

3 EDITORIALE

STUDI

- 13 Guido Gatti
Solidarietà, mercato ed educazione
- 27 Guglielmo Malizia
Il nuovo progetto formativo del CFP. Asse portante del cambio organizzativo
- 43 Dario Nicoli
L'innovazione organizzativa del CFP verso un modello misto comunitario e strategico
- 55 Piero Carducci
Note a margine della riorganizzazione dei CFP
- 65 Giorgio Bocca
Quale formazione continua
- 73 Daniele Marini
Esigenze di formazione per i giovani lavoratori con bassa scolarità
- 91 Mario Viglietti
Sapersi stimare – Condizione motivazionale all'autorealizzazione
- 99 Sandra Chistolini
L'esperto nei processi formativi: compiti dell'Università e ruolo delle aziende
- 107 Vittorio Pieroni
Il volontariato sociale italiano

VITA CNOS

- 119 Felice Dondana
L'attenzione agli extracomunitari
- 125 Ricerca CNOS/FAP
Il Direttore e lo staff di direzione come perno per il rinnovamento organizzativo della Formazione Professionale – Relazione di sintesi

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 129 A cura di Guglielmo Malizia

Rassegna CNOS, in questo nuovo anno, si propone di affrontare, con rinnovato impegno, i temi della formazione professionale, nella fiduciosa prospettiva di contribuire ad un autentico rinnovamento del settore e alla soluzione dei problemi vecchi e nuovi ad esso connessi, nel rispetto della nostra tradizione e della nostra missione educativa

Cambio di guardia

Il vertice del CNOS/FAP, come sapete, è stato rinnovato.

Dopo nove anni di presidenza, il Prof. D. Felice Rizzini ha lasciato l'incarico, che con tanto impegno e dedizione aveva portato avanti. Lo ringraziamo per l'immensa mole di lavoro svolto, per la passione e la competenza con cui ha promosso la Formazione Professionale, sia per quanto concerne la formazione permanente degli operatori e dei responsabili, sia per le tante battaglie culturali e politiche sostenute, in questo periodo di forti mutazioni e di debolezza culturale e pedagogica.

Lo stesso impegno ha profuso nella Confederazione

degli Enti di Formazione Professionale di ispirazione cristiana CONFAP, di cui è stato prima Vicepresidente e poi segretario, attraverso la quale ha portato avanti, a livello ecclesiale e politico, le istanze della formazione professionale, con particolare attenzione al mondo giovanile.

La nostra rivista gli deve moltissimo, non solo per il contributo di idee e di proposte, ma anche per l'instancabile impegno organizzativo, per la sollecitudine con cui ha seguito e curato ogni numero, per lo sforzo con cui ha cercato di diffonderla, come strumento di animazione e di formazione, tra gli operatori della Federazione e tra tutti coloro che si interessano di FP.

Un sincero grazie da parte di tutta la redazione, degli amici e degli operatori, che hanno avuto modo di collaborare con lui e di apprezzare la qualità della sua gestione, sempre attenta alle persone e ai contenuti e sempre ben mirata a obiettivi concreti e di rilevante interesse educativo.

A sostituire il prof. D. Felice Rizzini nella carica di Presidente della Federazione CNOS/FAP è stato nominato l'ing. D. Stefano Colombo, delegato CNOS/FAP per la Regione Piemonte, da oltre venti anni impegnato nella FP come formatore, come Direttore di Centro e quindi responsabile Regionale per il Piemonte. L'augurio della Rivista è che possa potenziare il servizio della nostra Federazione CNOS/FAP, per il bene del mondo del lavoro, valorizzando al meglio il nostro patrimonio di iniziative e di idee, accumulato in tanti anni di attività formativa, per rispondere ai grandi cambiamenti in atto, di fronte ai quali sovente si trovano impreparati non solo gli operatori della formazione ma anche gli stessi lavoratori.

I discorsi sulla formazione professionale

La ricerca della Banca d'Italia sulla rispondenza tra professionalità richieste e professionalità offerte sul mercato del lavoro in Italia ha stimolato un certo interesse da parte dei mass media per i problemi della formazione professionale. Alcuni giornali si sono distinti per la critica distruttiva con cui hanno gratuitamente investito il settore. Quanto affermato dalla ricerca della Banca d'Italia non è una novità per gli addetti ai lavori e mette in evidenza un problema noto: lo scollamento tra occupabilità, formazione e orientamento professionale. Scollamento tanto più preoccupante se riferito alla globalità del sistema scolastico italiano, nel quale è sempre più difficile scegliere con criteri oggettivi e funzionali un indirizzo scolastico, sia a livello di diploma che a livello di laurea, con la conseguente dispersione di capitali e risorse umane maggiori di quelli impiegati nella FP.

Le difficoltà, gli sperperi di denaro pubblico, la scarsità dei risultati non riguardano quindi soltanto il settore della FP ma l'intero sistema formativo del nostro Paese e sono uno dei nodi politici, economici e culturali che frenano i processi di sviluppo dell'Italia come di altri paesi del mondo occidentale. Questi dati di fatto, però, non devono essere strumentalizzati per critiche di parte. Per due ordini di considerazioni.

Primo, perché quando si parla di formazione dell'uomo, quando ci si riferisce a quel fondamentale valore, anche economico, che sono le risorse umane, i semplici criteri di efficienza tecnocratica sono fuorivianti; i risultati formativi non sono output scontati e prevedibili di input predeterminati, per il semplice fatto che qualsiasi rapporto formativo non si configura come una macchina banale ma introduce la variabile della libertà, del significato, del valore. Il che non significa che la formazione debba essere inefficiente, ma significa che una corretta valutazione della formazione deve prendere in considerazione l'efficienza e l'efficacia dei processi, deve contestualizzare i risultati, deve andare oltre le considerazioni a breve e inquadrarsi in un progetto di sviluppo a lungo termine del mondo del lavoro.

Secondo, perché le situazioni contingenti non possono essere assunte come criteri di valutazione. È vero che ottimi qualificati di un Centro hanno incontrato difficoltà a trovare occupazione, ma solo perché sono entrati nel mercato del lavoro in un anno di recessione. È vero che mediocri qualificati nello stesso Centro hanno trovato immediatamente occupazione, ma in anni di crescita economica. Assumere questi fenomeni come criteri di valutazione della FP non porta da nessuna parte.

Nei processi formativi è l'uomo che deve essere tenuto al centro dell'interesse, non solo le contingenze economiche. Certamente, se l'inoccupabilità in certe qualifiche diventa usuale, sarà opportuno cambiare tipo di qualifica, ma lo stesso problema vale per la scuola in genere e per l'università.

Nella stessa ottica, ci pare debba essere valutato un altro fenomeno. Nel sistema della FP sono entrate a operare alcune lobby che, sembra, si interessino più dei capitali disponibili che dei reali problemi dei giovani, dei lavoratori e delle aziende. È una forma di concorrenza discutibile. Però qualunque forma di concorrenza che abbia come conseguenza una crescita qualitativa della FP, è utile. Ciò che conta, al di là degli interessi immediati, è sempre la crescita umana e professionale del mondo del lavoro.

Perché i grandi mezzi di comunicazione sociale abbiano scoperto l'importanza della formazione professionale. L'argomento rimbalza su giornali e riviste anche non specializzate. Probabilmente si tratta di un interesse passeggero, legato più che altro al problema della disoccupazione. In tutti i casi è importante che il problema venga portato a conoscenza del grande pubblico. Chi ha sempre creduto nell'importanza fondamentale della formazione professionale per ogni lavoratore, sia che debba occupare posti di governo nel sistema produttivo, sia che debba occupare posti subalterni e da operato, non può che rallegrarsi dell'allargamento del discorso, anche se non sempre può condividere le analisi che vengono fatte e i rimedi che vengono suggeriti.

Tre nodi critici del sistema formativo italiano

Durante l'annuale presentazione del Rapporto ISFOL, il ministro del Lavoro e della P.S. ha trattato dei problemi della FP individuando tre nodi critici.

1. La formazione superiore

In Italia non esiste un sistema che regoli la formazione superiore. Non disponiamo cioè di alcuno strumento formativo, post diploma o post laurea, in grado di introdurre nel mondo del lavoro dei professionisti "finiti".

Sono state istituite le cosiddette "Lauree Brevi", ma non hanno riscosso risultati apprezzabili: la nostra università continua ad essere un posto di ricerca scientifica e non ha tra i suoi scopi istituzionali la formazione al lavoro. Le nuove lauree, in assenza di un personale docente specificamente preparato per la professionalizzazione dell'insegnamento, non risolvono il problema e continuano a immettere sul mercato del lavoro risorse umane non immediatamente fruibili dalle aziende.

