori e i direttori degli istituti che hanno iniziato i progetti sopra enunciati, hanno lavorato moltissimo in un ambiente, dove, in realtà, soltanto qualcuno ha capito quello che volevano raggiungere con i loro progetti per l'occupazione e per la formazione. Due anni e mezzo fa in Ungheria c'era una disoccupazione dello 0,5%. Concetti come la disoccupazione giovanile suonavano strani.

Il fatto che il provvedimento proposto due anni fa dalla politica di formazione per la formazione professionale di gruppi svantaggiati sia un'ulteriore evoluzione della scuola professionale speciale è la prova che debbano essere ancora prese delle importanti decisioni e fatti ulteriori passi in avanti. È comunque ancora molto lunga la strada per fornire ai gruppi svantaggiati una formazione completa.

Nell'autunno del 1992 la problematica degli svantaggiati diventa uno dei temi centrali nella politica di formazione professionale. Le esperienze e i successi delle iniziative ungheresi e gli impulsi, le informazioni e gli aiuti dalla Germania possono servire come base di sviluppo dei programmi e della soluzione delle problematiche.

Il lavoro che si prospetta impegnerà sicuramente per vari decenni e, nonostante gli sforzi, molto rimarrà irrisolto e che la formazione professionale e l'occupazione sono soltanto due delle sfide che ci troviamo ad affrontare. Infatti i problemi sono sempre più complicati. Il nostro futuro verrà determinato dal tipo di reazione che la società avrà nei confronti delle nuove tecniche informatiche dell'automazione e della ecologia. Siamo, però, fermamente convinti che una formazione professionale razionale per i gruppi svantaggiati contribuisca a renderli parte attiva della società.

Dal documento CSEE sulla Formazione Professionale in Europa*

C. RACCOMANDAZIONE

1. Il CSEE è l'Organo rappresentativo degli Insegnanti in Europa; esso si esprime con autorità in questo ambito in cui il suo saper-fare è esteso. Esso deve utilizzare questa posizione per promuovere insieme ad altre organizzazioni sindacali, ed in particolar modo con la CES, politiche positive in materia di formazione professionale. Il CSEE deve anche promuovere queste politiche presso il Parlamento europeo, presso il Consiglio europeo, il Consiglio dei Ministri ed altri Consigli ministeriali (del lavoro, dell'economia), che svolgono un ruolo nell'ambito della formazione professionale.
2. Il CSEE afferma con forza che la formazione professionale ed i suoi Insegnanti devono beneficiare dello stesso statuto di cui gode l'istruzione generale od universitaria ed i suoi Insegnanti, ed afferma anche che alla formazione professionale deve essere riconosciuto sul piano sociale e personale un va-

* Traduzione di Rosetta Mastantuono.

lore uguale a quello che possiede a livello economico ed inoltre che deve tener conto del contesto sociale, morale e ambientale.

3. Il CSEE dovrà promuovere l'equivalenza della formazione professionale e dell'educazione generale od universitaria e favorire le opportunità di passaggio o di prosecuzione. Queste possibilità possono utilizzare adeguatamente dei programmi modulari.
4. Il CSEE dovrà insistere affinché tutti i giovani abbiano la possibilità di acquisire una qualificazione professionale adeguata, che costituisca la base per altre opportunità nell'ambito della formazione professionale di accedere a stadi successivi della propria carriera.
5. Il CSEE dovrà affermare il ruolo della formazione professionale nella promozione delle politiche educative, soprattutto per quanto riguarda l'eguaglianza delle possibilità e la lotta contro il razzismo e l'emarginazione sociale.
6. Il CSEE dovrà agire affinché le politiche dell'educazione dei vari paesi facilitino l'accesso alla formazione professionale durante tutta la vita, in virtù del diritto alla formazione, dell'eguaglianza delle possibilità e della promozione della coesione sociale.
7. Riconoscendo il principio di sussidiarietà, il CSEE dovrà chiedere subito alle istituzioni europee di incoraggiare ed appoggiare le politiche nazionali finalizzate ad una maggiore partecipazione degli Insegnanti nella pianificazione ed alla messa in opera del programma della formazione professionale, patrocinando le migliori pratiche sulla base del partenariato sociale.
8. Il CSEE ed i sindacati nazionali degli Insegnanti devono insistere presso i governi affinché essi finanzino e mettano a punto programmi adeguati di formazione professionale in servizio ed affinché si impegnino a favore del principio della formazione professionale continua di tutti gli Insegnanti, specialmente di quelli del settore della formazione professionale.
9. Il CSEE e le sue organizzazioni membri devono mettere a profitto la propria influenza presso le istituzioni europee, in particolare presso i Consigli dei Ministri interessati, in uno schema d'azione su scala nazionale, allo scopo di attuare una rivalutazione dello statuto degli Insegnanti, specialmente per aumentare gli stipendi e per migliorare le condizioni di lavoro.
10. Il CSEE deve insistere affinché il nuovo programma LEONARDO sottoscriva i principi enunciati nella presente dichiarazione, specialmente per quanto concerne la partecipazione dei rappresentanti degli Insegnanti alla presa di decisioni, oltre che alla necessità di un finanziamento pubblico adeguato.

11. Il CSEE deve reclamare la promozione della dimensione europea nella formazione professionale, insistendo sulle lingue e su altre competenze che servono a facilitare la mobilità.
12. Il CSEE, con i suoi partner della CES, deve accordare una priorità elevata alla questione della disoccupazione ed alla necessità di definire i diritti di accesso dei disoccupati alla formazione professionale affinché essi possano accedere o riaccedere al mercato del lavoro.
13. Il CSEE e le sue organizzazioni membri devono migliorare i propri scambi di informazioni e di esperienze, attuando soprattutto una migliore diffusione dell'informazione sulle politiche in materia di formazione professionale. Lo sviluppo della cooperazione attuale con il CEDEFOP dovrà dare un contributo in tal senso.
14. Il CSEE dovrà incoraggiare le sue organizzazioni membri e le organizzazioni di altri sindacati della struttura della CES a concludere accordi sulla formazione con i datori di lavoro nel quadro di convenzioni collettive e prestare loro assistenza in queste procedure.
15. Il CSEE dovrà sviluppare il concetto di un istituto o di una rete di formazione degli Insegnanti indicato nel rapporto "*La formazione degli Insegnanti in Europa*" e garantire la partecipazione degli Insegnanti della formazione professionale in questo processo.
16. Senza pregiudicare il risultato delle discussioni in corso nell'ambito del CSEE sugli statuti e sulle strutture, si è proposto di far ricorso ad un meccanismo adeguato (rete, gruppo di lavoro o comitato) che faciliti lo scambio di informazioni tra i sindacati affiliati che hanno dei membri nel settore della formazione professionale e di consigliare l'Ufficio esecutivo. In prima istanza, un tale meccanismo dovrà essere esaminato dall'Assemblea generale del 1995. È stato specificamente proposto di inserire un colloquio sulla formazione professionale in Europa nel programma d'azione 1995/96 e di sollecitare il suo finanziamento presso la Commissione europea o presso il CEDEFOP.
17. Queste politiche hanno come scopo di permettere ai membri dei sindacati affiliati al CSEE che sono attivi nel campo della formazione professionale, di beneficiare dell'esperienza che il CSEE ha acquisito su il piano europeo e di partecipare all'elaborazione della politica su base europea e nazionale.

UMBERTO
FONTANA

Recuperare per poter istruire*

1. Il problema dei demotivati nei CFP

È abbastanza comune il fatto che la formazione professionale (FP), legata alla legge-quadro n. 845/1978 che istituzionalizzò i CFP, raccoglie dalla scuola dell'obbligo e dai "drop-outs" dei primi anni degli istituti superiori, una marea di ragazzi fragili nella loro identità di studenti e demotivati nella preparazione professionale.

Il ragazzo demotivato presenta spesso alcune caratteristiche negative a livello comportamentale, relazionale e soprattutto di apprendimento, per cui si pone agli educatori e ai docenti come difficile e problematico. Non descrivo questo tipo di ragazzo perché è ben conosciuto a tutti coloro che si interessano di educazione, di formazione e di apprendimento¹.

Contro ogni aspettativa di imprenditori e di Uffici

* Hanno collaborato: FRANCESCA GARZARI, SERENA CUBICO, CRISTINA AMBROSI.

¹ Rimando ad un mio lavoro precedente per l'introduzione a questa problematica: FONTANA U., *Con i difficili a scuola*, in DE PIERI S., TONOLO G., *Preadolescenza, le crescite nascoste*, Armando, Roma, 1990.

del Lavoro, questi ragazzi hanno espletato in qualche modo la scuola dell'obbligo e portano nel mondo della preparazione professionale il disimpegno e la superficialità tipica del loro comportamento scolastico. Non sono assolutamente in grado di seguire i corsi di Formazione Professionale (FP) impartiti in un CFP, se prima non modificano in modo sostanziale il loro approccio con la realtà relazionale, di apprendimento e di progettazione del loro futuro.

Come ogni altra scuola anche i CFP stentano ad accettare che molti ragazzi in queste condizioni si rivolgano alle loro strutture basando la richiesta su motivazioni che non sono proprio quelle di una preparazione professionale qualificata e in linea con le esigenze degli imprenditori, ma su motivazioni alternative al loro disimpegno: fare un corso non troppo difficile, finire in fretta, non aver a che fare con aule scolastiche e libri, utilizzare oggetti concreti (materiali e macchine) invece che idee o teorie ecc.

Gli insegnanti e gli istruttori dei Centri spesso si meravigliano che simili ragazzi non siano interessati alla loro formazione, non comprendano l'opportunità che viene loro offerta, non capiscano forse neppure le nozioni base che essi impartiscono nel modo più semplice.

Chi lavora in queste strutture sa benissimo le tensioni e le difficoltà connesse con il problema dei demotivati.

Cito appena alcuni tra i problemi più evidenti che tutti possono riconoscere:

- problemi di apprendimento quasi azzerato,
- problemi di comportamento irrequieto e spesso provocatorio,
- problemi di "inquinamento psicologico" nell'ambito della dinamica di classe o di officina,
- problemi di difensività spesso colorita di chiusura totale o non partecipazione ostentata,
- problemi di ansietà, depressione e insicurezza che disturbano tutta la crescita...

2. I demotivati nel Centro CNOS/FAP "S. Zeno" di Verona

In un CFP grande come il "S. Zeno" di Verona, impostato secondo la proposta formativa del CNOS/FAP che evidenzia l'aiuto di "particolare attenzione a coloro, che per qualsiasi motivo si trovano in difficoltà rispetto al loro processo formativo, quali gli adolescenti che non hanno assolto l'obbligo scolastico, i giovani emarginati dal sistema scolastico, i giovani a rischio, i giovani portatori di handicap (...) "², i demotivati nel senso specificato sopra, non mancano certo.

Da una ricerca sistematica di qualche anno fa (1984) risultava che la percentuale dei demotivati gravi inseriti nel Centro rasentava il 30-35% e che

² Cf. CNOS/FAP, *Proposta Formativa*, ed. extracomm., Roma, Via Appia Antica 78, 1989, p. 9.

verso di essi erano rivolte attenzioni in modo frammentario, non eccessive e con una certa diffidenza³.

I demotivati allo studio, provenienti da una scuola media sopportata e odiata, sono sempre giunti al "S. Zeno" anche negli anni successivi a frotte, misurate pressappoco da queste stesse percentuali. Anche nell'anno formativo ora terminato — come meglio specificato più avanti — sono verso il 30%.

Nel decennio che seguì (1984-94), la comprensione di questo problema si fece però sempre più profonda presso la Direzione e presso i formatori.

Ogni anno fu organizzata qualche iniziativa per venire incontro ai ragazzi in difficoltà:

- ripetizioni mirate sui contenuti scolastici, impartite dai docenti stessi nelle due mezze giornate (mercoledì e venerdì pomeriggio) libere da lezioni,
- conferenze specifiche ai genitori sulle dinamiche di crescita e sulle tecniche di motivazione possibili a loro nelle relazioni normali con i figli,
- sensibilizzazione dei formatori sulle particolari dinamiche di comunicazione con gli allievi, sulla dinamica di rimotivazione, sulla problematica di gestione della classe ecc.

Ogni anno però si cercò di tenere incentrata l'attenzione dei formatori su questi "allievi cattivi" per i quali i normali sforzi pedagogici vanno quasi sempre falliti: il problema balzò in primo piano e ora è uno dei fondamentali della formazione al "S. Zeno". Anche a livello regionale le Autorità delegate si mostrarono molto sensibili e approvarono varie iniziative specifiche, rivolte al problema del disadattamento nei CFP.

Nel corso dell'anno formativo 1993/94 si poté sperimentare per la prima volta su di un ristretto numero di ragazzi particolarmente bisognosi (segnalati dai formatori al Centro di Orientamento COSPES che ha sede nell'Istituto Salesiano "S. Zeno") una metodologia di recupero "nuova", che nulla avesse a che fare con i contenuti tradizionali — matematica, fisica, grammatica italiana, inglese ecc. —, la metodologia MT approntata dal Prof. Cornoldi dell'Università di Padova⁴.

Questa metodologia si rivelò inaspettatamente adatta per operare un re-

³ Cf. FONTANA U., *Il S. Zeno sotto la lente, sguardo all'indietro sui contenuti e sui risultati di dodici anni di attività formativa*, Dispensa COSPES, Verona, 1984. Allora scrivevo: "È possibile fare qualche cosa con loro per recuperare motivazioni all'apprendimento e partecipazione attiva al processo educativo? Ci si può chiedere ancora: è sufficiente lo sforzo del corpo docente per l'aggiornamento professionale su obiettivi tecnici, o deve essere incentrato piuttosto su obiettivi didattici e psicopedagogici? Se il discorso interesserà si potrà studiare in seguito un progetto di aggiornamento psicopedagogico e un piano per il recupero di motivazioni tra gli allievi in difficoltà" (p. 52).

⁴ Questa proposta del gruppo di ricerca MT (Maestri Terapeuti) è esposta nei volumi: CORNOLDI C., DE BENI R., GRUPPO MT, *Guida e comprensione del testo, nella scuola dell'obbligo*, Juvenilia Edizioni Scolastiche, Walk Over, Bergamo, 1989; *Imparare a studiare, strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Erickson, Trento, 1993. È esposta stringatamente più sotto al punto 3.3.

cupero di abilità e di motivazione in ragazzi che, nella scuola dell'obbligo non avevano mai imparato a leggere e capire un testo, a ritenere e riportare un concetto, a rielaborare e riesprimere in modo personalizzato quanto avevano percepito e ritenuto.

Fiduciosi di questi risultati parziali gli operatori psicologi del COSPES proposero subito alla Direzione di presentare a tutti gli insegnanti di cultura del CFP S. Zeno la proposta MT, abilitando quanti si dimostrassero interessati a conoscere la struttura della "comprensione di un testo", secondo l'esposizione di Cornoldi e Collaboratori.

Nacque così il corso di aggiornamento n. 12, approvato dalla Regione Veneto per i docenti di cultura, tenuto al S. Zeno nei giorni 5-9 settembre 1994, al quale parteciparono anche docenti di cultura di altri CFP regionali. Il corso ebbe come prima finalità di abilitare i formatori alla comprensione del disadattamento scolastico e alla preparazione di strategie di recupero proporzionate alle esigenze della classe.

La soddisfazione dei formatori che vi presero parte fu piena e generò da parte loro la controproposta di operare con questa metodologia su tutti i disadattati delle prime nell'anno formativo seguente.

Senza saperlo ci si trovò all'avanguardia di un capovolgimento di mentalità che il MPI attuava proprio in quei mesi nel settore della scuola: con O.M. 313 del 9/11/1994 si rendeva operativo (forse in modo un po' troppo affrettato) un D.L. del 29/10/1994 n. 607 che dava disposizioni riguardanti l'abolizione degli esami di riparazione nell'ambito della scuola media superiore e istituiva l'obbligo di interventi didattici ed educativi integrativi (IDEI). "Il collegio dei docenti e i consigli di classe, nell'ambito delle rispettive competenze, deliberino lo svolgimento di interventi didattici ed educativi, coerenti con l'autonomia di programmazione educativo-didattica di inizio d'anno, con i piani di studio disciplinari e interdisciplinari, finalizzati all'utile ed efficace inserimento nella programmazione di classe di progetti di recupero per discenti il cui profitto, durante il corso dell'anno, sia risultato insufficiente in una o più materie. L'attivazione degli interventi si realizza mediante la frequenza obbligatoria dei discenti a corsi di sostegno, nel caso di insufficienze non gravi, ovvero a corsi di recupero, nel caso di insufficienze rilevanti (...)"⁵.