Ci sono Scuole Medie Superiori che stanno attivando interventi formativi post diploma. La materia però non è ben definita e anche il corpo docente della Secondaria Superiore non è normalmente preparato per erogare una adeguata formazione professionale.

Anche i Centri di Formazione Professionale rivelano un crescente interesse per tale segmento di utenza. Ma gli interventi che essi compiono non sono sempre coordinati e si riferiscono solo ad alcuni settori specifici.

Il problema quindi deve essere reimpostato nell'ottica di un progetto globale di formazione superiore.

2. La Formazione continua

Il questo periodo di grandi cambiamenti tecnologici, che hanno reso obsolete molte professionalità, il problema della formazione continua si è imposto: se un lavoratore non riesce a tenere aggiornata la sua professionalità, rischia di divenire marginale e, a poco a poco, di essere escluso dal mercato del lavoro.

In Italia, anche se vi sono esperienze di formazione continua, non vi è né un sistema di formazione continua né una legge che la regoli e la finanzi, in modo che tutti i lavoratori, o su iniziativa dei datori di lavoro o per libera scelta, possano tenere aggiornata la propria professionalità.

3. La formazione in alternanza

In Italia sono moltissimi i giovani, che lavorano con un contratto di formazione lavoro o con un contratto di apprendistato. Si tratta di regolamentare la formazione che si ottiene con tali iniziative, affinché l'apprendistato e il contratto di formazione-lavoro non si riducano ad essere semplicemente istituti che servono a ridurre il corso del lavoro senza produrre una effettiva formazione professionale del giovane stesso.

La diversificazione della domanda di formazione

La formazione di base o iniziale, il cosiddetto primo livello, ha riscosso recentemente nuovo interesse da parte dell'opinione pubblica, stimolata tra l'altro, dal libro bianco di Delors. Il mondo del lavoro, soprattutto il settore indu-

striale, soffre di una diminuzione significativa di operatori, con professionalità di tipo operaio: l'industria, insomma, continua ad aver bisogno di operai qualificati. Contemporaneamente, un certo numero di giovani è alla ricerca di una qualifica da spendere immediatamente sul mercato del lavoro, per motivi familiari, per motivi economici, per scarsa propensione allo studio prolungato.

Dobbiamo quindi prendere nuovamente in considerazione la formazione di base. Ma con criteri aggiornati alla realtà del mondo del lavoro di oggi. Anche la formazione di primo livello richiede notevoli contenuti culturali, scientifici e tecnici per preparare i giovani lavoratori non solo a un impiego immediato ma anche per metterli in condizione di adattarsi ai cambiamenti dei profili professionali che si determinano nel tempo.

La prima qualificazione quindi è un terreno formativo che richiede innovazione nei contenuti culturali e tecnico-operativi e nei metodi.

Il problema rimanda alla riforma della Scuola Media Superiore e alla dilatazione della scuola dell'obbligo. Della prima si parla da decenni e non è più facile stabilire se i continui rinvii dipendano dalla difficoltà della materia o da scarsa volontà politica: di fatto ci troviamo con una Secondaria Superiore che è tutto e il contrario di tutto, in cui si intrecciano curricoli tradizionali e curricoli sperimentali, che si appellano a diversi progetti e testi legislativi, comunque scollegata dalla scuola dell'obbligo, dall'Università e dal mondo del lavoro.

Per quanto riguarda la dilatazione del periodo della scuola obbligatoria, qualche dato e una considerazione di fondo. Nell'anno scolastico '93/'94 il tasso di passaggio alla scuola media superiore è stato del 91,5%; il tasso di scolarità nell'anno '94/'95 tra 14 e 18 anni è stato del 78,9% e il tasso di diplomati rispetto ai coetanei di 19 anni del 66,1%. Nel 1991 i ragazzi di 14 anni che erano inseriti nella FP rappresentavano il 5,5% del totale dei coetanei. Questa percentuale negli ultimi anni è diminuita.

Il numero dei quattordicenni che abbandonano la scuola è statisticamente irrilevante e, per la gran parte, coincide con il numero di ragazzi che abbandonano la scuola dell'obbligo prima dei 14 anni, per i quali quindi l'innalzamento dell'obbligo non ha alcun senso. Gli italiani, a conti fatti, hanno quindi risolto da soli il problema dell'innalzamento dell'obbligo, continuando a mandare i figli a scuola anche dopo la terza media. Lo hanno fatto prima e senza bisogno dell'intervento legislativo. A questo punto la questione sembra assumere una rilevanza puramente politica e ideologica. Resta invece da affrontare il problema dei ragazzi che hanno abbandonato la scuola senza completare il ciclo dell'obbligo. Bisognerà interessarsi di loro, portandoli, attraverso corsi mirati e di alternanza, alla rimotivazione formativa. I giovani che, per vari motivi, hanno avuto una scolarità irregolare, costellata di insuccessi, hanno anch'essi il diritto di entrare nel mondo del lavoro con una formazione adeguata alle loro capacità. Qualora fosse possibile, dovrebbero trovare, attraverso il lavoro, una rimotivazione alla formazione e allo studio.

¹ I dati sono ricavati dal Rapporto ISFOL 1995.

È un settore d'intervento che potrebbe essere troppo comodamente accantonato nell'attuale contesto sociale, stante la sua scarsa visibilità. E invece richiede una precisa presa di coscienza da parte dei politici. Questi giovani, che sono un grande valore anche dal punto di vista economico, non possono essere lasciati a se stessi, affidati magari all'assistenza sociale o al sistema repressivo della giustizia per i loro eventuali comportamenti poco corretti. Non fosse che per una considerazione di tipo economico: l'assistenza e la repressione costano di più della prevenzione.

Stanno crescendo gli interventi formativi sulle fasce deboli, come handicappati, extra comunitari, disoccupati, persone in mobilità o in cassa integrazione, anche sotto la spinta della Comunità Europea che a questo scopo mette a disposizione adeguati finanziamenti attraverso il FSE. Manca probabilmente, in questo settore, una verifica sulla effettiva incidenza formativa degli interventi che vengono attivati e sulla reale capacità che questi interventi hanno di inserire o reinserire nel mercato del lavoro queste persone. Anche in questo settore la FP non può essere impiegata come un puro ammortizzatore sociale, senza produrre professionalità realmente spendibile. Il sistema della Formazione Professionale, infine, si apre anche e sempre di più alla collaborazione con il sistema scolastico. Il Ministero della Pubblica Istruzione, attraverso accordi e protocolli di intesa, ha avviato sperimentazioni varie di integrazione tra scuola e FP.

La miglior collaborazione sembra essere quella, varata da qualche anno e che riguarda gli Istituti Professionali nell'ambito del "Progetto '92". Questi Istituti hanno abbandonato nel primo triennio la funzione specificatamente professionalizzante, rimandandola al biennio post qualifica, gestito in collaborazione con la FP.

Altri punti di contatto e altri protocolli di intesa, anche se meno diffusi e ancora in fase sperimentale, si stanno avviando in diverse Regioni.

Prospettive legislative

L'allargamento degli interventi di formazione professionale e la loro diversificazione sembrano indicare l'urgenza di rivedere la legge quadro 845/78, che disciplina le attività di formazione professionale in Italia. Alcune suggestioni presenti nella Legge e finora non attuate — quali il raccordo FP-scuola, gli standard di qualifica, ecc. — dovrebbero essere riprese e diventare operative. Gli aspetti della FP che sono cresciuti in questi anni e che nella Legge non sono sufficientemente presenti dovrebbero invece essere integrati.

Ci pare, comunque, che alcuni "valori" presenti in quel dettato legislativo debbano essere salvaguardati:

- la pluralità di Enti e di propste formative

La FP si è mossa nella prospettiva del servizio di pubblica utilità gestito dal privato sociale, facendo in questo scuola ad altri ambienti. Questa prospettiva

si basa sul principio di sussidiarietà, che è fondamentale per favorire il passaggio da uno Stato, che gestisce direttamente tutti gli interventi nel sociale, a una società attenta e pronta a intervenire là dove la domanda di servizi si esprime.

- il "senza scopo di lucro"

Gli Enti che intervengono nella FP, pur cercando la qualità dell'intervento, nella propria azione e nelle proprie scelte, rispondono prevalentemente a criteri di servizio e utilità sociale e quindi si impegnano a lavorare anche nelle fasce in cui, a fronte di una elevata domanda, il riscontro economico sia minore.

- la convenzione come mezzo di erogazione di un intervento di pubblica utilità da parte dell'ente pubblico

L'esigenza della trasparenza, che porterebbe al metodo dell'appalto-concorso soprattutto in interventi riguardanti settori di importanza sociale, ridurrebbe la Formazione a merce da mettere sul mercato, con la preoccupazione fondamentale del costo e non della qualità del servizio.