3. Il recupero nell'anno formativo 1994/95

Ad una conta dei ragazzi iscritti al primo corso, già certificati dal COSPES nel mese di luglio, apparve che i disadattati scolastici (o per lo meno i ragazzi in difficoltà) sarebbero entrati in numero consistente anche per il 1994/95.

⁵ Citato da: Provveditorato degli Studi di Verona, prot. 459/R1E, in data 12 novembre 1994.

La compagine del CFP "S. Zeno" si componeva nel 1994/95 di 613 allievi divisi nelle due sezioni meccanici (con 453 allievi) e grafici (con 160).

Nei corsi di recupero che descrivo sono coinvolti solo i meccanici e gli elettromeccanici⁶.

Alla testificazione di ingresso (operata con la batteria COSPES) i disadattati nelle prime dei meccanici che si classificavano per punteggi inferiori alla media del loro gruppo erano il 29% (49 ragazzi sul totale dei ragazzi delle prime, 168).

Per questa cinquantina di ragazzi gravemente disadattati (numero in piena sintonia con le aspettative statistiche di ogni anno formativo del CFP "S. Zeno") fu dunque progettato un corso di recupero speciale, diverso dalle ripetizioni che ogni anno erano state organizzate nelle due mezze giornate di non lezione (mercoledì e venerdì pomeriggio).

3.1. *Un recupero "diverso"*

Questa volta si volle partire dalle reali esigenze dei ragazzi, non dalle esigenze della scuola: si presero quindi in considerazione le disposizioni degli allievi: i processi di apprendimento, le abilità che ogni ragazzo possiede e che magari non ha sviluppato nel corso della scuola dell'obbligo, le strategie personali che ognuno usa nell'apprendimento, le difficoltà che impediscono un comportamento personalizzato verso uno schema professionale futuro... Per questo motivo, nella progettazione dell'intervento di recupero, furono tralasciati (con qualche perplessità da parte dei docenti) i tradizionali contenuti culturali e nozionistici sui quali ogni anno si era insistito con risultati non del tutto soddisfacenti.

Si volle sperimentare insomma una metodologia che operasse sulla motivazione e sulla riabilitazione, che riuscisse a mettere i ragazzi in grado di utilizzare i propri mezzi intellettuali. Operare di conseguenza sui processi di crescita e di apprendimento sembrò la scelta mirata, alternativa a quella tradizionale, basata su contenuti e ripetizioni.

Fu progettato un corso che la Regione approvò con Delibera N. 6828 del 28.12.1994, nel quale si vollero coinvolgere ragazzi, famiglie, formatori, apportando il minimo disturbo alle lezioni.

Fu affidato così ad un coordinatore pedagogico, particolarmente sensibile, il compito di curare le relazioni allievi-famiglie, (con il compito di seguire i singoli allievi nei loro momenti di partecipazione e di impegno, regolando in modo preciso le presenze/assenze); e ad una coordinatrice (psicologa travestita da insegnante) specializzata appunto in questa metodologia, la parte tecnica, la guida della équipe, la sincronia del lavoro e il "clima di grup-

⁶ Per i grafici fu approntato un corso di recupero tutto differente, gestito e programmato dalla Direzione di reparto. Il corso fu tenuto dal gruppo EDUCREARE e fu incentrato sul metodo di studio.

po", dall'interno del quale venivano proposte le schede del recupero, con la discussione conseguente⁷.

Il senso di questo lavoro si potrebbe sintetizzare nei due obiettivi: rimotivare e riabilitare, per operare il recupero dei processi cognitivi.

RIMOTIVARE

Tutti sanno che cosa significa "motivare" e "rimotivare".

Motivare comporta uno sforzo di creare le condizioni adatte all'apprendimento di contenuti umani e culturali, o semplicemente creare in un individuo interessi per l'apprendimento di qualche cosa che egli reputa importante.

La motivazione è un procedimento interattivo tra adulti e immaturi per ottenere uno scambio di contenuti nel corso di una relazione. Per il docente questa relazione è l'essenza della sua professionalità (proprio in quanto "docente"), mentre per l'allievo è solo strumentale all'apprendimento e alla crescita⁸.

Rimotivare comporta qualche cosa in più rispetto al motivare: è un processo terapeutico vero e proprio che ottiene un atteggiamento partecipato da parte dell'allievo, un "contratto terapeutico" efficace. Si rimotiva chi è motivato poco o male, chi non è motivato e dovrebbe esserlo, chi vorrebbe essere motivato, ma in realtà non riesce a trovare le energie per esserlo (cioè per fare).

"Rimotivare" diviene in pratica un processo terapeutico, mentre "motivare" rimane nell'ambito dell'azione pedagogica ed è la base di ogni azione didattica.

RIABILITARE

Il concetto di riabilitazione è mutuato senz'altro dalla fisiokinesiterapia: chi è rimasto leso in qualche centro nervoso o non ha utilizzato per un periodo certi muscoli (magari dopo un incidente per il quale rimase un lungo periodo ingessato) ha bisogno di essere avviato dolcemente, ma in modo continuativo all'uso di quei centri che comandano i muscoli, in modo da fare collegamenti nuovi tra la corteccia motoria del cervello e la massa muscolare.

Chi non ha mai imparato (o ha dimenticato) i nessi logici che esistono tra i costrutti verbali o scritti, non riesce a collegare segni semantici a contenuti

⁷ I due coordinatori, che qui ringrazio vivamente per la collaborazione precisa e costante furono: per la parte pedagogico-relazionale il prof. D. Roberto Massella, insegnante di religione al CFP "S. Zeno" e per la parte tecnico-didattica la dott.ssa Francesca Garzari, libera professionista inserita nel COSPES "P. Mengotti" dell'Ist. "S. Zeno" di Verona.

⁸ Ho espresso questo processo in modo abbastanza esteso ad un Congresso di Presidi salesiani a Frascati nel 1993. Rimando quindi a quella relazione: FONTANA U., *Orientamento vocazionale nella scuola: scambi di stimolazioni a fini vocazionali tra docenti e allievi nella situazione didattica*, in: "Selenozie", supplemento a Scuola Viva, n. 4, aprile 1994, pp. 28-43.

simbolici e risulta gravemente impedito nel linguaggio. Non "capisce", in altre parole, quello che legge o ascolta, e non può di conseguenza utilizzare il linguaggio in vista dell'apprendimento.

La riabilitazione ha lo scopo di mettere in movimento questi processi logici e psico-logici inutilizzati, in modo che il ragazzo possa "muoversi" nel mondo della scuola e della vita.

RECUPERO E RICERCA

La proposta MT, come meglio spiegheremo, permetteva di visualizzare i processi sottostanti alla comprensione di un testo scritto o parlato e permetteva inoltre di suddividere gli allievi delle prime meccanici ed elettromeccanici in categorie di "disabilità".

Come primo passo si testificarono di nuovo tutti i ragazzi delle prime (168 soggetti) secondo le modalità proposte dalla batteria diagnostica MT, con il materiale diagnostico presentato dall'autore (il kit connesso formato dalle prove di entrata A e B, corredate con le norme proposte dal Cornoldi stesso, utili quale riferimento) per giungere alle norme di taratura del gruppo nostro. Tra i 168 soggetti di prima, poco meno della metà risultarono "carenti" in uno o più fattori: per l'esattezza 70 ragazzi ottennero risultati di comprensione chiaramente sotto la norma del Cornoldi.

Ogni classe venne sottoposta a screening e visualizzata dal punto di vista dei processi implicati nella comprensione. Venne quindi preparata la "mappa" delle difficoltà di comprensione emergenti nelle singole classi e vennero distribuiti gli allievi, (all'interno delle loro classi) per gruppi di "patologia di comprensione".

I ragazzi carenti su di un fattore specifico vennero poi riuniti in un gruppo interclasse che prese il nome dal fattore che sarebbe stato sottoposto a terapia intensiva (es. gruppo IS, IL, SS, CI-SI ecc.) e ogni gruppo venne affidato ad un insegnante appositamente istruito per quel compito. (Cf. ALLEGATO A).

Era nato il gruppo di recupero 1994/95 sul quale venne sperimentata la metodologia secondo un piano di ricerca semplice ma completo nei suoi quattro passaggi classici:

1. Misurazione iniziale di tutti gli allievi con il medesimo strumento MT (168 allievi);
2. Trattamento specifico, intensivo e prolungato sugli allievi carenti introdotti nel programma in gruppi di singoli fattori, guidati da uno stesso operatore (inizialmente 70 allievi, stabilizzatisi poi su 50);
3. Misurazione con gli stessi strumenti alla uscita, dopo un trattamento di sei mesi;
4. Comparazione dei soggetti trattati, valutati sul parametro di entrata e uscita e paragonati con i medesimi parametri del gruppo controllo, sul quale non venne fatto il trattamento, ma solo i rilievi di entrata e uscita.

3.2. *Un team di lavoro e ricerca*

Si dovette formare una équipe particolare di docenti volontari⁹ che accettassero tutto il programma e si impegnassero ad acquisire capacità di lavorare a team, abilitandosi ad utilizzare la metodologia proposta. Con qualche difficoltà si poté mettere insieme un certo numero di formatori disposti a venire al Centro fuori orario di lezione (al mercoledì e venerdì pomeriggio) per svolgere il programma di recupero della durata di sei mesi.

A questi fu spiegato l'intero programma e furono avviati all'uso del materiale MT, fino a raggiungere la capacità di preparare personalmente nuove schede riguardanti il fattore, adatte alle circostanze, man mano che esaurivano quelle presentate dal manuale.

Ogni formatore avrebbe lavorato su di un solo fattore, del quale approfondiva l'uso e l'importanza nel contesto della "comprensione", e guidava i ragazzi agli esercizi preparati per il recupero di quel fattore (le famose schede!).

Man mano che i ragazzi recuperavano e si rafforzavano in quel processo venivano passati in altri gruppi, per esercitarsi su altri fattori nei quali erano risultati scarsi.

In tali gruppi incontravano nuovi compagni di lavoro e un nuovo formatore che li avviava a reimpostare un'altra serie di esercizi e di relazioni con colleghi che si trovavano nella loro stessa ... barca. Si ottenne in questo modo una "fusione" di gruppo di tutti i partecipanti al recupero, mediante la quale si sincronizzarono aspettative, sforzi, lamentele e ... risultati, migliorando notevolmente la motivazione.

3.3. *Lo strumento: il programma MT**

Il programma attuato durante il corso di recupero risponde all'esigenza, molto sentita all'interno della scuola, di potersi valere di strumenti teoricamente fondati che presentino anche una reale utilità operativa.

I componenti del gruppo MT, costituito da insegnanti, psicologi, psicopedagogisti e studiosi dell'apprendimento, coordinati da C. Cornoldi, hanno portato in questo lavoro la loro esperienza clinica, didattica e di ricerca. Dal loro apporto specifico è nato un programma articolato di diagnosi e di intervento per il recupero di soggetti con difficoltà di comprensione nella lettura. Le prove diagnostiche MT sono state preparate proprio per essere impiegate insieme con il programma di recupero; si tratta di prove che permettono di

⁹ La équipe era formata da sette formatori, guidati dai due coordinatori, periodicamente radunati per discutere e risolvere le difficoltà incontrate e supervisionati da me stesso, che nel frattempo incontrai le famiglie di parecchi ragazzi per ristabilire le relazioni intrafamiliari e restituire i ruoli identificativi. Ringrazio con questa occasione i formatori, qui espressi in ordine alfabetico: Callegaro Carlo, Endrizzi Serena, Fazzini Maria, Melegaro Andrea, Melegatti Carlo, Montoli Chiara, Morini Clara. Per la parte tecnica ringrazio anche il Prof. Felice Rossetto.

* Questo paragrafo e il successivo sono stati stesi dalla dott.ssa Francesca Garzari, allieva e specializzata con il prof. Cornoldi.

assegnare punteggi per singole aree e, quindi, di capire su quale gruppo di schede è più opportuno lavorare.

L'obiettivo finale del progetto, infatti, è la promozione della comprensione generale nella lettura, scomposto in una serie di obiettivi intermedi. Da tale operazione di analisi si è pervenuti ad una tassonomia di 10 obiettivi. È necessario, infatti, individuare al di sotto della generica capacità di comprensione del testo alcune componenti il cui possesso è indispensabile perché un'adeguata comprensione si verifichi.

3.4. Descrizione dalla tassonomia MT

AREA IL: Trarre inferenze lessicali

Il lettore esperto è in grado di sfruttare le ridondanze del testo e le sue conoscenze per inferire e/o anticipare quanto è in esso contenuto.

Negli esercizi proposti vengono presentate alcune parole molto probabilmente sconosciute all'alunno che possono essere inferite dal contesto complessivo della figura. Si passa poi a schede più complesse dove si richiede di individuare parole in parte cancellate all'interno di un brano. In altri esercizi il lettore è guidato ad avanzare alcune ipotesi sul significato di una parola, verificandole poi nel corso della lettura.

AREA IS: Trarre inferenze semantiche

L'obiettivo IS consiste nell'aiutare l'alunno ad utilizzare adeguatamente le conoscenze precedenti, attivando schemi appropriati per capire i concetti non espressi in forma esplicita e/o formulare ipotesi da verificare.

Gli esercizi propongono all'alunno di rappresentarsi mentalmente altre situazioni relative agli elementi che ha incontrato nel testo in modo da attivare schemi preesistenti. In un secondo momento vengono presentati brani con informazioni implicite, seguiti da spunti di riflessione con lo scopo di facilitare la comprensione di questi elementi. In altre schede si richiede di integrare le proprie conoscenze con quelle provenienti dal testo per promuovere la costruzione di nuovi schemi. Infine, si invita l'alunno a completare le parti mancanti di un brano attivando così aspettative coerenti.

AREA SS: Seguire la struttura sintattica del periodo

La corretta individuazione della struttura sintattica della frase è un altro prerequisito essenziale per una corretta comprensione del testo. Quest'area intende perseguire il suddetto obiettivo con esercizi nei quali si richiede di:

- riconoscere e applicare le trasformazioni della negazione e dell'attivo/passivo;
- interpretare e sciogliere le ambiguità insite in alcune costruzioni sintattiche;
- comprendere la funzione dei legamenti della frase completando un testo.

AREA CI-SI: Correggere le incongruenze e sospendere le ipotesi, utilizzando informazioni successive per la comprensione

Le proposte didattiche, presentate all'interno di quest'area, tendono a creare le condizioni necessarie perché l'alunno compia le operazioni mentali indispensabili a cogliere le incongruenze e le ambiguità presenti nel testo (ad esempio il protagonista viene descritto come svelto, ma nella riga successiva viene detto che si muove pesantemente). Di volta in volta si è poi stimolata la formazione di ipotesi attraverso l'interruzione della lettura e la presentazione di domande o attraverso stimoli di riflessione immediatamente successivi alla lettura del brano.

AREA SL: Cogliere il significato letterale della frase e saperla tradurre in parafrasi

Nell'operare una parafrasi è essenziale cogliere il nucleo profondo di significato riuscendo ad esplicitarlo in frasi con differenti strutture.

In quest'area vengono proposti inizialmente alcuni titoli di giornali con due alternative in parafrasi già fornite all'alunno, il quale deve scegliere quella corretta; in altri esercizi viene richiesto di sostituire alcune parole all'interno di un brano o di cambiarne l'ordine mantenendo il significato; in seguito si porta l'alunno a parafrasare singole frasi ed un intero brano.

AREA MA-RP: Modificare l'approccio al testo in rapporto a scopi e consegne diverse e saper ricercare particolari di cui si ha bisogno

In quest'area si sottolinea che l'acquisizione del significato deve essere sempre orientata ad uno scopo e che il compito del lettore non si limita all'individuazione del contenuto in generale, ma consiste nel trarre dal testo una molteplicità di significati, in base alla potenziale molteplicità dei suoi scopi. Ciò richiede che il lettore sappia utilizzare strategie diverse di lettura, scegliendo di volta in volta quella appropriata.

AREA PLT: Individuare personaggi, luoghi e tempi

In quest'area le schede iniziali contengono alcuni esercizi di carattere introduttivo, in cui viene definito che cos'è un personaggio e si introduce il concetto di luogo e di tempo. Nelle schede successive si presentano le distinzioni tra personaggi principali e secondari, protagonista o narratore, come pure si richiede l'esplicitazione dei luoghi non citati, la durata della vicenda, l'epoca in cui si svolge, ecc.

AREA ARE-SC: Individuare azioni, risposte interne, eventi e seguire la sequenza dei fatti

La proposta didattica del gruppo MT consiste nella presentazione di frasi o brani con il compito di individuare i fatti e ordinarli cronologicamente. All'interno degli stessi testi l'alunno dovrà anche cogliere le azioni dei personaggi e le risposte interne, che, descrivendo gli stati d'animo e le intenzioni,

non si concretizzano in un'azione vera e propria. Per promuovere l'abilità di seguire la sequenza cronologica vengono proposti brani in cui l'ordine di esposizione dei fatti può non corrispondere a quello reale ed al lettore viene richiesto di ricostruire l'esatta successione.