Il nuovo CFP

Da quanto detto, emerge la necessità che il Centro di Formazione Professionale si dia una nuova organizzazione e un nuovo stile di presenza sul territorio. Il CNOS/FAP ha cercato, attraverso ricerche e riflessioni sulle varie professionalità esistenti nei Centri o che stanno nascendo in quelli più aperti al cambiamento, di dare un contributo fattivo alla modernizzazione del Sistema della Formazione Professionale.

Il modello del CFP polifunzionale diviene sempre più importante nell'attuale trasformazione del sistema di Formazione professionale.

È l'argomento di questo numero di Rassegna CNOS. Lo affrontiamo a partire dalla certezza dei grandi valori presenti nei nostri Centri, sia in termini di professionalità, che in termini di tecnologie, di impegno costante nella formazione continua dei formatori, di innovazione metodologica e di creatività degli interventi.

In questo numero

L'EDITORIALE invita a cogliere le opportunità che nascono in questo momento di transizione nel sistema formativo italiano. Si mettono in rilievo le sue debolezze, ma anche il crescere dei campi di intervento e le opportunità che la nuova legislazione può creare per i CFP, che sanno innovarsi nell'organizzazione e sfruttare la presenza di professionalità aggiornate e competenti. La polifunzionalità, l'attenzione al territorio, la sperimentazione, l'apertura all'Europa sono sfide che rendono avvincente e stimolante operare oggi nella formazione professionale, sia pure a fronte delle oggettive difficoltà in cui si trova a vivere il settore.

Apri gli STUDI l'intervento di Guido GATTI su "Solidarietà, mercato ed

educazione" tratto dal libro, edito dalla SEI di Torino, dal titolo "Solidarietà e mercato?" (Torino, 1995). L'autore, docente di morale presso l'UPS, nel capitolo qui pubblicato, cerca di far comprendere l'importanza di educare i giovani al mercato e alla solidarietà in questo periodo storico, in cui sembra che tutto diventi mercato. L'intervento ha una notevole rilevanza culturale e educativa per chi opera nella FP perché amplia l'orizzonte degli obiettivi da perseguire: i giovani e i meno giovani che al sistema della formazione professionale si rivolgono per cercare un lavoro o per migliorare la propria professionalità sono cittadini di un mondo sempre più integrato, nel quale la solidarietà e la responsabilità per lo sviluppo di tutti costituiscono elementi integranti non solo del bagaglio etico e politico delle persone ma anche del loro bagaglio professionale.

Per quanto concerne il rinnovamento della presenza dei CFP nell'attuale momento storico, Guglielmo MALIZIA, sociologo dell'UPS, interviene per chiarire come non si dia rinnovamento se non a fronte di una nuova cultura organizzativa all'interno dei CFP. Il CFP è presentato sulla base di un modello formativo e comunitario, centrato sulla progettualità, sul servizio della persona, coordinato e integrato nelle strutture interne e nella programmazione formativa e didattica, aperto al territorio, flessibile nel rispondere alla domanda sociale e qualificata. Una struttura organizzativa di questo tipo richiede la presenza di figure professionali nuove, con compiti che si collocano nella dinamicità dello sviluppo e della crescita degli interventi della FP. Queste indicazioni emergono dalle ricerche, condotte dallo stesso prof. Malizia negli anni passati.

Sullo stesso tema, a partire da riflessioni nate in occasione di un seminario di studio, interviene il prof. Dario NICOLI dell'Università Cattolica di Milano.

Il confronto tra i due interventi risulta stimolante. La riflessione sulla innovazione formativa nei CFP è di fondamentale importanza in questo periodo di rapido mutamento istituzionale.

Piero CARDUCCI, Direttore Sviluppo della Scuola Superiore "G. Reiss Romoli" di Perugia, interviene sul tema della riorganizzazione dei Centri di Formazione professionale, in una prospettiva più manageriale. Il governo di un CFP si basa su una strategia generale che fornisce una visione d'insieme delle potenzialità, delle azioni e degli obiettivi di un CFP e si esprime nell'individuazione degli obiettivi intermedi, nella gestione e nella motivazione del personale, nel controllo dei processi formativi, nella promozione di una omogenea cultura dell'organizzazione.

Giorgio BOCCA, ricercatore presso l'Università Cattolica di Brescia, interviene sul tema emergente della Formazione Continua, partendo dall'esame del programma comunitario FORCE per ricercare quale corretta impostazione pedagogica sia in grado di decidere sui contenuti e sulla validità pedagogico-didattica degli interventi. La Formazione Continua in Italia è agli inizi: di essa si sente la necessità, ma non disponiamo di un'esperienza sistematica, per cui è giocoforza condurre una riflessione previa sulle esperienze settoriali già condotte, per elaborare una metodologia valida per tutti.

Daniele MARINI, della Fondazione "G. Corazzini" di Venezia, presenta i risultati di una ricerca su giovani lavoratori e disoccupati a bassa scolarità e

mette in rilievo quali sono le esigenze di formazione di questa fascia sociale. Il tema interessa moltissimo in questo periodo, in cui la diminuzione del numero di giovani che si presentano sul mercato del lavoro, rende anche da un punto di vista economico, importante non trascurare nessuno. Confermata la rilevanza sociale del fenomeno.

Il prof. Mario VIGLIETTI, del Centro di Orientamento COSPES di Torino, con l'intervento "Sapersi Stimare" descrive la condizione motivazionale per l'autorealizzazione. È uno dei principali impegni educativi del Formatore in genere e soprattutto di chi opera a favore di giovani demotivati per effetto dell'insuccesso scolastico.

Sandra CHISTOLINI, docente presso l'Università degli Studi di Perugia, tratta il tema del ruolo dell'"Esperto nei processi formativi: compiti dell'Università e ruolo delle aziende". Il contributo pone un importante interrogativo sulla politica universitaria per la formazione degli esperti nei processi formativi.

Il dott. Vittorio PIERONI, in ricordo di Giancarlo Milanese, nostro collaboratore recentemente scomparso, presenta i risultati dell'ultima ricerca da lui ideata e realizzata almeno inizialmente. Si tratta del tema: "Volontariato sociale italiano".

In VITA CNOS viene presentata l'esperienza dei corsi di formazione professionale per extra comunitari realizzata negli ultimi tre anni presso il CFP/CNOS/FAP di Alessandria.

Viene inoltre presentata una scheda-sintesi dell'ultima ricerca realizzata dal CNOS/FAP con finanziamento del Ministero del Lavoro.

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

GUIDO
GATTI*Solidarietà, mercato
ed educazione**1. Educare al mercato?**

La domanda può sembrare una provocazione.

Intanto il mercato è già in se stesso un severo educatore. Attraverso la sua competitività e la sua selettività spietate, esso forma in tutti coloro che vi operano (cioè in un modo o nell'altro la quasi totalità delle persone, se si tiene conto anche del mercato del lavoro, delle produzioni intellettuali e dei capitali) attitudini e tratti della personalità, che non godono certamente della stima incondizionata dei moralisti: il calcolo egoistico, la strumentalizzazione del prossimo, la rapacità, l'impietosità e altre virtù del genere.

Eppure alcune delle attitudini richieste, favorite e stimolate dal mercato non hanno solo una valenza etica negativa, anzi si potrebbero considerare, se non proprio come delle vere e proprie virtù, almeno come

* Dal volume: Guido Gatti "Solidarietà o mercato?" Ed. SEI Torino 1995.

tratti della personalità desiderabili sia per i singoli individui che per i diversi corpi sociali.

Tali sono ad esempio:

– Il riconoscimento della propria dipendenza dal lavoro degli altri, per la soddisfazione dei propri bisogni, l'esplicazione delle proprie attività e per la stessa sopravvivenza fisica, e nello stesso la consapevolezza di poter normalmente avere dagli altri, soltanto dando a propria volta, nella misura delle proprie possibilità.

– Il realismo nella valutazione di sé, delle proprie doti, risorse, disponibilità economiche, della situazione concreta, delle opportunità che offre e di quelle che nega, delle compatibilità e incompatibilità oggettive, presenti nelle diverse alternative che si offrono alle possibili scelte del soggetto.

– L'attitudine a un comportamento razionale, fosse pure di una razionalità soltanto funzionale, cioè racchiusa dentro l'ambito della utilizzazione migliore dei mezzi in vista del fine.

– La parsimonia, come capacità di valutare attentamente la diversa urgenza dei bisogni, imponendosi dei limiti sul piano dei consumi in ragione delle proprie disponibilità e dei propri progetti per il futuro.

– La previdenza, che comporta il differimento della gratificazione immediata di bisogni non urgenti, in vista della creazione di risparmi come garanzia di sicurezza per il futuro.