AREA EP: Cogliere gli elementi importanti del testo ed arrivare all'idea centrale

Il programma contiene alcune schede introduttive che servono per definire cosa si intende per elemento. Seguono poi alcune schede con brani più o meno complessi all'interno dei quali l'alunno deve individuare alcuni elementi caratterizzanti il protagonista. Si passa poi ad esercizi che invitano ad individuare gli elementi di dettaglio, i quali possono essere esplicitamente espressi nel brano o devono essere inferiti dal contesto.

AREA ST: Cogliere la struttura del testo

È utile che l'alunno conosca diversi quadri concettuali di riferimento che lo predispongano ad un'interpretazione guidata del testo. A questo scopo sono state ideate schede che presentano brani ben strutturati come le fiabe, che consentono una facile individuazione dello schema di base; in un secondo tempo, quando quest'abilità sarà acquisita, diverrà possibile applicarla a brani strutturalmente più complessi.

3.5. il lavoro di ... trincea

Il calendario di lavoro prevedeva un impegno bisettimanale per lo spazio di quattro ore, protratto dal mese di dicembre fino a maggio. I 50 ragazzi venivano al Centro come se avessero lezione ed erano a disposizione dell'operatore. Lavoravano su schede predeterminate e poi discutevano a gruppo il loro elaborato e si sforzavano quindi di "creare" situazioni analoghe a quelle utilizzate nelle schede in modo da impossessarsi di quel parziale procedimento. L'interazione amichevole e partecipativa dell'operatore aiutava a formare il clima di gruppo. Continue sollecitazioni motivazionali da parte dei due coordinatori, che avevano nel frattempo interessato vivamente le famiglie, mantennero desta la motivazione e permisero lo svolgimento ordinato e completo del programma.

Ci fu qualche difficoltà nel coinvolgimento delle famiglie dei ragazzi demotivati perché, evidentemente, avendo figli gravemente disadattati a scuola, non erano immuni da squilibri e tensioni neppure esse.

Le famiglie furono prima invitate dalla Direzione del Centro ad una conferenza nella quale fu presentato e spiegato il programma di recupero (riunione del 6 dicembre 1994), poi vennero informate volta per volta di eventuali assenze o di comportamenti scorretti da parte dei figli, e mantennero con il coordinatore pedagogico un contatto strettissimo volto a conquistare la risonanza positiva al programma da parte della famiglia.

Accenno appena alla rete di telefonate informative e ai colloqui informa-

li avuti tra coordinatore pedagogico e genitori, tra genitori e psicologo nella sede del Centro.

Con i ragazzi si fecero 35 pomeriggi di lavoro ... da trincea, per un totale di oltre 140 ore lavorative reali, che i partecipanti al programma hanno "sacrificato" per lo scopo del recupero.

Il clima dei gruppi in genere fu di impegno e improntato a relazione amichevole, positiva e di mutuo aiuto, tanto che i ragazzi si affezionarono agli operatori e gli operatori lo valutarono proficuo agli effetti umani e motivazionali.

Ogni mese gli operatori si incontrarono con il supervisore in modo ufficiale e alla fine di quasi ogni pomeriggio lavorativo si incontrarono in modo informale tra di loro e con la coordinatrice-collega.

Alla fine del programma furono comunicati i risultati a tutti i partecipanti in una pubblica conferenza in data 9 giugno 1995, venne consegnato loro un attestato di partecipazione e di valutazione del loro impegno, venne fatta una valutazione conclusiva¹⁰.

4. Risultati lusinghieri

È abbastanza facile presentare i risultati di questo corso di recupero per mezzo dei numeri.

I partecipanti che lo portarono a termine e che mantennero perseveranza per tutte le mezze giornate di lavoro sono stati 48, per cui i calcoli statistici furono fatti su questo numero (un paio di ragazzi vennero meno perché si ritirarono dalla scuola).

Le prove di entrata furono effettuate sul totale delle prime: 168 allievi della stessa fascia di età e di pari scolarizzazione. Tutti avevano finito la scuola dell'obbligo, qualcuno aveva già alle spalle un anno di scuola superiore fallito, qualcuno era ripetente del CFP "S. Zeno".

Furono applicate alla entrata ad un gruppo la prova A, e ad un altro la prova B, per vedere la capacità diagnostica delle due prove. La identità dei due gruppi fu poi mantenuta alla uscita, e agli stessi allievi furono applicate di nuovo le prove A o B.

Le due prove sostanzialmente, come dice il prof. Cornoldi si equivalgono, anche se le prove B sembrano un tantino più facili delle prove A.

Riconosciamo alle prove un buon effetto discriminante e un valore diagnostico sicuro.

¹⁰ Il progetto risultò finanziato con i contributi della Regione Veneto, stanziati per l'azione di Orientamento per l'anno formativo 1994/95, secondo il programma approvato (Delibera N. 6828 del 28.12.1994), ma si realizzò grazie soprattutto alla libera partecipazione di operatori in servizio civile presso il S. Zeno e a professionisti che offrirono generosamente tempo e attività. Fatto è che ai ragazzi e alle famiglie risultò gratuito, compresa la quantità ingente di materiale messo a disposizione (le schede utilizzate).

4.1. Prove di entrata

Dopo le prove di entrata A e B si notò subito una consistente differenza tra le medie del gruppo "S. Zeno" e le medie proposte dal gruppo campione di Cornoldi: differenza di almeno tre o quattro punti il che dice che i ragazzi del "S. Zeno" sono chiaramente diversi da quelli che frequentano lo stesso biennio di scuola superiore statale.

Ben 70 ragazzi del "S. Zeno" si classificarono sotto la media in modo grave (da uno a tre sigma) rispetto al gruppo campione; 98 invece si classificarono attorno alla media (qualcuno addirittura sopra la media di riferimento).

Sul gruppo dei 70 allievi gravemente sotto la media (stabilizzatosi poi su 48 allievi) fu impostato il trattamento intensivo che abbiamo descritto sopra.

4.2. Differenza fra entrata e uscita

Come visualizzato dai grafici in allegato B che mostrano le differenze tra medie in entrata e in uscita prova A e prova B, si notano le posizioni di entrata del gruppo dei demotivati ($N = 48$):

— gruppo A: $M = 32,48$

— gruppo B: $M = 34,47$

e le posizioni di uscita degli stessi ragazzi:

— gruppo A: $M = 51,36$

— gruppo B: $M = 50,07$.

Si nota subito che le medie tra entrata e uscita nei due gruppi A e B sono notevolmente modificate. Se paragonate poi con la media di riferimento proposta da Cornoldi all'entrata, $M = 52,5$, vediamo che la posizione dell'uscita dei due gruppi su cui si effettuò il trattamento è quasi uguale alla media di riferimento:

— gruppo A: 51,36 riferito a 52,5

— gruppo B: 50,07 riferito a 56,11.

Il salto tra le differenze delle medie in entrata e in uscita tra i due gruppi non poteva certo essere casuale. Si volle quindi ricercare la significatività delle differenze.

Furono inviati i dati dei due gruppi in entrata e uscita al Centro di Calcolo dell'Università Salesiana di Roma, insieme ai dati di un gruppo di "controllo" sul quale non era stato fatto nessun trattamento, ma solo le prove di entrata (A o B) e quelle di uscita (A o B), si ottenne la conferma statistica piena.

Gli obiettivi erano stati raggiunti largamente e con sicurezza altamente significativa.

Il che equivale a dire:

— che il risultato non si ottenne per effetto del caso (per maturazione naturale dei ragazzi o per effetto della normale scolarizzazione, o per colpo di fortuna nelle prove di uscita ecc.),

- che si poteva chiaramente legare al trattamento operato,
- che il lavoro di rimotivazione e di recupero di capacità era stato efficace, dato che la soglia di significatività è la più alta possibile: $P = 00001$ ¹¹.

4.3. Confronto con il gruppo controllo

Con i ragazzi del gruppo di controllo sui quali non era stato fatto il trattamento del recupero ($N = 39$) tra entrata e uscita si ottennero risultati ben diversi. Le medie tra entrata e uscita sono rimaste pressappoco uguali (gruppo A: 42,05 in entrata e 43,05 in uscita; gruppo B: 48,33 in entrata e 50,60 in uscita).

Il "guadagno" tra la differenza di medie in entrata e uscita è vistosamente inferiore rispetto al gruppo in cui fu effettuato il trattamento¹².

¹¹ Riporto a conferma la tabella come uscita dal computer del prof. Ronco del Centro di Calcolo di Roma (che ringrazio vivamente per la collaborazione tempestiva e generosa):

		PROVA A+B (48 Sogg.)					
		Media	Sigma				
Entrata		33,104	5,868				
Uscita		50,958	8,577				
CONFRONTI	Differenze fra Medie	R E/U	Varianza	GL	F	P	
	E/U	-17,854	0,43843	63,872	1 / 47	239,56	0,00001
		PROVA A (33 Sogg.)					
		Media	Sigma				
Entrata		32,485	5,568				
Uscita		51,364	9,034				
CONFRONTI	Differenze fra Medie	R E/U	Varianza	GL	F	P	
	E/U	-18,879	0,865	73,735	1 / 32	159,56	0,00001
		PROVA B (15 Sogg.)					
		Media	Sigma				
Entrata		34,467	6,468				
Uscita		50,067	7,695				
CONFRONTI	Differenze fra Medie	R E/U	Varianza	GL	F	P	
	E/U	-15,600	0,63366	37,971	1 / 14	96,14	0,00001

¹² Riporto a conferma la tabella come uscì dal computer del prof. Ronco del Centro di Calcolo di Roma:

		PROVA A					
		Sogg.	Media	Sigma	GL	F	P
Guadagno Entrata/Uscita	Sperimentale	33	18,88	8,59	1 / 50	56,47	0,001
	Controllo	19	1,05	7,58			
		PROVA B					
		Sogg.	Media	Sigma	GL	F	P
Guadagno Entrata/Uscita	Sperimentale	15	15,6	6,16	1 / 28	35,06	0,001
	Controllo	15	3,67	4,79			
		PROVA A+B					
		Sogg.	Media	Sigma	GL	F	P
Guadagno Entrata/Uscita	Sperimentale	48	17,85	7,99	1 / 80	88,34	0,001
	Controllo	34	2,21	6,54			

5. Conclusioni

Non si devono spendere troppe parole per affermare che quando si lavora con la testa e col cuore per il bene di un ragazzo svantaggiato si possono ottenere dei risultati positivi e duraturi. Noi siamo persuasi che i ragazzi sottoposti a questo trattamento intensivo e particolare:

- hanno migliorato il loro modo di essere studenti;
- hanno iniziato a riappropriarsi delle loro capacità;
- hanno intuito che l'intelligenza è parte di loro ed è a loro servizio;
- hanno sperimentato che uno sforzo fatto per se stessi non è inutile.

Guardando i tabelloni con i risultati di fine anno formativo, abbiamo cercato subito un'altra conferma: quanti di coloro che avevano partecipato al programma avevano finito l'anno in modo positivo ed erano stati promossi al secondo corso?

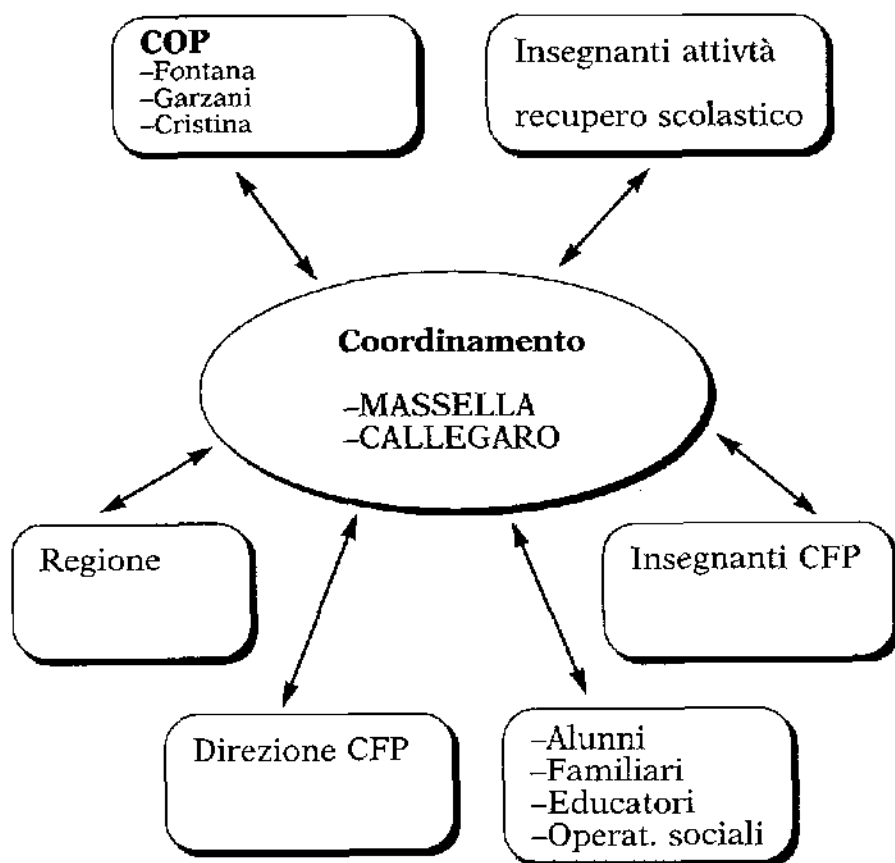
Tutti questi 48 ragazzi si erano presentati al "S. Zeno" nel mese di settembre 1994 con le caratteristiche di chi era destinato ad un fallimento. Quanti avevano mantenuto il destino di disadattato che avrebbe perso un'altra scolarità?

I tabelloni davano una conferma abbastanza soddisfacente: solo 5 ragazzi su 48 erano stati giudicati dal corpo docente non adatti a frequentare il secondo corso, meno del 10%.

Tutti questi ragazzi (lo possiamo proprio ritenere senza facili trionfalismi) hanno comunque "risanato" certe capacità di lavoro, hanno "bonificato" certe zone della loro ignoranza e della loro motivazione... Tutto fa pensare che l'anno prossimo si adatteranno alla situazione formativa scolastica in modo più gratificato e più proficuo.

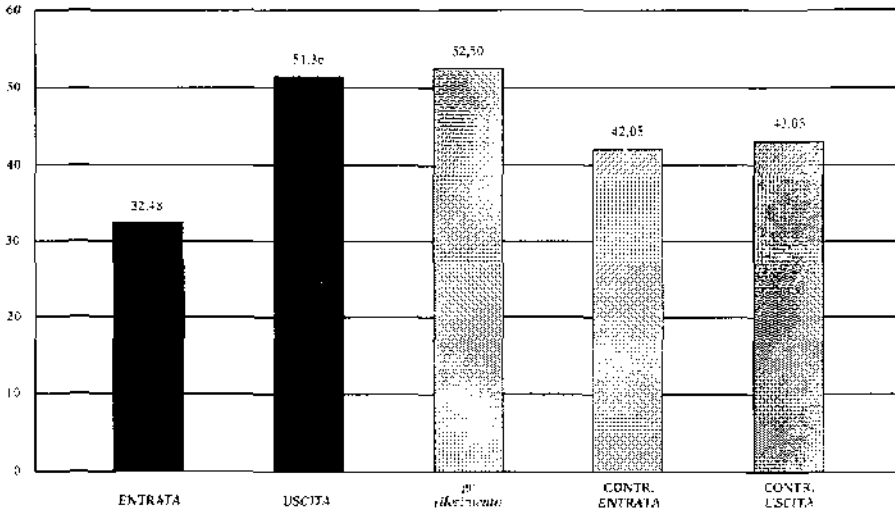
Classi prime
Interventi sui processi
di apprendimento

**Attività
recupero scolastico**



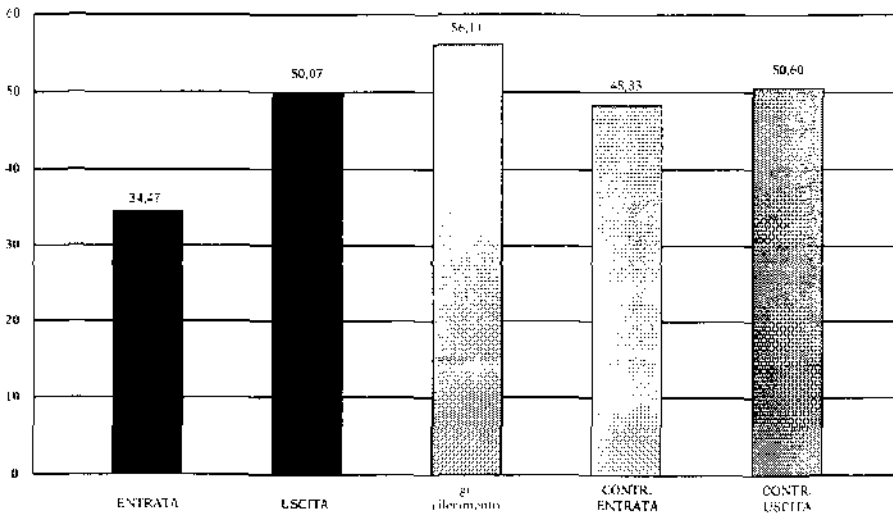
PROVA A

Differenze fra medie in entrata e uscita tra gruppo di recupero, di riferimento e di controllo



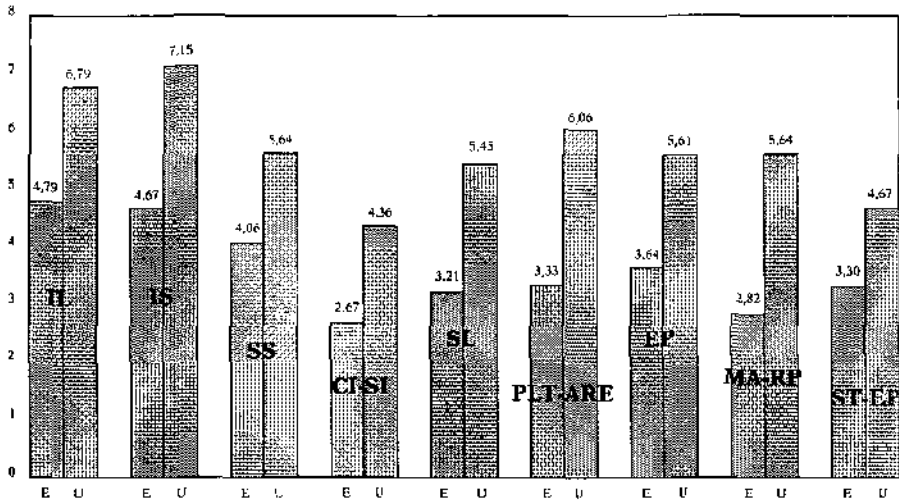
PROVA B

Differenze fra medie in entrata e uscita tra gruppo di recupero, di riferimento e di controllo



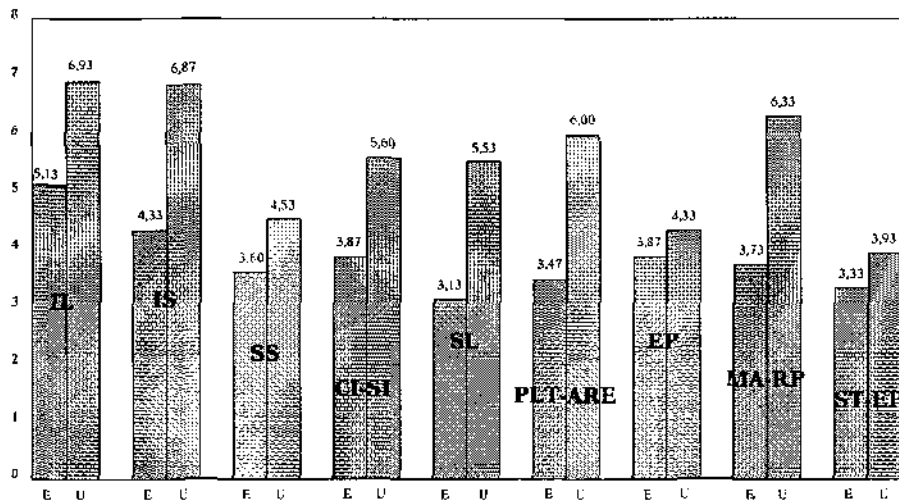
PROVA A

Differenze entrata e uscita nelle medie per fattore nel gruppo di recupero



PROVA B

Differenze entrata e uscita nelle medie per fattore nel gruppo di recupero



AGOSTINO
DEL CASALE

Progetto orientamento CNOS/FAP Abruzzo

1. L'elaborazione del progetto

1.1. *Il contesto di riferimento*

La Giunta Regionale della Regione Abruzzo, con delibera nr. 8936 del 30.12.1992, ha affidato al CNOS/FAP Abruzzo il compito di progettare e sperimentare un modello di Orientamento Professionale. Il CNOS/FAP ha organizzato un Gruppo di lavoro costituito di propri Operatori ed Esperti per la stesura del progetto di massima e di fattibilità. Ha cercato di individuarne gli elementi di convergenza sotto l'aspetto culturale-metodologico e sotto l'aspetto delle esperienze in atto a livello nazionale e regionale.

Il primo problema che il Gruppo di lavoro ha dovuto affrontare è stato il "nodo" culturale. Il concetto di Orientamento, infatti, non ha un riscontro ed un significato univoco e lineare. Il Gruppo di lavoro, per individuare una proposta fattibile nella Regione Abruzzo, ha voluto tener conto di stimoli e indicazioni emergenti a livello europeo e nazionale, oltre che regionale.

Nella molteplicità degli approcci al problema, ha privilegiato quel filone di letteratura che descrive l'Orientamento come "modalità educativa permanen-

te"; ha fatto la scelta della dimensione "pedagogica", che oggi, dopo varie tappe evolutive, quasi universalmente, ha assunto l'Orientamento relativamente a tutte le età della vita. Un Orientamento permanente, pertanto, quale parte integrante di una educazione permanente e punto di riferimento stabile alla molteplicità delle scelte offerte dall'ambiente sociale che circonda il soggetto. Il Gruppo ha ritenuto preziosa l'esperienza che il COSPES/CNOS/CIOFS ha maturato in questo campo.

Per una panoramica della situazione dell'Orientamento nei Paesi Europei e in Italia, il Gruppo ha fatto riferimento al volume *"Rapporto ISFOL sulle attività di Orientamento realizzate da Ministero del Lavoro, Ministero della Pubblica Istruzione e Regioni - Materiali 1991"* ed alla *"Indagine sui servizi di orientamento in Italia"* (1989-1991), promossa dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, Ufficio Centrale Orientamento Formazione Professionale Lavoratori. I rapporti si sono rivelati molto utili per l'ampiezza della trattazione. Il Gruppo non ha potuto invece beneficiare dei risultati di una recente ricerca comparata sull'Orientamento, condotta per conto della Comunità Europea in dieci Stati membri, della quale si limita a segnalare la conclusione: l'Orientamento visto come processo continuo, che comincia nella scuola, prosegue concentrandosi nei momenti di transizione ed è sempre accessibile durante la vita adulta e lavorativa.

Per una lettura della situazione a dimensione regionale, il Gruppo ha assunto, come riferimento, le riflessioni conclusive emerse dalle attività connesse del 1991, presenti nel rapporto finale *"L'Orientamento nella realtà del sistema regionale abruzzese"* (Luglio 1992) e gli stimoli espressi in "ipotesi di lavoro" elaborati dalla Net Work - Attività Connesse 1991 nel *"Rapporto di sintesi - I risultati"*. Difatti, la Regione Abruzzo, in anni recenti, ha preso in esame il problema orientamento in maniera organica, per dare compiuta attuazione ai suoi compiti istituzionali (art. 1 della legge regionale 63 del 1979). Il Piano Pluriennale di Formazione Professionale (1991-1993) ha individuato, quale scelta strategica, la realizzazione di "servizi territoriali di Orientamento"..."a regia pubblica regionale" in stretto raccordo con l'Osservatorio del Mercato del Lavoro. Ragioni istituzionali, oltre che di tipo economico, giustificavano tale raccordo. Tali servizi sarebbero stati a finanziamento pubblico statale (L. 492/88) e puntavano alla costituzione di una sistema di informazione e orientamento.

Nel medesimo Piano l'Orientamento veniva descritto come processo di:

- *conoscenza ed informazione*, per gli operatori di orientamento (formatori, docenti, famiglie) e per i fruitori diretti, titolari della scelta di lavoro, di studio, di vita;
- *autoanalisi*, in termini di supporti utili alla scelta degli itinerari scolastici e lavorativi;
- *assistenza* nelle fasi e nelle tappe in cui si articolano tali itinerari, in presenza della velocizzazione del cambiamento indotto o liberamente scelto, di vita e/o di lavoro.

Con questo quadro di riferimento, il Gruppo di lavoro ha cercato di elaborare una proposta, individuando due linee operative: la progettazione di un servizio di Orientamento a carattere continuativo, dotato di personale e strutture adeguate e una modalità organica e pianificata di inserimento della dimensione orientamento nell'ambito della formazione professionale.

La prima proposta avrebbe superato la attuale precarietà dei servizi del territorio; la seconda proposta sarebbe diventata una traccia di lavoro per chi, nel CFP, cura in modo particolare la dimensione dell'orientamento.

1.2. I punti di partenza

Era d'obbligo, per il Gruppo, tenere presenti le indicazioni del Piano Pluriennale 1991/1993 ed il conseguente progetto della Regione Abruzzo "Realizzazione di un sistema di Informazione e Orientamento a gestione pubblica regionale" inoltrato al Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale per il finanziamento.

A fronte di una situazione, quella abruzzese, caratterizzata dalla presenza di esperienze frammentarie e disomogenee, condotte da strutture pubbliche e private, con rischi di sovrapposizione di servizi e funzioni, di carenza di personale qualificato, la Regione Abruzzo ha puntato alla progettazione di un sistema organico di strutture operative, servizi e strumenti in concomitanza allo sforzo di innovazione dell'intero sistema formativo regionale; ha individuato, in altre parole, modalità operative circa il servizio di Orientamento, la tipologia del servizio stesso, alla formazione delle risorse, la individuazione delle priorità delle utenze e l'avvio di elaborazione di sussidi.

L'obiettivo si collocava all'interno di scelte già espresse nel protocollo di intesa siglato a Roma il 5 maggio 1989 tra il Ministero del Lavoro, il Coordinamento delle Regioni, l'ANCI, l'UPI e l'UCEM, relativo all'avvio di reti regionali di collocazioni interistituzionali per l'informazione dei giovani e l'orientamento.

Il Gruppo di lavoro doveva tenere presente un'altra istanza in più luoghi espressa: la necessità di un "raccordo" con le Istituzioni pubbliche o private che direttamente o indirettamente trattano il problema dell'Orientamento, le strutture centrali e periferiche dei Ministeri del Lavoro, della Pubblica Istruzione e dell'Interno, le Commissioni Regionali per l'Impiego, l'Agenzia per l'Impiego, la Scuola e l'Università, le parti imprenditoriali e sindacali, le iniziative pubbliche e/o private disseminate sul territorio, quali gli Informagiovani, i Centri di solidarietà, ecc...

In sintesi, il progetto doveva, il più possibile, tenere conto:

- a) del processo in atto di innovazione del sistema formativo regionale, in cui collocare la dimensione orientativa, quale parte integrante della innovazione;
- b) della ipotesi di un modello di servizio territoriale che tenesse conto sia del "sistema di Informazione e Orientamento a gestione pubblica regionale" che del progetto quadro dell'Istituendo Osservatorio del Mercato del

lavoro e della necessità della integrazione con i fabbisogni espressi dal citato Osservatorio.

Una lettura critica di esperienze in atto in materia di politiche giovanili in generale e di servizi informativi in particolare portava a constatare che le maggiori difficoltà operative dei Centri di informazione dipendevano dalla scarsa conoscenza che gli utenti in genere avevano della loro esistenza, delle modalità operative del servizio reso e della loro efficacia. La progettazione di un Centro di Orientamento doveva, dunque, non percorrere la medesima strada; la sua attivazione doveva presupporre, da parte degli Operatori, una vera e propria ricerca di mercato e conseguenti azioni di marketing nei confronti della popolazione, a cui ci si voleva rivolgere prioritariamente con il Centro;

- c) delle generali convergenze "culturali" in materia di Orientamento, quali:
 - l'approccio alla informazione in ottica educativa;
 - la opportunità di indirizzare il servizio a dimensione personale;
 - la necessità di una stretta connessione con quanti operano sul territorio;
 - la necessità di studiare modalità di valutazione del servizio stesso;
 - la dimensione ormai "europea" dell'approccio al problema.

A fronte dei riferimenti sopra descritti e dei punti di partenza assunti, il Gruppo di lavoro, anche alla luce di elementi di indirizzo più dettagliati che sono emersi nella ricerca di dimensione regionale promossa dall'Assessorato della Formazione Professionale e realizzata dall'En.A.I.P. Abruzzo nel 1991, ha cercato di elaborare una proposta concreta e trasferibile.

Il Gruppo non si nascondeva una serie di difficoltà legate alla progettazione dell'intervento:

- a) di fatto, l'Osservatorio del Mercato del Lavoro funzionava, al momento della stesura del progetto, con le leggi 74/82 e 16/83; doveva trovare ancora perfezionamento formale il nuovo disegno di legge regionale, cui il progetto *"Realizzazione di un sistema di informazione e Orientamento a gestione pubblica regionale"* si appoggiava, soprattutto per la sua articolazione territoriale;
- b) anche il processo di riforma del sistema formativo regionale (processo di innovazione ai sensi della legge nazionale 492/88) era ancora agli inizi;
- c) la mancanza di una legge-quadro nazionale in materia di Orientamento faceva sì che il "raccordo" ed il "coordinamento" tra le varie Istituzioni deputate al servizio era, almeno nella Regione Abruzzo, più una aspirazione legittima che un processo in atto.

Il progetto pertanto non si collocava in un quadro di azioni già esistenti, ma solo nell'ambito di un quadro teorico disegnato.

Il presente progetto ha acquistato così le caratteristiche di una "ipotesi anticipatoria": la sperimentazione avrebbe creato la premessa di ogni successivo correttivo per l'attuazione di un disegno complessivo coerente.

Lasciando al momento della valutazione il giudizio sull'esito "anticipatorio" e sulla possibile "trasferibilità" del progetto proposto, il Gruppo ha comunque tentato un modello di intervento che si presentasse il più possibile organico, compatibile con le risorse finanziarie e connesso sia al processo di rinnovamento del sistema formativo regionale che ai diversi attori dell'Orientamento presenti sul territorio.

Il progetto è stato discusso e concordato con il servizio Formazione Professionale - U.O. Metodologie Didattiche e l'Assistenza Tecnica "Net Work".