Il carattere almeno in parte positivo di queste attitudini congeniali al mercato, appare meglio se si considera che le attitudini opposte non costituiscono soltanto un motivo di prognosi infausta per il successo economico di chi le possedesse, ma anche una vera e propria qualità morale negativa.

Queste attitudini contribuiscono dunque a fare non soltanto l'operatore economico di successo, ma anche l'uomo come si deve.

Non si vede perché l'educazione, a qualsiasi livello impartita, non debba includerle nei suoi obiettivi, perché quindi non si debba educare al mercato, almeno nel senso di educare a prendere sul serio la realtà così com'è, contrassegnata dalla limitatezza delle risorse, dal loro costo, dal loro valore di scambio, in un mondo in cui lo scambio costituisce il tessuto di tutta la vita economica e la condizione stessa di sopravvivenza dell'umanità.

Uno strumento educativo importante per il raggiungimento di questi obiettivi potrebbe essere costituito da una più ampia diffusione del sapere economico. La familiarità con questa forma di sapere potrebbe educare al calcolo onesto delle possibilità, delle compatibilità e dei costi, alla necessità della coerenza tra i mezzi e il fine.

La scienza economica ha una sua capacità specifica di educare al realismo e al senso della concretezza, così spesso assenti da certe forme di progettazione politica, semplificatrice e faziosa, quando non menzognera.

L'educazione morale, da qualsiasi agenzia educativa perseguita, non può non tenerne conto.

2. Educare alla solidarietà

Mentre l'educazione al mercato e alle sue esigenze di serietà trova già nel mercato stesso un primo involontario educatore, l'educazione alla solidarietà è qualcosa di più difficile e contrario alle tendenze immediate e spontanee dell'uomo; ha perciò bisogno di una pluralità concertata di educatori e di ambienti educativi, che si propongano intenzionalmente questo scopo.

Il primo di questi educatori, non soltanto in ordine di tempo ma anche di importanza, è indubbiamente la famiglia. Luogo di solidarietà parziale, ma spontanea e profondamente radicata nella sua natura e nella sua stessa vita, la famiglia ha un compito decisivo nell'aiutare i figli a passare dall'egocentrismo infantile all'altruismo dell'adulto maturo, nell'aprire tutti i suoi membri a comportamenti solidali, prima di tutto nei confronti dei suoi membri, ma anche al di là dello stretto ambito della famiglia stessa, per abbracciare orizzonti sempre più vasti di fraternità umana.

Il tipo di convivenza sperimentato nella famiglia è la prima e più originaria esperienza di solidarietà fatta dall'uomo; essa segna quindi di sé tutte le esperienze successive di convivenza e di collaborazione.

La famiglia è stata coinvolta profondamente nelle trasformazioni culturali e strutturali che hanno sconvolto la nostra società negli ultimi secoli; ma essa tende continuamente a riproporre, pur attraverso queste trasformazioni, il suo modello tipico di convivenza solidale, fondato sull'accettazione incondizionata e sulla sollecitudine reciproca e gratuita, con cui ognuno si fa carico di ogni altro perché lo sente suo "prossimo".

Anche la scuola, non soltanto per quello che in essa vi si insegna, ma soprattutto per i modelli di convivenza che vi regnano, viene ad avere un ruolo e una responsabilità educativa analoga. E a partire dalla scuola, tutte le forme di convivenza umana, più o meno spontanee, più o meno organizzate, svolgono un ruolo importante nell'educazione alla solidarietà. Questo vale in modo particolarissimo per la società civile e per lo stato, cui compete, come si è visto, l'organizzazione e la gestione della solidarietà istituzionalizzata.

Tutte le forme di convivenza umana educano alla solidarietà anzitutto strutturandosi in modo giusto e solidale, quindi molto più con quello che di fatto sono, che non con le forme di insegnamento, di pressione e di coazione che possono esercitare.

Allo stesso modo che una società giusta ed efficiente tende a creare nei cittadini il consenso alle sue istituzioni, la fiducia reciproca, la consapevolezza della solidarietà oggettiva che lega il bene di ognuno al bene di tutti e perciò il senso della responsabilità sociale, così una società inefficiente, e perciò stesso ingiusta, tende a creare nei cittadini la sfiducia nel sociale, la convinzione che si può realizzare il proprio bene solo indipendentemente dal — e magari "a spese del" — bene di tutti, e quindi una generale carenza del senso di solidarietà. Questi atteggiamenti, largamente diffusi, tendono a loro volta a perpetuare le ingiustizie e le inefficienze della società, alimentando un circolo vizioso che non si vede come possa essere interrotto.

È a tutti fin troppo facile riconoscere quanto questa seconda ipotesi corrisponda alla situazione italiana attuale.

Nel caso dell'Italia poi, l'influsso negativo della società, operante come agenzia educativa globale, non trova per ora, all'interno del sistema scolastico del paese, sufficienti elementi di correzione o forza di resistenza.

La scuola italiana, attardata da una tradizione di estraneità rispetto ai problemi sociali del paese, presta ancora troppo poca attenzione ai problemi dell'etica pubblica.

Il sistema scolastico, inibito forse dal carattere pluralistico della nostra società, che affida il problema morale esclusivamente alle opzioni insindacabili dei singoli, non prevede a nessun livello una qualche forma di insegnamento morale. Una simile assenza di trattazione esplicita e tematizzata del problema morale in quanto tale, priva della sua fondazione, e quindi di giustificazione interna e di efficacia educativa, il discorso specifico sui doveri della solidarietà sociale, che viene portato avanti solo in maniera parziale e poco incisiva, attraverso l'insegnamento dell'educazione civica.

Ma forse ancora più diseducativo di queste carenze curriculari, è il carattere caotico, incivile, irrazionale del tipo di convivenza, di disciplina, di rapporti personali, che non raramente vige di fatto all'interno di molti settori della scuola italiana.

Gli sforzi intesi a superare una simile situazione di disarmo educativo meritano il più incondizionato appoggio, ma hanno bisogno di ritrovarsi alle spalle il sostegno e la guida di una adeguata coscienza sociale collettiva.

Educare alla solidarietà significa educare all'altruismo: per quanto siano diffuse, ed abbiano un loro non piccolo valore sociale, le diverse forme di solidarietà interessata, che tornano, magari presto e visibilmente, a beneficio tangibile dello stesso autore, la vita associata, con tutta la sua complessità e le infinite indigenze che presenta, ha bisogno di vere forme di solidarietà disinteressata, cioè di altruismo.

L'altruismo ha innanzitutto una dimensione cognitiva su cui hanno insistito molto le teorie di Piaget e Kohlberg: è il passaggio da un modo di ragionare che si fonda sulla radicale disuguaglianza e sproporzione tra il sé e gli altri, e quindi sulla incapacità di pensare in termini di reciprocità, ad una visione paritaria degli altri e del sé. La cosiddetta *regola d'oro* del vangelo è un modo di vedere gli altri su un piano di perfetta parità con il proprio io e impone di comportarsi nei loro confronti come si desidererebbe che essi si comportassero con noi. A differenza di Kohlberg, riteniamo più realistico pensare che l'altruismo non possa ridursi esclusivamente o prevalentemente a un fatto cognitivo, a un modo di considerare e di ragionare. Per diventare efficace sul piano della vita, esso deve estendersi a tutti gli strati della personalità, coinvolgere tutti i dinamismi della psiche.

Non basta la capacità di percepire astrattamente l'uguaglianza e la reciprocità; occorre una disponibilità della volontà e anche del sentimento a considerare l'altro, non soltanto come un uguale, ma anche come un prossimo, come un "vicino", non solo per non violare i suoi diritti, ma anche per pren-

dersi positivamente cura del suo bene. Per questo l'altruismo trova, per il credente, il suo fondamento nell'annuncio del vangelo della grazia, che fa di ogni uomo un figlio di Dio e quindi un fratello di ogni altro uomo.

Soltanto la fede può contare sulla forza di un amore che ha vinto definitivamente la morte proprio nel dono della vita per gli altri. È la forza dell'identificazione a Cristo e la speranza di partecipare alla sua risurrezione che deve dare al credente la capacità di amare come ha amato lui, nel dono disinteressato di sé.

L'altruismo, come condizione di esercizio di una solidarietà disinteressata e veramente universale, che superi i calcoli utilitaristici dell'egoismo razionale, deve quindi essere l'obiettivo principale dell'educazione sociale.

Ma tale obiettivo può essere raggiunto soltanto attraverso un lungo itinerario di crescita graduale. La maturazione morale, anche in campo sociale, ubbidisce alla legge della gradualità; essa passa attraverso stadi intermedi che non possono essere velleitariamente ignorati o scavalcati.