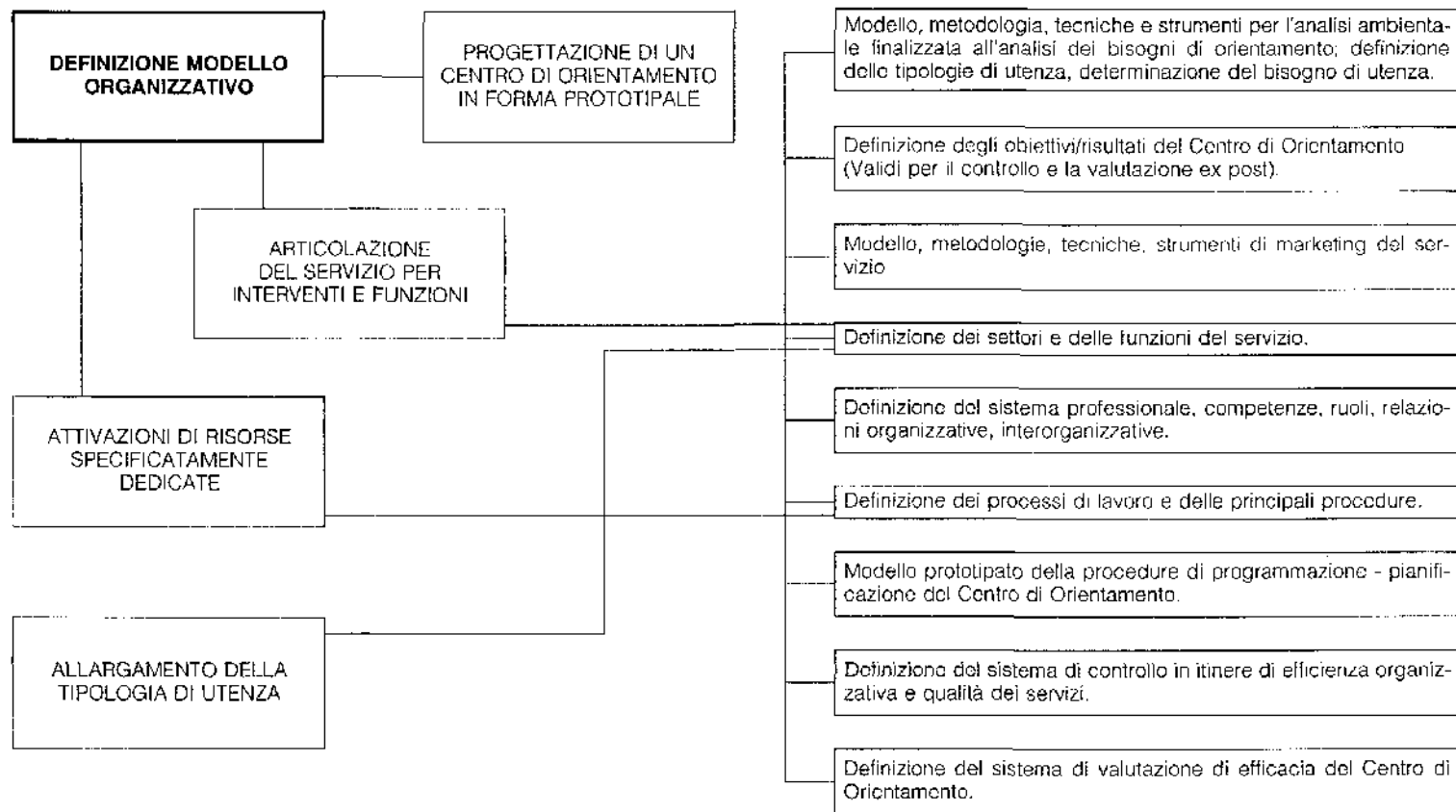
In sintesi: il Progetto, nella sua globalità, mirava a:

- formare e/o aggiornare un gruppo di Operatori sul problema Orientamento;
- allargare la base degli utenti, fruitori del servizio di Orientamento;
- avviare una modalità di servizio che si rendesse "permanente" sia all'interno del CFP, attraverso la individuazione della figura del Coordinatore delle attività di Orientamento, sia con la costituzione di un Centro di Orientamento aperto ai bisogni del territorio;
- individuare una tipologia di intervento organico, che ponesse nei giusti rapporti la funzione informativa, formativa e consulenziale, scegliendo di operare su precisi obiettivi;
- arricchire la dotazione dei sussidi;
- una gamma di moduli di Orientamento e l'organizzazione di archivi informativi cartacei e informatizzati.

Il progetto si è articolato in due sottoprogetti:

* Un intervento mirato alla attivazione di un *Centro di Orientamento* (Cfr. Tav. 1) in forma prototipale sul territorio, avente il compito di rendere sistematico e permanente il servizio di monitoraggio della domanda di Orientamento emergente e la conseguente risposta in termini di servizi. Il CIO (Centro di Informazione e Orientamento), denominazione attribuita al Centro, avrebbe dovuto operare sia a supporto dei vari CFP del sistema formativo regionale che in dialogo con i vari soggetti del territorio. Esso doveva essere progettato e realizzato secondo il seguente itinerario:

- individuazione di una zona geografica di particolare significatività per il servizio e modello;
- individuazione del target obiettivo a seguito di apposita indagine di mercato e modello di analisi della domanda;
- pianificazione delle azioni conseguenti:
 - . di routine
 - . di sportello;
- esecuzione delle azioni previste e pianificazione della sua durata;
- valutazione dei risultati conseguiti in riferimento agli obiettivi posti;
- standardizzazione dei servizi prodotti, dei processi operativi e delle procedure.

Tav.: 1 - *Definizione Modello organizzativo C.I.O.*

- * Un intervento mirato ad elaborare *pacchetti formativi di Orientamento* (Cfr. Tav. 2) da utilizzare nelle attività formative dei CFP e/o nelle strutture scolastiche.

Il target individuato fa riferimento a quella tipologia di allievo che di norma frequenta corsi di formazione professionale nell'attuale sistema formativo regionale:

- adolescenti (formazione di I livello)
- giovani (formazione di II livello)
- donne (progetti formativi specifici)
- soggetti portatori di handicap (corsi di formazione di base e/o di preinserimento)
- soggetti appartenenti a categorie deboli del mercato: gli immigrati.

1.3. La pianificazione del Progetto

1.3.1. Gli Operatori

La Delibera di Giunta Regionale stabiliva che, a concorrere allo svolgimento del progetto, fossero Operatori del CNOS/FAP e Operatori di altri Enti presenti sul territorio.

Attraverso l'istituto della mobilità previsto dal CCNL del settore, il Gruppo che è stato coinvolto, è risultato il seguente:

- * alla progettazione e sperimentazione del *servizio di Orientamento* hanno partecipato Operatori di vari Enti, suddivisi in due sotto gruppi:

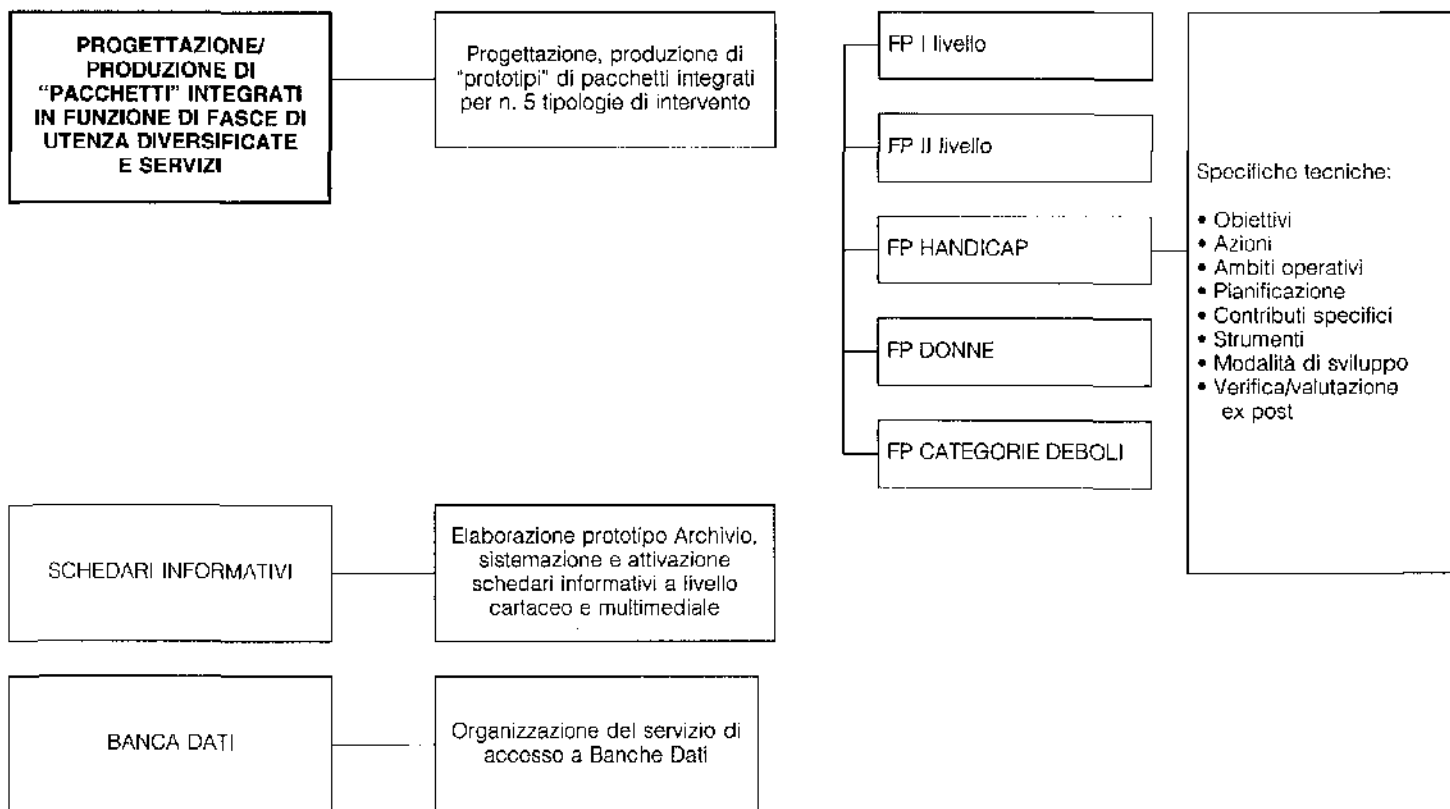
- presso il CFP CNOS/FAP di Vasto;
- presso il CFP CNOS/FAP di Ortona.

Il gruppo di Ortona ha lavorato, in forma prevalente, per l'allestimento cartaceo di un archivio informativo e per la guida all'accesso delle Banche Dati. Quest'ultimo è stato considerato quasi come un sotto-progetto, chiamato "*Schedari Informativi e Banche Dati*".

- * alla progettazione dei *pacchetti integrati* hanno partecipato Operatori di vari Enti:

- il pacchetto integrato per adolescenti è stato elaborato presso il CFP CNOS/FAP di l'Aquila;
- il pacchetto integrato per giovani è stato elaborato presso il CFP IAL/CISL di Teramo;
- il pacchetto integrato per donne è stato elaborato presso il CFP CNIPA di Chieti Scalo;
- il pacchetto integrato per portatori di handicap è stato elaborato presso il CFP ENDOFAP di Avezzano;
- il pacchetto integrato per categorie deboli del mercato: gli immigrati è stato elaborato presso il CFP En.A.I.P di Pescara.

TAV.: 2 - Pacchetti formativi di Orientamento.



Vari Operatori del CNOS/FAP hanno curato, inoltre, il trattamento testi, l'aspetto amministrativo e contabile.

Il Progetto ha coinvolto in totale ventidue operatori.

1.3.2. *Le fasi temporali*

Il Progetto si è svolto nell'arco temporale di 10 mesi: dal mese di maggio 1993 al mese di marzo 1994. Tempi successivi sono stati dedicati alla veste grafica ed alla socializzazione dei risultati. Il periodo è stato suddiviso e scandito in 5 fasi:

- 1° fase: la socializzazione del progetto a tutti gli Operatori coinvolti;
- 2° fase: l'organizzazione degli Operatori in sottogruppi di tre unità, ogni gruppo ha avuto un compito specifico, rientrante nel progetto globale;
- 3° fase: prima sistematizzazione delle informazioni raccolte e stesura finale dei singoli report;
- 4° fase: stampa dei vari report;
- 5° fase: socializzazione dei risultati.

1.3.3. *Metodologia*

Ogni fase è stata articolata in *Unità di Lavoro*, indicante la descrizione temporale delle azioni previste nella stessa fase.

2. **I risultati del progetto**

2.1. *Il modello del Centro di Informazione e Orientamento (C.I.O.)*

Il modello del Centro di Informazione e Orientamento (C.I.O.) è un modello prototipale, progettato e sperimentato dal gruppo di Operatori di Vasto.

Il Gruppo si è proposto di "progettare, realizzare e sperimentare una struttura operativa dotata di personale, servizi e strumenti di informazione e orientamento scolastico e professionale" con le caratteristiche e le specifiche tecniche di un modello organizzativo, uno standard di prodotti, una metodologia d'intervento, un sistema di verifiche e valutazione.

L'èquipe ha tenuto in preminente considerazione la richiesta dell'Ente committente che il modello assumesse le caratteristiche della riproducibilità e della trasferibilità su tutto il territorio regionale, sotto il coordinamento della Regione Abruzzo settore Formazione Professionale.

La finalità specifica del Servizio è stato l'inserimento dei vari soggetti frequentanti il Centro, a partire dai giovani, nella vita sociale, culturale e professionale secondo processi di autodeterminazione e di autonoma scelta.

Nella progettazione e nella sperimentazione del Centro, si è tenuto conto della necessità di garantire:

- a) una polivalenza di servizi in considerazione della globalità delle problematiche giovanili;
- b) una pluralità di fonti;
- c) la affidabilità dell'informazione;
- d) la esaustività delle risposte da fornire ai giovani;
- e) il rispetto del diritto dell'anonimato;
- f) l'accesso agevole senza discriminazioni;
- g) l'autonomia dei giovani.

Il Gruppo ha seguito l'itinerario metodologico della ricerca/intervento: dalla analisi alle ipotesi di intervento e, successivamente, alla verifica dei risultati parziali ottenuti per una successiva azione.

L'intero progetto è stato coordinato anche da un consulente esperto che ne ha curato particolarmente la metodologia della analisi territoriale e la lettura interpretativa dei risultati.

A ritmo mensile, il Gruppo ha consegnato all'Ente, responsabile del progetto, il report parziale contenente lo stato di avanzamento del progetto.

La realizzazione del C.I.O. ha seguito il seguente iter:

- * *La prima fase: analisi ambientale del comprensorio vastese (Report nr. 1):* rilevazione e analisi socio/economica del territorio e in particolare l'aspetto morfologico, l'infrastruttura dei sistemi di comunicazione, il complesso sistema produttivo industriale e dei servizi.
- * *La seconda fase: individuazione del target (Report nr. 2):* indagine su un campione della popolazione destinataria del servizio (*Target*). L'indagine ha evidenziato, i giovani, nei confronti dei quali avviare il servizio di orientamento. Della fascia giovanile è stata privilegiata quella dei giovani diplomati inoccupati.
- * *La terza fase: azioni di marketing per il Centro di Informazione e Orientamento (Report nr. 3):* definizione di un piano di marketing per il lancio pubblicitario del Servizio e azioni permanenti di comunicazione, quali la pubblicitaria e la presenza degli operatori in momenti importanti della vita del territorio.
- * *La quarta fase: il modello del Centro di Informazione e Orientamento (Report nr. 4):* descrizione di un "Modello di Centro" in possesso delle caratteristiche della riproducibilità e trasferibilità sul territorio regionale. Apertura del C.I.O. al pubblico e sperimentazione del modello prototipale.
- * *La quinta fase: sistema di controllo e valutazione di efficienza organizzativa e di qualità del servizio (Report nr. 5):* definizione di un sistema di controllo in itinere di efficienza organizzativa e di qualità del servizio; pianificazione di un sistema di valutazione di efficacia complessiva del C.I.O.

Il C.I.O. doveva assicurare i seguenti servizi: informazioni, documentazione, orientamento, consulenza.

a) *Servizio di Informazione.* Partendo dall'assunto che l'informazione è il mezzo per ampliare le possibilità di azione di una persona, il Gruppo ha organizzato un "sistema informativo".

Le iniziative che sono state attuate sono state:

- Archivi cartacei riferiti ai problemi della scuola, del mondo del lavoro e tempo libero

- Banca Dati aziendale

- Videotel per accesso a Banche dati.

b) *Servizio di Documentazione.* Il Gruppo ha organizzato la documentazione secondo sei aree previste nel sistema informativo ed in maniera tale da permetterne la comparazione fra le diverse fonti. La documentazione è stata arricchita di:

- Studi e Ricerche

- Dotazione di Libri e Riviste

- Concorsi.

c) *Servizio di Orientamento.* In coerenza con il concetto di "Orientamento educativo" assunto dal progetto, gli Operatori hanno agito con i destinatari del C.I.O. mediante:

- Colloquio

- Test

- Guida alla scelta formativa ed alla ricerca del lavoro.

d) *Servizio di Consulenza.* È stata l'istanza di far interagire il C.I.O. con i vari soggetti del territorio. La consulenza ha favorito, con uno o più incontri, la definizione di attività o assistenza con referenti significativi privati e istituzionali presenti nel territorio.

Il servizio di consulenza si è indirizzato come:

- Servizio alla Scuola

- Servizio alla Formazione Professionale

- Servizio alle Istituzioni Pubbliche e Private

- Servizio alle Aziende ed alla Autoimprenditoria

- Assistenza al Volontariato.

Particolare attenzione gli Operatori del C.I.O. hanno posto al CFP: tra C.I.O. e CFP, infatti, sono stati ipotizzati e sperimentati, anche se per breve tempo, significativi momenti di consulenza e interazione. Gli operatori del CFP ed il Coordinatore di attività di orientamento presente nel CFP hanno potuto beneficiare dei servizi del C.I.O. soprattutto:

- nelle attività di orientamento, in particolare, nella fase di ingresso dei giovani nel CFP;

- nell'assistere i formatori nella programmazione di precisi interventi di Orientamento;

- nella produzione di "Pacchetti Didattici" finalizzati all'attività di Orientamento;

- nel momento della transizione dei giovani, mediante il servizio del sistema informativo e l'accesso alle Banche Dati.

L'apertura ufficiale al pubblico del C.I.O. è iniziata nel mese di novembre, anche se l'avvio effettivo può essere collocato nei primi giorni del mese di gennaio 1994, e, l'affluenza quantitativa fino al mese di marzo è stata di oltre 400 persone, con la prevalenza della presenza maschile.