Anche i primi e più bassi di questi stadi, pur non realizzando ancora in pienezza il valore della fraternità disinteressata, sono in qualche modo già ad essa orientati e di essa in modo germinale partecipi.

Gli stadi di questo graduale sviluppo del comportamento "prosociale" sono fondamentalmente i seguenti: nell'infanzia, la fase dell'opportunismo e della sottomissione all'autorità (lo stadio preconvenzionale di Kohlberg), nell'adolescenza, la fase della reciprocità e della fedeltà al gruppo (lo stadio convenzionale di Kohlberg), nell'età adulta, la fase dell'altruismo e dei principi della giustizia (stadio postconvenzionale di Kohlberg).

Il risultato finale di questa evoluzione del pensiero e del sentimento morale costituisce quella che potremmo chiamare "la personalità altruistica". La maturità morale in questo campo comporta quindi una vera e propria struttura stabile della personalità. Una tale personalità viene così delinata da J. Ph. Ruhston: "Questa personalità è più motivata ad impegnarsi in atti altruistici; ha interiorizzato più alti e più universali standards di giustizia, di responsabilità sociale e livelli di ragionamento, conoscenza e giudizio morale e/o è più empatica alle sofferenze e ai sentimenti degli altri e capace di vedere il mondo dalla loro prospettiva emozionale e motivazionale. Sulla base di simili motivazioni questa personalità probabilmente valuterà e si impegnerà in una grande varietà di comportamenti altruistici... Gli altruisti si comportano anche in modo consistentemente più onesto, coerente e con più autocontrollo dei non altruisti... La persona altruista avrà una personalità integrata, forti sentimenti di efficacia personale e di benessere e ciò che generalmente si chiama autenticità".

Il comportamento tipico di una tale personalità viene generalmente definito come "prosociale". Un comportamento prosociale può nascere solo da una generale visione positiva del mondo e degli altri, dalla responsabilità nei loro confronti, dalla benevolenza e dall'amore verso i propri simili.

Naturalmente, lo sviluppo di un autentico altruismo presuppone un armonico sviluppo di tutta quanta la personalità, soprattutto nella sua dimen-

sione etica: tutto ciò che ostacola o ritarda in qualche modo lo sviluppo della personalità e della coscienza morale rende più difficile la maturazione di un autentico atteggiamento altruistico.

3. Educare alla responsabilità

Educare all'altruismo tuttavia non è ancora sufficiente: occorre un'opera di più puntuale coscientizzazione dell'ambito e della profondità delle responsabilità connesse con il proprio agire sociale.

La responsabilità è anzitutto una realtà oggettiva dotata di una sua *esistenza anteriore a, e indipendente dalla mia consapevolezza e dalla mia ratifica*: esiste dentro le cose; se sono responsabile *non è prima di tutto nei confronti di un legislatore o di un giudice, ma nei confronti della realtà, cioè di me stesso, degli altri e del mondo, che vengono più o meno pesantemente influenzati dalle mie decisioni*. Essere responsabili oggettivamente non vuol dire dover rispondere a qualcuno, ma creare, con le proprie scelte, futuro per sé o per altri, rendere più felici o più infelici altre persone, creare valori o disvalori, dare vita o morte. *Quella dell'uomo è una libertà responsabile perché, una volta che si è giocata nella decisione, rimane legata alle conseguenze irreversibili di questa decisione. Nessuno potrà mai più fare che questa decisione non sia stata.*

È questo contesto di realtà non manipolabile a piacere che fa responsabile la libertà.

Ma esiste anche una responsabilità soggettiva, di natura morale, costituita dalla trasparenza e dalla consapevolezza delle conseguenze che le proprie azioni hanno sugli altri, dalla intenzionale accettazione morale dei doveri e dei compiti che questa consapevolezza comporta, accettazione che carica le scelte personali del loro dovuto spessore di serietà etica.

L'educazione cerca appunto di creare nell'educando questa consapevolezza e questa accettazione morale. L'educazione è chiamata quindi a rendere trasparente la realtà, a illuminare la coscienza morale sulle connessioni, più o meno immediatamente visibili, che legano alle decisioni della propria libertà il futuro proprio e degli altri.

Responsabilizzare è creare nell'educando il senso della sollecitudine per il destino degli altri, a lui affidato perché da lui dipendente.

Compito dell'educazione al senso di responsabilità è coscientizzare, rendere possibile questa trasparenza.

Il carattere complesso e anonimo della società industriale rende più difficile la percezione del carattere decisivo delle responsabilità oggettive di lungo raggio, che passano attraverso le strutture pubbliche e la loro funzionalità. Si direbbe che l'ingranaggio indecifrabile dell'organizzazione tecnocratica della società sia fatto apposta per oscurare la trasparenza delle conseguenze oggettive, che i comportamenti sociali dei singoli e dei gruppi hanno sugli altri membri della società, soprattutto sui più deboli, proprio mentre i

vincoli della solidarietà oggettiva di tutti con tutti si fanno sempre più forti ed estesi, in un mondo che diventa sempre più piccolo e sempre più assediato dagli stessi problemi di carattere globale.

In una situazione di questo tipo ci sembra urgente riscoprire che, accanto ad una lealtà verso le istituzioni che si risolve in una forma di connivenza e di complicità con gli aspetti negativi che ancora le caratterizzano (e in un certo senso sempre le caratterizzeranno, perché la giustizia assoluta sarà sempre solo davanti a noi), c'è una forma di lealtà verso le istituzioni che, al di là delle loro imperfezioni, e senza trascurare di lottare per correggerle, è di fatto rivolta alle persone concrete che esse, bene o male, continuano a scrivere, e che rischiano di diventare le vittime innocenti di una dissociazione che diventa in realtà una forma di sabotaggio irresponsabile.

Accanto al "prossimo", che è tale in forza di una vicinanza immediatamente percepibile ed emotivamente coinvolgente, esiste un "prossimo", che è tale perché posto al *terminal* di una funzione sociale, come fruitore obbligato di un servizio, di cui qualcuno è responsabile in forza della carità fraterna, ma spesso, prima ancora, per esigenze di giustizia stretta e per dovere professionale.

Nella loro lettera al paese, *Educare alla legalità*, i vescovi italiani ci ricordano che accanto alle normali "*forme corte*" di responsabilità e di solidarietà, incentrate sui legami familiari e sui rapporti privati, esistono "*forme lunghe*", che fanno riferimento a realtà vaste e complesse... "Una simile solidarietà, — dice il documento — si può affermare solo con la collaborazione attiva di tutti... Per questa via potrà svilupparsi un autentico senso dello stato e, con esso, della moralità pubblica", (EAL I I). In questo senso il malato è prossimo del funzionario del sistema sanitario nazionale, per quante riserve si possano avere nei suoi confronti; il pensionato è prossimo del funzionario della sicurezza sociale, l'operaio è prossimo del burocrate che lavora alla gestione dei servizi statali che condizionano la competitività della sua impresa, l'esercente o il professionista è prossimo del bisognoso, che lo stato può assistere in modo adeguato solo se essi non si sottraggono al dovere di pagare le tasse: e su ognuno incombono precise responsabilità morali, a prescindere dal grado occupato nelle rispettive gerarchie sociali: si tratta di una responsabilità *in solidum*, da cui non esentano né le inadempienze degli altri, né le deficienze del sistema.

E tutti hanno bisogno di prendere atto che, accanto alle responsabilità sociali, legate a una consapevole e coraggiosa partecipazione alla gestione democratica della cosa pubblica, all'azione politica volta a trasformare le strutture della società per rendere più giusta la convivenza umana, forse troppo unilateralmente enfatizzate nel passato, ci sono altre responsabilità sociali, più umili e quotidiane, ma più dirette ed urgenti, legate all'espletamento sollecito e onesto dei compiti che a ognuno sono affidati all'interno di "questa" società, non ancora perfetta, ma già da sempre luogo e strumento di forme decisive di solidarietà tra tutti i suoi membri, carica di conseguenze per la qualità della loro vita.

Rendere trasparente la trama fittissima ed inestricabile di questi legami di solidarietà oggettiva tra tutti i suoi membri e delle responsabilità morali da essa innescate, è anzitutto compito di tutte le agenzie educative del paese. "Il senso della legalità — dicono i vescovi — non è un valore che si improvvisa. Esso esige un lungo e costante processo educativo. La sua affermazione e la sua crescita sono affidati alla collaborazione di tutti, ma in modo particolare alla famiglia, alla scuola, alle associazioni giovanili, ai mezzi di comunicazione sociale, ai vari movimenti che nel paese hanno un potere di aggregazione e un compito educativo" (EAL 2).

Se la responsabilità del crollo del senso della legalità ricade su tutti i cittadini, il dovere di ricostruire il tessuto della legalità incombe ugualmente su tutti, e la loro fede impegna i credenti a dare di essa anche in questo campo una testimonianza coraggiosa.

Una forma particolare di educazione al senso della responsabilità sociale è costituita da quelle forme di contatto personale diretto con la sofferenza, il bisogno, la povertà, l'emarginazione, che si attuano normalmente nel volontariato.

Sappiamo bene che esso non può risolvere del tutto questi problemi, né aspira a farlo; le sue *chances* migliori sono appunto di carattere educativo. Da questo punto di vista, il "volontariato assistenziale" andrebbe rivalutato e difeso contro la pretesa dello "stato sociale moderno" di monopolizzare ogni forma di assistenza, gestendola in forme anonime e burocratiche, escludendo i contatti umani e reificando i suoi destinatari.

Lo stato non diventa né più efficiente né più democratico per il fatto di gestire direttamente tutte le forme di servizio e di assistenza all'interno della società. Scoraggiando l'iniziativa privata in questo campo, esso finisce per soffocare l'efficacia educativa del volontariato e per contribuire alla creazione della società dell'egoismo e dell'indifferenza.

4. Educare alla legalità

Si è già detto ripetutamente della comprovata inefficienza del sistema di solidarietà sociale del nostro paese, e dell'influsso diseducativo che essa esercita sulle nuove generazioni.

Il problema principale non è tuttavia prima di tutto di natura tecnica, ma propriamente morale. A monte di questa inefficienza vi è un problema di sensibilità etica, una grave carenza della nostra cultura nel campo dell'etica pubblica.

L'etica pubblica è appunto quella parte della morale che si occupa dei rapporti interpersonali e sociali in quanto mediati da strutture economiche, sociali e politiche e dall'esercizio di determinate funzioni pubbliche, contrassegnate dall'impersonalità e dall'efficienza burocratica.

È quindi l'etica che studia quei doveri verso gli altri e quelle virtù sociali cui si ottempera e che si esercitano con i propri comportamenti dentro le

istituzioni sociali, e attraverso il contributo al loro funzionamento e alla loro efficienza in termini di "bene pubblico". Si tratta di mettere d'accordo (a livello di "dover essere" naturalmente, perché questo è il campo dell'etica), il privato (e quindi gli interessi, le preferenze, i diritti vantati dai singoli) con il pubblico (gli interessi degli "altri", il bene degli altri in quanto "bene comune", diverso, anche se non contrapposto, rispetto al mio bene).

Parte molto importante di quest'etica pubblica è quella forma di lealtà verso le istituzioni, cui si dà il nome di "legalità".

La legalità non è una forma qualunque di obbedienza, magari servile, alle leggi dello stato, ma quella forma di osservanza che viene vissuta in modo intelligente e generoso, come proprio contributo alla solidarietà sociale.

Il documento dei vescovi italiani sull'educazione alla legalità vuole proprio essere un richiamo a questa dimensione etica della legalità: "Il rispetto della legalità... trova nell'ordine morale la sua anima e la sua giustificazione" (EAL 2). E ancora: "Proprio perché l'autentica legalità trova la sua motivazione radicale nella moralità dell'uomo, la condizione primaria per uno sviluppo del senso della legalità è la presenza di un vivo senso dell'etica" (EAL 3). Per questo, "la responsabilità di eventuali cadute del senso della legalità è da attribuirsi non solo a coloro che ricoprono posti e funzioni nelle istituzioni pubbliche, ma anche a tutti i cittadini... La promozione e la difesa della giustizia è un compito di ogni cittadino che... non può essere delegato ad alcuni soggetti istituzionali preposti a specifiche funzioni dello stato" (EAL 2). Il documento ricorda a questo proposito la dottrina tradizionale della chiesa secondo cui "... non c'è autorità se non da Dio e quindi ogni giusto comando e ogni vera legge devono vedere i discepoli di Cristo pronti all'obbedienza per la costruzione del bene comune... Questa sottomissione e ubbidienza non consistono in un ossequio formalistico al diritto vigente, ma nel riconoscimento e nell'attuazione dei diritti fondamentali di tutte le persone..." (EAL 10).

5. Educare a una retta gerarchia dei valori

Nei paesi economicamente sviluppati, il mercato esercita, come si è visto, una forma ambigua e contraddittoria di educazione: da un lato abitua al calcolo prudente delle proprie risorse e possibilità e quindi a una certa previdente parsimonia, dall'altro, con la sua vastissima offerta di prodotti e con l'allettamento scientificamente esercitato dalla pubblicità, induce quel fenomeno di amplificazione quantitativa e di degradazione qualitativa dei consumi, che chiamiamo consumismo.

L'aspetto più problematico di questa paradossale ambiguità è costituito dal fatto che il continuo aumento della produzione e dei consumi non comporta un proporzionale incremento dell'occupazione, anzi spesso non riesce neppure a mantenere quella esistente su livelli accettabili, specialmente nei periodi di recessione.

Diventa dunque necessario consumare sempre di più, non per soddisfare

in modo più adeguato bisogni "veri", ma per mantenere, attraverso la soddisfazione di bisogni indotti, la disoccupazione a "livelli fisiologici".

Negli anni '60, questa specie di circolo vizioso ricevette il nome, allusivo a certi crudeli esperimenti di laboratorio, di "corsa dei topi", una corsa senza meta, dove l'unica alternativa è tenere faticosamente alla stessa distanza il nemico incalzante a velocità sempre maggiore, oppure esserne raggiunti e travolti.

Il guaio è che il costo di questa dannata "corsa dei topi", in termini di inquinamento ambientale e di consumo delle risorse non rinnovabili del pianeta, diventa sempre meno sostenibile e minaccia non solo l'attuale qualità della vita (comunque la si voglia intendere), ma anche il futuro dell'umanità, le sue possibilità di sopravvivenza.

E tutto questo senza riuscire a migliorare sensibilmente la situazione di povertà disumana della grande maggioranza degli uomini, esclusa quasi totalmente dai pur così discutibili benefici dello sviluppo, sia nei paesi sottosviluppati, come anche negli stessi paesi ricchi (il cosiddetto "terzo escluso").

Non si potrebbe immaginare nulla di più radicalmente opposto alla solidarietà, non solo nei confronti dei miliardi di persone attualmente prigioniere della fame e del sottosviluppo, ma anche verso le generazioni future, cui stiamo forse irrimediabilmente negando la possibilità stessa di esistere.

In una simile situazione, educare alla solidarietà significa orientare le attese e la tensione attiva degli uomini e dei gruppi umani verso un nuovo tipo di mondo e di economia, di cui non è facile individuare i contorni, la cui attuazione avrà certamente bisogno di tempi molto lunghi, ma per cui si deve comunque già da adesso lavorare, almeno a prepararne la possibilità, attraverso l'educazione degli atteggiamenti etici necessari.

Ora, proprio stante il ruolo svolto dal mercato nella causazione e nel mantenimento dell'attuale situazione di disordine suicida dell'economia mondiale e, d'altra parte, l'impossibilità pratica di un'economia che lo abolisca puramente e semplicemente, la realizzazione di questo nuovo ordine economico dovrà passare necessariamente attraverso un qualche suo profondo riorientamento e ristrutturazione.

Per quante difficoltà questo possa comportare, pensiamo che non sia impossibile. Sappiamo bene quanto il mercato sia profondamente condizionato, per un verso dalle strutture, dai vincoli, dagli indirizzi, imposti dalle leggi dello stato o della comunità degli stati, per un altro verso, non meno importante, dalle preferenze degli operatori economici, culturalmente determinate.

La creazione del nuovo ordine economico dovrà quindi passare anche attraverso nuovi e diversi inquadramenti, vincoli e orientamenti giuridici, e quindi attraverso una nuova e profondamente diversa politica economica mondiale. Ma tutto questo riuscirebbe inutile, se non fosse accompagnato dal consenso collettivo dei popoli e quindi da una profonda ristrutturazione della qualità e della gerarchia dei bisogni, nella cultura e nella mentalità della gente. E non si vede come ciò possa avvenire senza una adeguata educa-

zione, cui dovrebbero collaborare tutte le agenzie educative, dirette e indirette del pianeta.

Una simile educazione comporta, nel suo versante negativo, la formazione di un particolare tipo di parsimonia, che non dovrebbe suscitare paure di recessione e di disoccupazione perché accompagnato, sul versante positivo, da un viraggio complementare della domanda, che orienti la produzione e lo sviluppo verso l'appagamento di nuovi bisogni di ordine etico, di solidarietà con i poveri, di responsabilità verso le generazioni future, di espansione della cultura, in una parola di umanizzazione vera del mondo. L'uomo ne possiede oggi gli strumenti tecnici e le risorse materiali; la scienza li affinerà e potenzierà sempre di più, ma solo un'opera immane di educazione potrà renderne possibile l'impiego ottimale.