I servizi più richiesti sono stati l'informazione e l'orientamento, in particolare, l'orientamento all'università.

L'utenza che si è rivolta al C.I.O. è stata prevalentemente giovanile, studentesca e diplomata, in cerca di occupazione.

È apparso significativo agli Operatori del C.I.O. che oltre il 50 % dei giovani abbia dichiarato la propria disponibilità ad iniziative di Volontariato, in particolare nel settore sportivo.

La totalità dell'utenza, infine, ha espresso un parere molto favorevole sull'utilità del Servizio, indice questo che sembra rinforzi l'ipotesi di partenza: la grande utilità di un servizio che sia di sostegno nei vari momenti di formazione e transizione.

2.2. *Gli Schedari informativi, gli strumenti informatizzati e le Banche Dati*

Una riflessione specifica merita il lavoro della organizzazione degli Schedari Informativi e delle Banche Dati.

A tale compito, complesso e piuttosto lungo, ha contribuito un gruppo di tre unità con sede a Ortona. Esso ha avuto il compito di organizzare una serie di schedari informativi e il servizio di accesso alle Banche Dati al fine di offrire una gamma di informazioni, le quali, trasformate dall'utente in atteggiamenti e tradotte, per quanto possibile, in comportamenti, lo aiutassero a scegliere bene.

Il Gruppo ha beneficiato, sia nella fase iniziale che in modo ricorrente, di visite tecniche presso noti Centri di Documentazione a livello nazionale e di Consulenti del settore.

* *Archivio cartaceo.* Il Gruppo ha impostato ed implementato uno schedario informativo, organizzato in sei settori opportunamente codificati:

1. Scuola e Formazione
2. Produttività e mercato del lavoro
3. Figure Professionali
4. Tempo libero e volontariato
5. Vita sociale e sanità
6. Vacanze studio e lavoro.

Ogni settore, a sua volta, è stato suddiviso in *classe* e ogni classe in varie *sottoclassi*. Tutto il materiale informativo raccolto è stato selezionato e sistemato in appositi *Dox* contenitori, dotati di vari colori (un colore per ogni settore di ricerca).

* *Il Memogiò*. Gli Operatori hanno implementato questo Data Base, rendendo tale programma utile a gestire:

- la classificazione delle informazioni per argomenti;
- un indirizzario.

* *Il questionario informativo*. È un modello di Banca Dati a misura degli allievi di un Centro di Formazione Professionale, contenente notizie generali e specifiche della formazione di ciascuno. Della Banca Dati hanno beneficiato soprattutto gli operatori economici del territorio.

* *Il Work Service*, dotato anche di un questionario informativo, mirava al servizio alla imprenditoria locale. Il programma, disponibile per tutti, ha previsto 5 aree informative dell'utente:

1. Dati anagrafici
2. La carriera scolastica
3. L'esperienza lavorativa
4. La valutazione in ingresso
5. La valutazione finale.

* *Infodati*. Il Gruppo ha provveduto ad organizzare anche un archivio contenente tutti gli indirizzi delle aziende, presenti su tutto il territorio regionale, divise per settori.

* *Il Videotel*. La necessità di verificare la quantità delle domande e le ragioni di tipo economico dei destinatari hanno spinto il Gruppo alla scelta di Videotel, un servizio semplice ed economico con una vasta gamma di operazioni che vanno dalla richiesta di informazioni (accesso alla Banche Dati) alla più spinta interattività (dialoghi tra utenti in diretta). Le Banche Dati cui il C.I.O. permette l'accesso sono:

- NOOPOLIS (Borse di studio)
- I.D.E.A. (Banca Dati per gli informagiovani).

2.3. Pacchetti integrativi per l'Orientamento

2.3.1. Per l'elaborazione di pacchetti integrativi per l'Orientamento sono stati organizzati cinque gruppi di lavoro. Ogni gruppo aveva il compito di elaborare le linee fondamentali dell'Orientamento, raccogliere elementi di intervento pedagogici e sociologici più significativi dei destinatari scelti, elaborare varie unità didattiche esemplificative dell'intervento.

I Gruppi di lavoro, dovevano, nella fase iniziale, acquisire una conoscenza di base sulla letteratura e sulle esperienze più significative in atto in materia di Orientamento e, successivamente produrre dei pacchetti integrati, uno per ogni gruppo, almeno a livello cartaceo, per destinatari specifici.

Ogni pacchetto integrato è stato pensato ed elaborato quale "guida completa" in mano al Coordinatore di attività di Orientamento, impegnato a svolgere questo servizio in un Centro di Formazione Professionale.

Il pacchetto, nel suo complesso, è stato articolato in tre parti:

1° parte: *il modello di orientamento*. Nella sezione sono tracciati, a grandi linee, le scelte che sono state compiute a livello culturale e metodologico sul problema *Orientamento*. Viene descritto inoltre il profilo del Coordinatore delle attività di *Orientamento* e ciò che intende offrire al Coordinatore e al Centro di Formazione nel suo complesso, per lo svolgimento corretto e qualificato dei suoi compiti.

Tale documento, che è stato elaborato nel primo periodo di sperimentazione, si vuole proporre anche come strumento di formazione per quel Coordinatore che non ha partecipato al presente progetto.

2° parte: *il Target*. In questa sezione sono stati raccolti elementi di riflessione sociologica e pedagogica sui destinatari del pacchetto, affinché il Coordinatore possa elaborare, al momento della sperimentazione, interventi più mirati.

I vari spunti metodologici e di lavoro allegati al report della 3° parte, sono stati elaborati in riferimento al target individuato.

3° parte: *itinerario di intervento (ex ante, in itinere, ex post)*.

In tale sezione il Gruppo ha elaborato alcuni strumenti per realizzare il servizio, inquadrandoli nella proposta dell'impianto metodologico assunto.

Il quadro di sintesi, che si è voluto offrire all'inizio della sezione, descrive un modello di intervento organico e sistematico di *Orientamento*, attuabile nel CFP. Il prospetto ha inteso evidenziare, infatti, il collegamento tra le diverse realtà che interagiscono nell'*Orientamento* (CFP nel suo complesso, Coordinatore di *Orientamento*, C.I.O., ecc...) ed i realtivi spazi in cui programmare gli interventi.

2.3.2. Il prospetto di sintesi ha inteso essere anche una proposta di chiave di utilizzo adeguato delle varie *Unità Didattiche* nell'ottica dell'*Orientamento*. Una corretta sperimentazione di esse ne permetterà l'arricchimento ed il migliore adattamento ai destinatari.

Il gruppo sottolinea, infine, che *l'unità didattica* è uno dei possibili interventi, accanto ad altri strumenti ed iniziative, in parte anche esemplificati nel quadro di sintesi iniziale.

Si riporta, per esemplificazione, un itinerario di intervento scandito da unità didattiche.

- a) Analisi della situazione di partenza:
 - *Questionario informativo*
 - *il CFP e la sua organizzazione*
- b) Facilitare la conoscenza del sè:
 - *"Conoscersi" per "valorizzarsi"*
 - *Utilizzo delle prove situazionali di tipo esperienziale (secondo la metodologia dell'Assessment Center)*
 - *Imparare a muoversi nel gruppo*

- c) Guida alla informazione professionale:
 - *ABC del mondo del lavoro*
 - *Una "agenda giovani" per conoscere il mondo del lavoro*
 - *Lavorare che problema*
- d) Educazione alla abilità progettuale:
 - *Progetto di vita*
 - *Progettare... per diventare candidati di punta*
- e) Educazione alla decisione:
 - *Le inserzioni*
- f) Educazione al cambiamento e alla transizione:
 - *Per farti conoscere: scrivere bene il curriculum*
 - *Guida al colloquio*
- g) Guida alla valutazione dell'intervento orientativo:
 - *Valutare l'Orientamento*
- h) Proposte di schede di lavoro:
 - *Guida al questionario informativo aziendale.*

L'utilizzo della Unità Didattica si è rivelato momento formativo per il Gruppo di lavoro e vuole, nel contempo, essere una proposta operativa di percorso formativo.

Ogni unità didattica è stata elaborata secondo un modello costituito dalle seguenti schede:

- 1 - Scheda di presentazione dell'U.D.
- 2 - Scheda descrittiva
- 3 - Scheda operativa per il formatore
- 4 - Scheda operativa per l'utente
- 5 - Scheda esplicativa
- 6 - Scheda di verifica
- 7 - Scheda di pianificazione dell'U.D.
- 8 - Scheda di valutazione di pertinenza ed efficacia dell'U.D.

Gli interventi, organizzati in Unità Didattiche, hanno scandito gli obiettivi propri dell'Orientamento, che, per comodità, riportiamo:

- La conoscenza del sè ed il potenziamento delle abilità relazionali
- Guida all'informazione professionale
- Educazione alla abilità progettuale
- Educazione alla decisione
- Educazione al cambiamento e alla transizione.

3. Considerazioni finali

3.1. Il C.I.O.

Ciò che emerge dall'attività svolta dal Centro di Informazioni e Orientamento è l'immagine di un Centro in fermento che esprime una crescita

costante nei servizi offerti sul territorio locale. Lo sviluppo è andato certamente al di là di ogni ottimistica previsione e presumibilmente godrà di un trend positivo.

L'attivazione del Centro ha aperto, però, una serie di nuovi problemi, la cui soluzione non appare, allo stato attuale, in via di definizione. Sono problemi prevalentemente di natura giuridica, economica, ma anche problemi tecnici che investono l'intero settore della FP.

La progettazione di "poli di orientamento" e la destinazione di Operatori del settore, precedentemente riqualificati, è certamente di grande valore.

La sperimentazione, tuttavia, non ha affrontato il problema della natura giuridica ed economica del C.I.O., problema importante per la prosecuzione e la trasferibilità del modello:

— quale assetto giuridico dare ai vari C.I.O. disseminati sul territorio, anche se a regia regionale, allo scopo di avviarli verso uno stile "imprenditoriale"?

— come garantire un coordinamento ed una omogeneità nella trasferibilità sul territorio, mancando allo stato attuale, la dislocazione geografica dell'Osservatorio del Mercato del Lavoro ed il Centro Polo Regionale per l'Orientamento?

— come raccordare i C.I.O. con i vari CFP, dal momento che la figura del Coordinatore di attività di Orientamento non ha ancora soluzione di continuità all'interno del CFP?

— come garantire una omogeneità nelle tecnologie informatiche di supporto agli archivi per evitare dispersioni di energie e "incomunicabilità" tra C.I.O.?

Resta importante sottolineare, infine, a giudizio del Gruppo di lavoro, anche la necessità di definire dei criteri deontologici, di efficacia/efficienza e di modelli organizzativi, che tengano conto non solamente degli aspetti tecnici, ma anche dei bisogni formativi degli Operatori che andranno ad operare nei Centri di Informazione e di Orientamento.

3.2. Il servizio di Orientamento

Il Centro ha avviato il servizio nel mese di novembre del 1993, privilegiando, nella fase iniziale il servizio informativo (indirizzi scolastici, opportunità professionali, concorsi, occasioni di lavoro...).

Lo "sportello" dell'Orientamento ha iniziato ad operare effettivamente nel mese di gennaio. L'attività è stata inizialmente di consulenza individuale, intesa a fornire un'assistenza tecnica nella ricerca di lavoro (compilazione del curriculum o di domanda di lavoro, preparazione ad un colloquio di selezione o ad un concorso pubblico); successivamente si è estesa, di fatto, alla consulenza di orientamento come supporto alle scelte individuali.

La breve sperimentazione (novembre 1993 - febbraio 1994) ha evidenziato già alcune costanti del servizio:

- un sistema informativo che caratterizza l'orientamento a supporto delle scelte individuali di formazione e/o lavoro;
- un servizio di assistenza sempre più articolato per favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

Si è rivelato di estremo interesse, a questo proposito, una Banca Dati, rivelandosi questa lo strumento più concreto per facilitare l'incontro fra domanda e offerta; tale attività, per adeguarsi tuttavia al potenziale delle imprese, richiederebbe una fase ulteriore di implementazione per costituire una rete più strutturata e funzionale al fine di ottenere informazioni su eventuali posti vacanti.

L'attività prevalente del servizio ha continuato pertanto ad essere la consulenza di orientamento, attraverso la quale si è fatto fronte ad un'offerta di lavoro estremamente differenziata per età, sesso, titolo di studio, ma al tempo stesso sufficientemente compatta nell'esprimere l'esigenza di trovare un'occupazione.

Nell'utenza si sono verificate aspettative spesso non congruenti con i compiti istituzionali del servizio e, in particolare, di un'immagine esterna del Centro troppo spesso confusa con il classico "ufficio di collocamento".

Sul servizio, il Gruppo ha evidenziato alcune problematiche:

- la prima è di ordine culturale: non è stato sempre facile coniugare il servizio di orientamento e le attese degli utenti, in gran parte frustrati dallo stato di forzata disoccupazione.

- La seconda sottolineatura che si presenta, strettamente legata all'impostazione generale del servizio, riguarda la responsabilizzazione dell'utente ad affrontare la propria ricerca di lavoro, rispetto alla quale il servizio di consulenza può offrire un supporto senza sostituirsi all'utente nelle scelte e nelle azioni relative.

Attraverso questa impostazione generale del servizio, l'orientamento rivela significative analogie con altre politiche pubbliche la cui attuazione e la cui efficacia dipendono, in ultima istanza, dalla collaborazione degli utenti finali e dalla qualità degli apporti.

3.3. I pacchetti integrati

A differenza del C.I.O. che ha vissuto un tempo di sperimentazione, i pacchetti sono stati elaborati e non sperimentati. L'impianto complessivo contempla tuttavia una sua modalità di sperimentazione e di validazione che dovrà essere effettuata durante l'anno formativo.

Una corretta sperimentazione ne permetterà il miglioramento ed ogni opportuno aggiustamento.

Il prodotto pertanto è da considerarsi frutto dell'esperienza.

Le considerazioni esposte sono ancora legate alla esperienza vissuta. Solo a distanza di un congruo tempo, sarà possibile valutare, con maggiore profondità, il modello nel suo complesso.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI
GUGLIELMO MALIZIA

PELLERAY M., *Progettazione didattica*. Metodi di programmazione educativa scolastica, Torino, SEI, 2 ed., 1994, pp. 212.

Per superare da una parte i limiti dell'autoritarismo, del deduttivismo e del burocraticismo della scuola tradizionale e dall'altra le carenze dello spontaneismo, in vista di una didattica della competenza, a partire dagli anni '70 si è cercato tra l'altro di innovare i contenuti e i metodi della scuola, di potenziare la comunicazione didattica e il comportamento insegnante, di organizzare la docenza in un insieme logico, consequenziale, rispondente e partecipato. In questa temperie culturale si sono imposte in particolare la riforma dei curricula e la programmazione curricolare.

Molteplici sono le ragioni che hanno contribuito all'avvento di una didattica incentrata sulla progettazione. Anzitutto si è inteso adeguare la scuola allo sviluppo scientifico-tecnologico e in questo senso si è cercato di ispirare la didattica alla razionalità scientifica e tecnologica. Un'altra esigenza che ha pesato trae origine dagli orientamenti predominanti in campo socio-politico, in particolare dal prevalere dell'attenzione al locale, alle autonomie, alla partecipazione.

Centrale è anche l'obiettivo di dare efficienza alla scuola e all'apprendimento in conformità a quella mentalità industriale e pragmatica che pare trionfare, soprattutto dopo il

crollò delle ideologie. Un ulteriore apporto è venuto dalla istanza di potenziamento del ruolo e della funzione insegnante, soprattutto dopo il vento della contestazione e dello spontaneismo permissivistico che avevano prodotto tanti gravi guasti nel funzionamento e nella vita delle scuole.

In Italia un contributo molto prezioso allo sviluppo della cultura della progettazione è venuto proprio dalla prima edizione del presente volume che risale al 1979. Altrettanto valida e attesa è l'attuale seconda edizione di cui lo stesso Autore indica con chiarezza le novità: un allargamento di interesse per alcuni aspetti teorici riguardanti le dimensioni dell'azione di insegnamento, una più accentuata attenzione ai problemi posti dalla progettazione, conduzione e valutazione dell'azione didattica, la presentazione di alcune problematiche relative ai processi cognitivi, affettivi e soprattutto motivazionali degli alunni, la considerazione di alcune questioni riguardanti l'organizzazione della vita di classe e dell'uso dei mezzi didattici, la considerazione degli orientamenti normativi attuali relativi alla scuola elementare, media e secondaria superiore.