Anche in questo caso un ruolo educativo privilegiato spetterà alla famiglia.

Dopo aver educato per millenni i suoi membri a una sagace e provvida razionalità economica, e quindi alla parsimonia e all'austerità, essa sembra essersi messa al servizio dello spreco consumistico, responsabile della fame e della degradazione del mondo.

In un mondo che sembra diventare finalmente un po' più consapevole della limitatezza delle sue risorse e del carattere suicida di un certo modello di sviluppo, il compito sociale della famiglia le chiede di educare ad un nuovo modo di valutare e di usare i beni economici, che privilegi l'essere rispetto all'avere e la dedizione ai grandi progetti di solidarietà universale rispetto alla schiavitù dei consumi artificiali.

Naturalmente la dipendenza della famiglia dagli stereotipi diffusi dai mass-media rilancia in modo estremamente serio le responsabilità civiche e morali di questi ultimi e di tutte le istanze economiche, culturali e politiche, che vi operano direttamente o che ne detengono il controllo.

6. Una parola di speranza

Di fronte all'urgenza, alla vastità e alla radicalità dei cambiamenti strutturali, e prima ancora culturali, che la situazione attuale sembra richiedere, la tentazione più grave, dopo quella dell'egoismo, sarebbe quella dello scoraggiamento.

Quella che si richiede è una vera e propria conversione morale collettiva: si tratta di riscoprire il valore della solidarietà in dimensioni finora impensate, aperta anche alle generazioni future. Viviamo ormai in una situazione in cui nessun individuo e nessun gruppo potrà salvarsi da solo, a spese di qualcun altro, fosse pure di chi non è ancora nato.

Il carattere sistemico della realtà in cui viviamo impone la necessità di un'etica che tenga adeguatamente conto dei legami oggettivi che uniscono tutti gli uomini e tutte le realtà umane in un sistema unico, rigorosamente interdipendente, in un tutto che si tiene; non è possibile agire su nessuna

realtà umana (e perfino puramente naturale) senza rimettere in questione tutto l'insieme; e questo aumenta a dismisura le responsabilità oggettive dell'uomo nei confronti dello sviluppo.

D'altra parte una trasformazione morale del genere non potrà realizzarsi solo sotto lo stimolo negativo della paura di una catastrofe universale. Soltanto la libera adesione a valori positivi potrà sorreggerla fino in fondo: "La forza necessaria può provenire solo da convinzioni profonde. Se derivasse solo dalla paura per il futuro, avrebbe molte probabilità di scomparire al momento decisivo".

Effettivamente, se si ripensa alle vicende mondiali di questi ultimi vent'anni, è facile constatare come le trasformazioni strutturali, che molti suggeriscono e di cui tutti parlano, sono rimaste allo stato di "sogni nel cassetto", non soltanto per le difficoltà tecniche inerenti alla loro attuazione, per quanto immani esse siano state, ma soprattutto per l'assenza di una diffusa e condivisa tensione etica, adeguata alla vastità dei compiti da affrontare.

Riusciranno i profeti di questo nuovo mondo a creare la nuova coscienza etica necessaria per la sua realizzazione?

L'impresa è certamente difficile ma non impossibile.

La forza e l'efficacia storica delle idee non deve essere sottovalutata. Ci piace riportare qui, a riprova dell'efficacia, nel periodo lungo, delle idee in genere e delle convinzioni morali in specie, una professione di fede con cui J.M. Keynes chiude il suo notissimo *Interesse, occupazione e moneta*: "È speranza visionaria — si chiede l'autore — l'avverarsi di queste idee? Sono gli interessi che esse frusteranno più forti e più ovvii di quelli che essi promuoveranno? Non tento di rispondere in questo luogo. Ma se le idee sono corrette, predico che sarebbe un errore contestare la loro potenza nel corso di un certo periodo di tempo. (...) Le idee degli economisti e dei filosofi politici, quelle giuste come quelle sbagliate, sono più potenti di quanto comunemente si ritenga. In realtà il mondo è governato da poche cose all'infuori di quelle. (...) Sono sicuro che il potere degli interessi costituiti è esagerato nei confronti della progressiva estensione delle idee. (...) Presto o tardi sono le idee e non gli interessi costituiti che sono pericolose, sia in bene che in male".

La forza delle idee è naturalmente mediata dalla serietà della loro elaborazione e dall'ampiezza della loro diffusione, cioè dal convincimento collettivo che intorno ad esse si raggiunge.

A questo compito di elaborazione e di diffusione la Chiesa intende offrire un suo contributo specifico e decisivo.

Questo contributo specifico consiste nell'annuncio di quel supplemento di speranza e di motivazioni, che è il contenuto proprio del vangelo.

Il messaggio di cui la Chiesa si fa portatrice riecheggia una promessa di Dio, già garantita da quell'adempimento, iniziale ma decisivo, che si è realizzato nell'evento Cristo. Questa promessa offre agli uomini, implicati in questo dramma e alle prese con questo problema, una forza capace di mobilitare quelle energie morali che sono necessarie alla sua soluzione.

"Come si è visto, non sarà sufficiente a questa mobilitazione la paura di

una catastrofe totale incombente sull'umanità. È necessario un supplemento di motivazioni che, indicando la vera natura dei "nuovi fini dello sviluppo", renda possibile quella conversione che la gravità e l'urgenza dei problemi richiede. È necessario un avallo divino ai tentativi fragili dell'uomo, che assicuri a tutti la possibilità di una salvezza, che stia al di là di ciò che è già possibile dentro i limiti insuperabili di questa storia, ma che, proprio per questo, dia il coraggio di lottare per realizzare tutte queste possibilità, quali esse siano, nella certezza che le vittorie conseguite in questa lotta, fossero pure parziali e imperfette, non andranno perdute, ma entreranno a costituire il tessuto umano di quel regno divino in cui sarà finalmente realizzata quella pienezza della giustizia e della fraternità umana, che restano inattuabili all'uomo dentro questa fase della storia".

GUGLIELMO
MALIZIA

Il nuovo progetto formativo del CFP, asse portante del cambio organizzativo

Il bisogno di *innovazione della cultura organizzativa* nelle azioni di FP discende da un insieme di esigenze che provengono tanto dall'interno quanto dall'esterno del sistema formativo. Anzitutto esso è un portato della complessità della società attuale; l'eterogenità della cultura di massa, la natura sempre più multi-etnica del sistema sociale, il passaggio dal "welfare state" alla "welfare society" che vuole conciliare l'aspirazione all'eguaglianza sociale con il diritto di ognuno alla differenza, l'emergere della competitività, della personalizzazione e della privatizzazione, il grave momento di crisi che attraversa il paese, esprimono una domanda di formazione particolarmente varia che richiede da parte del sistema formativo una risposta altrettanto articolata. La complessità è un'istanza che viene posta con forza non solo dall'esterno del mondo dell'istruzione, ma anche dal suo interno: a dimostrazione si può citare la riorganizzazione dei sistemi formativi a partire dagli anni '70 nel quadro dei principi dell'alternanza, della policentricità e della polivalenza.

Più in particolare, 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. 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 curricula, bisognerà rendere i CFP capaci di gestire l'innovazione.

In risposta a tali esigenze il Rapporto ISFOL presentava già alla metà degli anni '80 alcune ipotesi per un *nuovo modello* di Formatore: diversificazione delle figure professionali all'interno del CFP; possibilità di ingressi laterali di quadri aziendali e di esperti nei CFP a tutti i livelli; flessibilità nell'impiego del personale; distribuzione dell'orario per obiettivi e per progetti; un sistema premiante e flessibile simile a quello vigente nelle aziende private; la figura professionale di direttore "manager", non solo preside, ma anche imprenditore.

La successiva riflessione sui profili professionali dei Formatori nelle aziende di FP ha raggiunto *alcune certezze*, ma richiede degli approfondimenti ulteriori sul piano soprattutto operativo. Tra direttori e Formatori della FP esiste un'accordo sostanziale sull'introduzione di nuove funzioni e fra queste la progettazione formativa, il coordinamento e l'orientamento scolastico-professionale ottengono un vero plebiscito di consensi, mentre i pareri sono divisi circa il tutorato. Un accordo pieno è riscontrabile anche riguardo ad alcuni loro grandi compiti, benché non su tutti. Inoltre, gli ultimi CCNL del 1986-89 e del 1989-91 prevedono una *nuova* articolazione del profilo del Formatore, ma non si può dire che le relative definizioni abbiano raggiunto livelli di chiarezza e di precisione pienamente accettabili e, soprattutto, manca una verifica nel concreto della validità dei diversi compiti elencati nelle declaratorie.