Il volume presenta grandi pregi. Tra i principali ricordo l'ampiezza della documentazione, l'aggiornamento degli aspetti teorici, il riferimento costante all'esperienza didattica, la chiarezza dell'esposizione, la criticità delle analisi, la profondità delle argomentazioni. In particolare ne sottolineo due: l'Autore ha offerto agli studiosi e ai docenti uno strumento valido per un lavoro didattico che voglia essere sistematico, organico, monitorato, responsabile ed efficace; inoltre, è riuscito a fornire un'analisi approfondita dell'azione umana che mira a promuovere la conoscenza.

G. Malizia

FEDERICO BOSSI, *I Fratelli Coadiutori Maestri d'arte nella Congregazione dei Figli di Maria Immacolata Pavoniani*, Grafiche Artigianelli - Trento 1994, pp. 250.

Con questo volume P. Federico Bossi F.M.I. porta a compimento un disegno editoriale di notevole impegno, iniziato con la pubblicazione — in collaborazione con l'archivista P. Giuseppe Rossi F.M.I. — della *"Cronistoria della Congregazione dei Figli di Maria Immacolata Pavoniani"*. La rivista ne ha recensito la sintesi: *"Ludovico Pavoni e la sua Congregazione - Pagine di cronistoria"*.

Il fondatore Lodovico Pavoni volle la sua Congregazione composta da "due ordini di fratelli" (sacerdoti e coadiutori) con la stessa finalità e identici impegni, sia per quanto si riferisce alla consacrazione religiosa espressa dai voti, sia per la vita comunitaria, come pure per l'esercizio di un'unica missione a favore della gioventù abbandonata (una visione profetica).

I Fratelli Coadiutori, poi, *"applicati all'insegnamento delle arti... con tutta l'industria del proprio mestiere (devono attendere) a sostenere, abbisognando, anche il carico di maestri"*.

Nel *"Regolamento del Pio Istituto"* del 1831, parlando dei Maestri si dicono le loro competenze e i loro doveri: hanno responsabilità direttive; devono *"impiegarsi perché l'arti fioriscano e le commissioni siano esaurite con soddisfazione de' committenti"*, ma soprattutto *"devono aver cura che i giovani a loro affidati attendano con assiduità alle proprie incombenze, ed assisterli con carità, perché si avanzino nelle cognizioni dell'arte che professano, a norma del loro talento e della loro capacità"*.

Il presente volume passa in rassegna i Fratelli Coadiutori che vissero nel periodo 1855-1931, soprattutto i "Maestri", pur senza trascurare quelli che esercitarono altre incombenze.

Anche in questa occasione l'autore procede attraverso le tappe che hanno scandito la Cronistoria: anni 1855-1869, dalla scissione nel ramo bresciano e in quello veneto, alla soppressione del ramo veneto; anni 1870-1882, essendo Superiore generale il P. Salvatore Zappa; anni 1883-1902, dal Capitolo Generale straordinario alla morte di P. Salvatore Zappa; anni 1903-1918, essendo Superiore Generale P. Giuseppe Rolandi fino alla prima guerra mondiale compresa; anni 1919-1931, fino al Capitolo Generale XX, in cui cessa di essere Superiore generale P. Giuseppe Rolandi.

In ogni tappa si rilevano le istituzioni funzionanti con le relative specializzazioni professionali e per ognuna di esse la presenza dei Fratelli Coadiutori. Le "arti e mestieri" che prevalgono sono i calzolai, i sarti, i falegnami, gli intagliatori-scultori, i grafici e i legatori.

I destinatari sono in buon numero orfani e altri provenienti dagli ambienti popolari più umili che trovano nell'iniziativa pavoniana il modo di guadagnarsi onestamente la vita e di assicurarsi il futuro. In genere sono numeri modesti, anche per le caratteristiche dell'artigianato, in cui il Maestro affianca l'apprendista per trasmettergli l'esperienza della propria arte.

In controtuce si intravedono anche il coraggio e il sacrificio per migliorare strutture e attrezzature, onde rendere l'insegnamento professionale adeguato all'evoluzione tecnologica.

Di ogni Maestro si traccia un breve profilo, evidenziando i dati anagrafici, gli incarichi ricoperti e la valentia professionale, senza omettere eventuali carenze. Pur nella sua essenzialità, è una galleria di Maestri, che si sono dedicati generosamente al servizio della gioventù, nello spirito del Pavoni. Alcuni di essi si distinsero non solo per l'impegno e la competenza nell'insegnamento della loro arte, ma per il contributo offerto al perfezionamento della didattica professionale anche con pubblicazioni di studi e di manuali, specie nel campo grafico. Di altri, in particolare falegnami, intagliatori-scultori, si possono tuttora ammirare in alcune chiese e palazzi la produzione artistica, che ha potuto superare i limiti del momento. Per cogliere l'influsso sociale dell'azione svolta dai Maestri Pavoniani in campo professionale sarebbe utile un'analisi più approfondita riguardo agli apprendisti. Potrebbe riservare dei risultati al di là delle aspettative anche più rosee, come è già capitato nelle ricerche sugli Exallievi.

Il volume di P. Bossi è la documentazione base, da cui partire per questi ed altri studi nel campo professionale, ove primeggia la figura del Pavoni e dei suoi figli.

Felice Rizzini

Toso M., *Welfare Society. L'apporto dei pontefici da Leone XIII a Giovanni Paolo II*, "Biblioteca di Scienze Religiose", n. 116, Roma LAS, 1995.

Nel decennio passato si è fatta strada dal basso un'esigenza di solidarietà come domanda sociale caratterizzata da contenuti positivi. La vitalità che si riscontra nella società non si esprime solo nella soggettività degli interessi, ma anche in processi solidaristici come il volontariato, l'impegno associativo, la ricerca di esperienze nuo-

ve di lavoro e di rapporti interpersonali o comunitari; la società civile non è solo un laboratorio di attività affaristiche, ma anche di valori e di comportamenti positivi.

Nel concetto di solidarietà rimane l'aspirazione alla giustizia sociale, al superamento delle disuguaglianze tradizionali. Però la nuova solidarietà dovrà coniugare contemporaneamente i bisogni della soggettività, dare soddisfazione alle esigenze individuali, valorizzare il diritto di ciascuno alla differenza. Essa significa assicurare a ciascuno la possibilità di attuare le proprie opportunità in collaborazione con gli altri. È centrale il concetto di corresponsabilità: la solidarietà non va confusa con l'assistenzialismo, ma richiede che ogni persona, anche l'emarginato, diventi attore dell'avvenire proprio e collettivo.

L'emergere prepotente dell'esigenza di solidarietà ha contribuito all'affermarsi sul piano sia teorico sia pratico di un nuovo modello di dinamica societaria a tre dimensioni (stato, mercato e terzo settore) che tende a superare la dicotomia pubblico/privato e stato/mercato. Tale strategia globale appare più vicina della soluzione neo-liberista alla configurazione attuale della società che è caratterizzata dalla diffusione delle attività solidaristiche, dalla voglia di mercato e dalla pretesa del minimo garantito dallo stato. Più in particolare la socializzazione solidale si fonda sul potenziamento del terzo settore, sul passaggio dal "welfare state" alla "welfare society" e sulla diffusione di una cultura della solidarietà.

In questo quadro si può apprezzare con maggiore precisione l'attualità del volume di Toso e la forza profetica e critica dell'apporto dei pontefici da Leone XIII a Giovanni Paolo II. Come osserva lo stesso Autore, in un momento storico di crisi radicale ed universale, quale il trapasso di cultura che stiamo vivendo in questi anni vigiliari del terzo millennio, si richiede uno sforzo di sintesi culturale che attinga col pensiero nella profondità dell'essere, permanente e dinamico a un tempo, delle persone e delle realtà umane, compresa la realtà sociale. È proprio su questo piano che l'insegnamento sociale dei pontefici appare particolarmente necessario ed attuale. Vuole essere il tentativo costante di fornire a chi è impegnato nella costruzione di una società migliore, una diagnosi essenziale dei problemi sociali emergenti, e una parziale e germinale progettualità secondo l'ispirazione cristiana, aperta a nuove integrazioni.

Tutte le potenzialità indicate si trovano — è vero — nell'insegnamento dei pontefici, ma come perle nascoste. È grande merito dell'Autore di averle rese accessibili a un'ampia gamma di lettori. Inoltre egli ha saputo offrire una presentazione non asettica e generica, ma viva e pastorale senza trascurare le dimensioni storiche, teologiche e teoriche sulle quali il volume raggiunge un livello qualitativamente molto elevato.

G. Malizia

DELPIANO M. (Ed.), *Educazione e scuola*. Quale scuola per l'educazione, Leuman (Torino), Editrice Elle Di Ci, 1995, pp. 284.

La scuola italiana, in fase di profonda trasformazione, presenta problemi di estrema importanza e tuttavia di difficile soluzione. Questo volume riporta i risultati di una lunga riflessione sull'argomento avviata dal Centro Salesiano di Pastorale Giovanile sotto una precisa prospettiva, quella educativa.

Negli anni '50-'70 è prevalso un modello lineare e semplice di educazione fondato su presupposti di quantità, unicità, centralizzazione. Durante il periodo accennato si è assistito a un'esplosione della domanda di scolarizzazione, si è passati da una scuola elitaria a una di massa in particolare attraverso l'introduzione della media unica (1962), lo Stato si è sforzato di adeguare il sistema formativo alle richieste del paese, dando priorità alle fasce giovanili, senza però riuscire a soddisfare pienamente e in modo tempestivo le esigenze emergenti. Educazione e scuola risultavano identificate secondo la logica di una società semplice mentre il servizio statale e l'impegno finanziario del Ministero della Pubblica Istruzione occupavano un ruolo centrale rispetto alla formazione organizzata da altri enti pubblici e dai privati. L'offerta si qualificava inoltre per l'uniformità e per la tendenza alla stabilità.

I trend che sono emersi durante gli anni '80 puntano verso un modello complesso, ispirato ai principi della qualità, della differenziazione e personalizzazione dei servizi, della molteplicità delle risorse formative, del decentramento. L'eguaglianza non viene più ricercata nell'uniformità, ma nel rispetto delle esigenze personali; si afferma la prospettiva della mobilità, della transizione, del passaggio. Emerge l'alternanza studio-lavoro soprattutto nella fase di primo inserimento professionale, mentre l'utenza potenziale si estende agli adulti. L'istruzione va considerata come un sistema integrato e diversificato che abbraccia, oltre all'intervento statale, tutto un complesso di risorse e di agenzie che agiscono nell'area dell'educazione, in particolare la Formazione Professionale Regionale e la scuola non statale. Si sente la necessità di superare la contrapposizione fra centralizzazione e decentramento in un'ipotesi di governo che preveda un coordinamento e un controllo centrale accanto a un forte potere locale d'iniziativa e all'autonomia dei singoli istituti. In tale prospettiva il compito del potere pubblico non viene annullato, ma trasformato in un ruolo di stimolo, programmazione, coordinamento, valutazione.

Di fronte a questo trapasso e ai suoi problemi il libro ha cercato di fornire delle risposte che sono articolate in cinque dimensioni. Si incomincia con la definizione più precisa dei problemi e delle prospettive per passare al trinomio dell'educazione, cultura e comunicazione, all'orizzonte teologico-pastorale, agli obiettivi e alle metodologie. In sintesi si tratta di un volume che in questa fase di rilancio del problema scuola nel nostro paese può offrire un contributo prezioso e significativo al dibattito in corso.

G. Malizia

GIAN MARIO COLOMBO, *Formazione professionale e fisco*, Ed. Giuffrè - Milano 1995.

Si sentiva da tempo la necessità di una trattazione organica degli aspetti fiscali della attività di formazione professionale, con particolare riferimento alla "prima formazione", cioè a quella che si svolge nei corsi di formazione professionale gestiti per conto delle Regioni o di altri Enti pubblici.

Basti ricordare infatti che fu necessaria una norma di interpretazione autentica (art. 8 p. 34 della L. 67/88) per poter escludere dall'assoggettamento ad IVA i versamenti eseguiti dagli Enti pubblici per l'esecuzione dei corsi di formazione, aggiornamento e riqualificazione del personale.

Una disciplina diametralmente opposta viene invece stabilita dalla legge di accompagnamento Finanziaria 1994 (art. 14 e 10 della L. 537/93) la quale dispone

che: "I versamenti eseguiti dagli Enti pubblici per l'esecuzione di corsi di formazione, aggiornamento, riqualificazione, riconversione del personale costituiscono in ogni caso corrispettivi di prestazioni di servizi". Il problema ha assunto una certa importanza più che per le aziende (alle quali peraltro è in prima istanza diretta la norma), per gli Enti di formazione professionale convenzionati con l'Ente pubblico (vedi art. 5. L. 845/78), i quali hanno dovuto impostare una contabilità IVA, pur in presenza di operazioni esenti, e, quindi nella impossibilità di detrarre l'IVA sugli acquisti effettuati.

Il volume (come è sottolineato anche dai numerosi casi pratici trattati) nasce dall'esperienza vissuta di anni di condivisione sul campo delle problematiche fiscali del settore. Si rivolge in modo particolare agli Enti non commerciali esercenti attività di formazione professionale, (ma non solo a quelli, essendo la disciplina introdotta dalla Finanziaria 94 rivolta anche alle imprese) cercando di delineare la disciplina applicabile sia ai fini IVA che IRPEG, tenendo altresì presenti gli aspetti contabili, strettamente connessi a quelli fiscali. Attenzione particolare viene riservata alla configurazione giuridica di molti di questi Enti che sono costituiti sotto forma di associazioni culturali (per lo più non riconosciute), anche in rapporto alle innovazioni introdotte dall'art. 14, c. 8 e 11 della Legge 537/93 all'art. 4 del DPR 633/72 e all'art. 111 del DPR 917/86.

Non sono infine stati considerati gli aspetti gestionali, soprattutto con riferimento ai corsi liberi, cioè alle attività formative che vengono pagate direttamente dagli utenti, ove è necessario determinare correttamente il prezzo del servizio, e gestire l'attività con mentalità di impresa.

Completano il volume una raccolta della legislazione e delle principali circolari emesse dal Ministero delle Finanze concernenti l'attività di formazione professionale; nonché le principali norme (IVA - Imposte Dirette - Accertamento) relative agli Enti non commerciali.

Il taglio del libro è quindi pratico, anche se cerca di dare soluzione a numerosi problemi di carattere teorico, legati per lo più alla stessa configurazione degli Enti gestori della formazione professionale.

Lorenzo Pozza

AA.VV., *Indagine sui fabbisogni formativi delle aziende del comprensorio faentino*, Ed. CNOS/FAP Faenza 1995.

Nell'ambito del progetto di riordino del sistema formativo della Regione Emilia Romagna, il CNOS/FAP di Faenza (Centro Nazionale Opere Salesiane/Formazione, Aggiornamento Professionale) ha promosso un'indagine sui fabbisogni formativi delle aziende del comprensorio faentino in collaborazione con il CESCOT (Centro Sviluppo Commercio, Turismo e Terziario) e con l'Assessorato alla FP dell'Amministrazione Provinciale di Ravenna, con la consulenza esterna dello Studio STET di Rimini.

Il progetto regionale di riordino intende attivare, come strategia generale, un'area comune di ricerca e sviluppo, per fare incontrare fin dalla fase della progettazione ed ancor più in quella della realizzazione di percorsi formativi competenze, conoscenze, esperienze e metodologie, attivando nei CFP veri e propri "laboratori", dove idee, innovazione di processi e di prodotti formativi trovano il pieno utilizzo.

L'indagine si prefissava di dotare gli operatori del sistema impresa e del sistema della FP di uno strumento socio-economico, utile a far conoscere le caratteristiche dell'impresa locale in termini di managerialità, di aggiornamento e formazione, di investimenti tecnologici, di strategie di mercato.

Su un universo di 3.939 aziende il campione si riferisce a 482, suddivise per settori: Agricoltura (20 imprese), Industria (80 imprese con più di 20 addetti nei settori manifatturiero, alimentare, tessile, abbigliamento, edile e meccanico), Commercio (210 imprese) e Artigianato/Servizi (166 imprese di cui 43,98% è artigianato produttivo con n° addetti inferiori a 20) per un totale di addetti n. 8.189.

Le aziende prescelte sono state contattate da un gruppo di giovani rilevatrici attraverso un questionario.

L'analisi dei dati, data la finalità dell'indagine, si è sviluppata sull'aspetto occupazionale in termini quantitativi e qualitativi, sulla formazione professionale, sul lavoro e sul fabbisogno di nuove professionalità, e sui rapporti tra impresa e il mercato.

Da una prima lettura dei dati si evidenzia che l'attività lavorativa si organizza prevalentemente in piccole imprese (62,9%); la media impresa è presente solo nella misura del 30,9% e la grande impresa raggiunge appena il 6,2%. Tale situazione permette di fronteggiare le crisi e le turbolenze del mercato con flessibilità e tempestività. Le tipologie di mansioni/qualifiche presenti sono tradizionali; i lavoratori sono a tempo pieno (solo 9,9% delle donne a part-time nell'industria); le aziende sono per il 40% ditte individuali, per il 60% in forma societaria a preponderanza di società di persone. Solo il 23,2% delle aziende hanno avuto un aumento di personale (da 1 a 162); e il 19,9% ha subito una diminuzione (da 1 a 143 addetti); solo il 12,86% ha avuto negli ultimi tre anni un turnover personale. Dalla comparazione dei dati si rileva un indice generale positivo, specie in agricoltura.

Venendo alla formazione professionale, su 482 aziende inchieste solo 144 (30%) hanno usufruito del servizio di FP per un totale di 224 corsi per un totale di 1162 dipendenti, ricorrendo a 81 soggetti erogatori di FP (solo il 30,8% è rappresentato da Enti/CFP; il 33% da società), in genere esterni al territorio faentino. I corsi realizzati (70% nell'artigianato/servizi; 83% nel Commercio; 61% nell'Industria; 9% nell'agricoltura) si riferivano soprattutto a piccole imprese e nell'ambito dell'informatica. La maggioranza degli imprenditori ritiene utile la formazione professionale, e la richiede specie nell'area della gestione aziendale (12,9%), del marketing (8,7%), dell'amministrazione (2,7%) e della gestione del personale (2,5%) ed è disponibile ad investire in essa.

In tutti i settori economici (con una percentuale media del 68,83%) si individua la necessità di formazione. Sulle 482 aziende inchieste, 289 sono favorevoli ad interventi formativi rispetto ai propri addetti per un numero di 377 figure professionali (19 in Agricoltura; 86 nell'Industria; 131 nell'artigianato/servizi e 141 nel Commercio).

Il capitolo quarto è dedicato a *"L'impresa industriale/artigiana faentina in rapporto al mercato"*. A partire da un'analisi socio-economica si prendono in esame, riguardo alle aziende inchieste, il rapporto produzione/mercato, la distribuzione della produzione su vari mercati, la destinazione della quota produzione/servizio dell'anno 1993 al primo maggior cliente, e l'utilizzo di consulenze/servizi esterni.

La ricerca conclude affermando che *"certamente non può apporire marginale l'area del servizio formativo alla media e piccola impresa, che ha molto da guadagnare dall'impiego di personale qualificato per acquisire in breve tempo metodologie e competenze che non possono più essere improvvisate"*.

Difatti, le nuove tecnologie materiali e immateriali possono offrire innumerevoli soluzioni, una volta identificati i problemi aziendali.

Alla socializzazione dell'indagine è stata dedicata la giornata del 16 marzo 1995 nella Sala consiliare con il patrocinio del Comune di Faenza e dell'Assessorato comunale alle attività economiche e formazione.

Felice Rizzini

MAURIZIO AMBROSINI (a cura), *La fabbrica dei giovani*. Il lavoro dei giovani tra necessità e progetto, Edizioni Solidarietà, Rimini 1995.

Può essere strano e vagamente rétro dedicare una ricerca ai giovani operai e lavoratori manuali della metà degli anni '90. I media e le ricerche sociologiche non si occupano affatto di questo segmento di popolazione giovanile. Eppure rimangono nel nostro Paese quasi 8 milioni di operai e assimilati, pari a circa il 37% delle forze di lavoro. Tra di essi molti sono giovani: quasi tre milioni di operai appartengono alla fascia di età 14-29 anni e rappresentano quasi la metà del totale dei giovani occupati. Per i maschi la quota sale al 55%, per le ragazze si attesta sul 42%. Anche per molti giovani che nel corso della loro carriera lavorativa passeranno in seguito a posizioni impiegate o autonome, l'ingresso nel mercato del lavoro avviene tuttora attraverso il lavoro manuale. Se poi si tiene conto della galassia dei lavoretti precari e informali, questo rilievo acquista un'ampiezza ancora maggiore, dati i contenuti manuali ed esecutivi della maggior parte di essi. Come afferma Accornero, "la transizione in corso non ci porterà dalla società del lavoro a quella dell'attività, ma semmai dalla società del lavoro alla società dei lavori. Lavori cioè composti da statuti assai differenziati rispetto alla prassi omologante della produzione di massa".

In un contesto di questo tipo molti hanno scritto che il lavoro ha perso di significato tra i giovani. Per molti i giovani anni '90 hanno assunto un atteggiamento demotivato e "strumentale" nei confronti del lavoro.

Questa ricerca fa luce su questo universo inesplorato. In sintonia con le indagini IARD, la ricerca della GiOC — Gioventù operaia cristiana — ha messo in luce una crescente centralità del lavoro, seppur "relativa" e liberata dalla sua metafisica, soprattutto per i giovani appartenenti alle fasce popolari. Andare a lavorare per i giovani che hanno sperimentato fallimenti piuttosto pesanti nell'ambito della scuola, ha voluto dire rompere con un passato inconcludente e iniziare a guadagnare qualcosa. Lo stipendio, seppur piuttosto basso (solo il 17% guadagna più di 1.050.000 lire al mese), fa sentire di valere qualcosa, offre la possibilità di sentirsi qualcuno agli occhi dei grandi. Rilevante è il peso attribuito alla crescita della professionalità: in lavori che un osservatore esterno potrebbe definire assolutamente privi di contenuto professionale, i giovani ritrovano un'occasione di esplorazione del proprio sé, delle proprie attitudini e capacità, un'opportunità di apprendimento di tecniche, processi e abilità professionali.

Sfortunatamente i nostri giovani interlocutori lavorano in un Paese e in una cultura dove la normalità e l'esecutività sono ancora disistimati e socialmente puniti. "Come non vedervi un grande tema del futuro, un errore storico italiano che attende una radicale correzione" ne conclude Bruno Manghi nella prefazione.

Bruno Manghi

DANIELE MARINI, *Una domanda da educare*. Indagine GIOC sulle esigenze di formazione dei giovani lavoratori, Edizioni Lavoro, Roma 1995, pp. 167.

La relazione Giovani-Formazione indica da sempre una dimensione problematica, in quanto le ambiguità e le contraddizioni tipiche della condizione giovanile vengono ad interagire con la complessità che caratterizza l'evento formativo.

La GIOC (Gioventù Operaia Cristiana) ha tentato di approfondire il rapporto giovani-formazione attraverso una ricerca sui giovani a bassa scolarità occupati, disoccupati o in cerca di occupazione e studenti di Centri o Istituti professionali. La ricerca, curata da Daniele Marini della Fondazione G. Corazzini di Venezia, si rivela un utile strumento di approfondimento per tutti i protagonisti dell'attuale dibattito sulla formazione, avendo il pregio di partire dal vissuto dei giovani stessi.

Dai 3500 questionari raccolti su tutto il territorio emergono, accanto ad alcuni elementi di continuità, anche nuovi spunti di riflessione:

1. emerge una scarsa capacità di mobilitazione sul territorio per reperire le informazioni; questo comporta anche una minore visibilità della propria azione e quindi una minore esposizione ai flussi informativi;

2. una scarsa utilità degli attuali sistemi di orientamento: il 40% degli intervistati ha cambiato scuola per una mancata rispondenza ai loro interessi; il 22% dei lavoratori afferma di aver scelto la scuola o il lavoro in maniera casuale;

3. una scarsa conoscenza degli ambienti in cui i giovani vanno ad inserirsi;

4. in tali condizioni le transizioni nella scuola e nel lavoro si presentano complesse. Insieme agli indicatori tradizionali acquistano una forte valenza euristica indicatori di tipo soft, di tipo relazionale, legati al clima: accanto ad un 60% dei lavoratori che ha mutato la propria scelta scolastica o lavorativa;

5. la dimensione della scelta si presenta al plurale; seppure il disagio sia vissuto solo dal 4% dei lavoratori, un terzo di loro ha effettuato la scelta in una condizione di sostanziale debolezza. Il principale referente in questo difficile momento è la famiglia, all'interno della quale risulta privilegiata la madre (67%), che nella metà dei casi è casalinga;

6. si riscontra una domanda di formazione che, per emergere, deve essere percepita come necessaria: finché le condizioni o l'ambiente in cui il giovane è inserito non consentono lo scaturire di questa esigenza è difficile ipotizzare che una domanda di formazione possa sorgere autonomamente; oppure, anche se presente, potrebbe non essere immediatamente riconosciuta. La dimensione culturale ed educativa della formazione è colta man mano che il percorso di formazione intrapreso si sviluppa nel tempo, riuscendo così a cogliere la formazione quale risorsa per la comprensione della realtà esterna dei fenomeni sociali.

Il problema è rappresentato allora dal come poter far riconoscere tale bisogno a chi oggettivamente avrebbe necessità di una formazione per qualificarsi, per rientrare sul mercato del lavoro o per rimanerci; è necessaria un'identificazione soggettiva del bisogno e siamo dunque in presenza di una domanda di formazione da educare.

Se da una lato i dati confermano che alcune iniziative promosse in questi anni dalla GIOC (Centro Informazione Giovani Disoccupati, Laboratori Pre-professionali, Progetto Orientamento alla vita attiva...) rispondono alle esigenze formative dei giovani, dall'altro emergono nuove sollecitazioni alla prassi educativa.

La ricerca si profila allora come spazio di incontro e di riflessione per tutti quei soggetti che, a vario titolo e con differenti competenze e sensibilità, si pongono l'interrogativo della formazione dei giovani.

Felice Rizzini

È una pubblicazione di Pastorale Sociale e del Lavoro da parte dell'Ufficio Nazionale e Regionale Piemontese, che raccoglie gli atti del 2° Seminario svoltosi alla Casa di Betania di Valmadonna (AL) sugli orientamenti di fondo dell'evangelizzazione dei lavoratori e per una prima elaborazione di itinerari concreti per la formazione di gruppi di lavoratori. È la continuazione di un cammino iniziato nel 1993 sul lavoro manuale dipendente e Vangelo (Cfr. Atti pubblicati nel 1994 presso la stessa editrice).

Il volume prende l'avvio da una riflessione sociologica di M. Ambrosini sul lavoro come elemento di identità personale e dall'intervento di Paolo Doni che propone le linee di fondo, gli orientamenti, per questa nuova pagina dell'evangelizzazione, che vuol essere nel contempo fedele al Vangelo e incarnata nella cultura attuale del lavoro.

Il nucleo portante del volume è rappresentato dalle esperienze e testimonianze di gruppi di lavoratori in azienda, sul territorio e per aggregazione personale, gruppi diocesani e parrocchiali.

Fra queste esperienze si richiama l'attenzione sui Gruppi del CFP "Padre Monti" di Saronno (Varese) ad opera della GIOC.

Dall'analisi di queste esperienze provengono alcune indicazioni per itinerari per la formazione dei gruppi.

Non meno importante in ordine alla evangelizzazione è il contributo di alcune aggregazioni ecclesiali, impegnate nel mondo operaio, di cui si richiamano le caratteristiche e il ruolo: le ACLI (Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani), i CMO (Cristiani Mondo Operaio), la GIOC (Gioventù Operaia Cristiana), il MCL (Movimento Cristiano Lavoratori), il MLAC (Movimento Lavoratori di Azione Cattolica).

Le esperienze dei Gruppi dei lavoratori e delle Aggregazioni ecclesiali vanno lette in continuità con l'impegno delle Comunità ecclesiali, non certo in concorrenza tra di loro, né tanto meno in contrapposizione.

Uno degli aspetti più interessanti del volume è il confronto con parallele esperienze di gruppi di lavoratori cristiani o di altre presenze evangelizzatrici nel mondo del lavoro quali le società cattoliche operaie in Piemonte nell'800, le Comunità Americane del "Catholic Worker", le esperienze della Chiesa di Francia, il Movimento Mondiale dei Lavoratori Cristiani (MMTC), l'opera di Kolping, il Movimento dei Focolarini, Comunione e Liberazione...

Molto stimolante l'esperienza fatta nel Triveneto con la ricerca condotta nel mondo del lavoro per dare al consumo un senso, che vada al di là del soddisfacimento di un bisogno primario materiale e che si inserisca nel bisogno di realizzazione di se stessi in un nuovo rapporto con gli altri, con la natura e con Dio.

Giù Rosso, ponendosi il problema del futuro dei lavoratori, invita ad una ricerca che, tralasciando realisticamente di affrontare le complesse radici della eclissi della centralità del movimento operaio, tenti di approfondire la conoscenza dei suoi effetti e delle sue conseguenze nei confronti del lavoro, della vita sociale e della famiglia operaia.

Anche questo volume conferma — se ce n'è ancora bisogno — che la pastorale sociale e del lavoro non deve essere ritenuta "un settore della pastorale", ma "una modalità della pastorale, in quanto che il fattore sociale e, in modo speciale il lavoro, influisce e condiziona tutta la vita dell'uomo.

Non può essere delegata, né a Gruppi di lavoratori, né ad Associazioni, ma resta compito primario delle comunità ecclesiali.

Felice Rizzini

MIRCO PALMIERI, *Giovani e razzismo - Un'indagine nei Centri formativi dell'ENAI-ACLI della Emilia Romagna*, Ed. ACLI Emilia Romagna, 1995, pp. 74.

Rappresenta il rapporto finale di un'indagine condotta nel 1993 su 257 allievi frequentanti i corsi di formazione professionale negli otto CFP dell'ENAI nella Regione Emilia Romagna (Bologna, Rimini, Parma, Piacenza, Forlì, Cesena, Ferrara, Reggio Emilia), attraverso la somministrazione di un questionario, sugli atteggiamenti dei giovani riguardo al razzismo, "crucialità" dell'attuale transizione storico-sociale.

Sono giovani che vanno dai 14 ai 25 anni, in maggioranza M (67,7%), con F solo per il 31,1%. Il relatore si rifà alle ricerche nazionali fatte a questo riguardo, soffermandosi in particolare su quelle condotte in Emilia Romagna e più specificatamente nelle città di Modena, Faenza e Bologna. Rileva la grande incertezza, insicurezza, e a volte incoerenza delle opinioni dei giovani riguardo all'immigrazione terzomondiale. I giovani inchiestati passano con facilità da istanze di prima accettazione dello straniero a forme di ostilità verso di lui, nel timore che venga messo in dubbio il proprio futuro di lavoratore e il proprio ambiente con l'aumento della microcriminalità: frutto evidentemente di visioni stereotipate e di pregiudizi indotti dai principali agenti di socializzazione. La presente indagine, più analitica e specifica, conferma in gran parte i risultati delle ricerche precedenti, specie di quelle fatte nella Regione Emilia Romagna.

Purtroppo, essendo stata realizzata nel 1993, è condizionata dal clima di incertezza occupazionale, conseguente alla crisi del mondo produttivo, che non ha risparmiato neanche la Regione Emilia Romagna. Difatti, i giovani inchiestati — in genere di famiglie di basso reddito — dimostrano una grande preoccupazione per la recessione economica e per il sensibile aumento dei tassi di disoccupazione e, secondo visioni stereotipate, vedono sull'immigrato un concorrente sul piano occupazionale.

Numerosi gli atteggiamenti positivi: non mancano in generale di informazioni aggiornate sulla reale consistenza del fenomeno immigratorio; ritengono giusti i motivi della immigrazione (50%); non manifestano particolari disagi dalla vicinanza di immigrati terzomondiali nei luoghi di studio e di lavoro; sono favorevoli all'estensione dei servizi socio-culturali. Prevalgono gli atteggiamenti contraddittori riguardo a problemi concreti: sono favorevoli alla chiusura delle frontiere totale (37,7%) e parziale (49,0%); sono incerti riguardo al rispetto della cultura dell'immigrato; non lo vogliono qualunque sia la sua origine (27,6%).

Riguardo ai diritti da riconoscere all'immigrato, a parte lo zoccolo duro di chi non vuol riconoscerne nessuno (19,1%), una buona percentuale parla di diritto all'assistenza sanitaria, alla casa, all'istruzione. Così, sembrano positive abbastanza — anche se consistenti sono i "non so" — le proposte per l'integrazione degli immigrati: limitarne gli arrivi; concedere loro gli stessi diritti, più tolleranza.

È una indagine significativa, non tanto per la consistenza del campione, quanto per la categoria particolare dei giovani a cui si riferisce. Può contribuire, come afferma il prof. Everardo Minardi dell'Università di Bologna che ha seguito l'indagine sot-

to l'aspetto scientifico, ad offrire una formazione professionale globale, che nella propria azione formativa non trascuri fenomeni sociali di grande peso, come quello che viene esaminato.

Felice Rizzini

Informiamo i gentili lettori che vogliono sostenere il quadrimestrale RASSEGNA CNOS che le quote di abbonamento per il 1996 restano immutate rispetto a quelle del 1995.