Entro tale quadro ricco di luci e di ombre il Laboratorio "Studi e Ricerche" del CNOS/FAP (creato presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma e reso operante anche con la partecipazione della Sede Nazionale CNOS/FAP, oltre che dei ricercatori degli Istituti citati sopra), ha realizzato recentemente *tre ricerche*, due su finanziamento del Ministero del Lavoro (una sul Coordinatore Progettista e l'altra sul Coordinatore di Settore) e una dello stesso CNOS/FAP sul Coordinatore delle attività di orientamento. Le prime due si presentano come indagini sociologiche di natura descrittivo-interpretativa e di taglio prospettico; la terza si qualifica come una ricerca-intervento che ha intrecciato, secondo un progetto calibrato, lo studio e l'approfondimento teorico con l'attività formativa sperimentale.

In considerazione del cammino già percorso nella riflessione e nella prassi dell'innovazione dei profili degli operatori della FP, il CNOS/FAP ha inteso affidare nel 1993 al suo Laboratorio "Studi, Ricerche e Sperimentazioni" il compito di *raccogliere in un'unica pubblicazione* i risultati dei propri studi e

della propria esperienza. Anche con l'apporto della sede nazionale del CNOS/FAP, ne è nato un volume¹, da cui tra l'altro ho tratto il contenuto della presente relazione. Tale pubblicazione vuole rispondere alle seguenti esigenze: offrire una sintesi sistematica e ragionata dell'ampio patrimonio di dati che il CNOS/FAP ha accumulato durante questi anni sulla tematica in esame; tentare un bilancio del dibattito sulla problematica sotto osservazione nel quadro della evoluzione delle dinamiche sociali e educative; cercare di delineare in prima approssimazione i profili nuovi e più importanti dei Formatori della FP; elaborare un'ipotesi di organigramma dei CFP in funzione della proposta formativa del CNOS/FAP e in modo da avviare un confronto con tutte le parti interessate che contribuisca a ridisegnare le strutture e la cultura organizzativa della FP per gli anni 2000.

Il presente studio è articolato in *quattro parti* principali. La prima tratteggia il quadro generale di riferimento; la nuova cultura formativa e organizzativa delle azioni di FP viene presentata nel contesto delle trasformazioni dell'attuale società complessa e delle tendenze dei sistemi educativi non solo a livello nazionale, ma anche sul piano europeo. La seconda sintetizza i risultati delle tre ricerche del CNOS/FAP, citate precedentemente, che delineano le nuove funzioni di tre articolazioni significative della figura del Formatore: il Coordinatore Progettista, il Coordinatore di Settore e il Coordinatore delle attività di orientamento; la terza parte completa il discorso con la proposta di tre profili corrispondenti. Nella quarta sezione le conclusioni cercano di disegnare un nuovo modello organizzativo delle azioni di FP quale risulta dalle tre indagini appena ricordate.

Più precisamente nel volume viene proposto un modello di organizzazione delle azioni di FP che è al tempo stesso: *formativo, comunitario, progettuale, coordinato, aperto, flessibile e qualificato*. Veniamo ora ai singoli aspetti del modello.

1. Un modello formativo e comunitario

Gli studi a medio e lungo termine coincidono in generale su una previsione: l'avvio del terzo millennio verrà contraddistinto da una vera e propria esplosione delle conoscenze in tutti i campi. Nel nuovo modello di società, ricerca, sapere e formazione diventeranno il fondamento del sistema sociale e non saranno più soltanto fattori di sviluppo: in altre parole, la formazione con la ricerca e il sapere rappresenta il fondamento stesso della società post-industriale o post-moderna.

¹ G. MALIZIA - S. CHISTOLINI - G. DE NARDI - M. PELLERAY - V. PIERONI - S. SARTI - U. TANONI, *Cultura organizzativa nelle azioni di Formazione Professionale*. Articolazione del profilo del formatore, Roma, CNOS/FAP, 1993, pp. 219. La bibliografia di appoggio della relazione è ovviamente contenuta nel volume.

Ma quale scenario va immaginato per l'educazione? Chiaramente la nostra preferenza va per l'impostazione *neo-umanistica e solidaristica*. Questa mantiene la priorità della funzione educativa sull'istruttiva: in altre parole, l'educazione viene intesa come sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. Sul piano strutturale i punti di riferimento sono la politica dell'alternanza e il sistema integrato. Le finalità educative vengono individuate nei valori emergenti della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità. L'innovazione è perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare la singola comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e di costruzione del tessuto educativo locale. Essa implica la scelta del primato dell'educando, della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del privato sociale.

Anche *nella FP* la centralità della formazione significa promozione integrale delle persone; in questo caso, tuttavia, tale finalità prioritaria viene raggiunta attraverso l'acquisizione di un ruolo professionale qualificato e di una specifica cultura che è professionale, umanistica ed integrale. In altre parole tale cultura sarà focalizzata sulla condizione produttiva che, a sua volta, va inquadrata in una concezione globale dell'uomo e che ottiene la sua piena significatività nella dimensione etica e religiosa.

Se si vuole passare agli obiettivi educativi, la FP offerta nel modello organizzativo che sto proponendo dovrà fornire occasioni significative per assumere e maturare conoscenze, atteggiamenti, comportamenti e abilità-operative coerenti con l'esercizio efficace ed efficiente della professione per cui ci si prepara o ci si riqualifica. Bisognerà anche abilitare a percepire e ad assumere gli elementi necessari per l'esercizio di un ruolo professionale adeguato. Inoltre, sarà necessario elaborare un itinerario di formazione culturale professionale che miri a: umanizzare la formazione al lavoro e la scelta professionale; integrare l'esperienza lavorativa nell'insieme della vita di relazione; personalizzare la scelta e la pratica professionale all'interno delle strutture e delle procedure professionali e sociali; inserire il soggetto con competenza professionale e vitale nel mondo del lavoro e nella società.

La formazione è opera comune, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutte le componenti della FP, giovani e adulti, animatori e operatori, genitori e collaboratori. La centralità della formazione esige la costruzione di una comunità che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione.

Le ragioni della scelta del modello comunitario poggiano anche sulle caratteristiche della situazione in cui la FP attualmente opera. Anzitutto, esso perette ad ogni Centro di edificarsi sulle esigenze formative dei suoi membri: in sostanza è possibile predisporre una programmazione corrispondente alle varie situazioni e la responsabilità individuale e collettiva viene riconosciuta in tutta la sua potenzialità attraverso l'attribuzione di ambiti

rilevanti di azione. Esso assicura la convergenza sostanziale sugli orientamenti e le scelte formative dei CFP, nonostante le differenziazioni che può ingenerare il pluralismo culturale e formativo, in quanto attraverso l'instaurazione di rapporti ispirati alla collaborazione promuove la partecipazione effettiva di tutti alla costruzione della comunità stessa, alla definizione dei ruoli e il raggiungimento dei fini. Da ultimo, una comunità formativa aperta e sensibile nelle sue articolazioni può realizzare una buona interazione con il territorio, anche in vista dell'acquisizione di una consapevolezza dei cambiamenti strutturali, sociali e culturali in atto nel contesto produttivo di riferimento.

I dati delle ricerche evidenziano la convergenza delle opinioni degli operatori della FP sulla centralità della formazione (e di una formazione di qualità) e sul modello comunitario. Le nuove funzioni/figure vengono immaginate come un'articolazione della funzione del Formatore e si respinge l'idea che possano operare in isolamento rispetto alla realizzazione dei processi formativi; anzi esse non possono essere immaginate se non all'interno di un "team".

2. Un modello progettuale

Sul piano organizzativo, i fattori dell'affermarsi dell'approccio progettuale vanno ricercati in due direzioni: la rapidità del cambio tecnologico e la domanda più esigente del mercato che richiedono la fabbricazione di prodotti o l'erogazione di servizi con un ciclo di vita più breve che nel passato e al tempo stesso dotati di una qualità superiore. Di conseguenza le strutture fondate su un'impostazione a tempi lunghi vengono sostituite da un disegno organizzativo flessibile, focalizzato su progetti determinati nel piano temporale, e l'attività progettuale basata su équipes assume una rilevanza prioritaria rispetto all'esecuzione di compiti prestabiliti. I gruppi di lavoro che ne nascono, coinvolgendo personale proveniente da diverse unità funzionali, danno vita a una nuova struttura che si affianca a quella istituzionale che regola l'ambito ordinario dell'attività dell'organizzazione.

Negli ultimi anni si è andato delineando un consenso generale sulla necessità di rinnovare il modello organizzativo delle istituzioni formative, in quanto appare del tutto superato rispetto alle esigenze attuali della società. La strategia principale di azione va ricercata nella crescita e nella diffusione di un'adeguata cultura organizzativa che significa fundamentalmente sviluppo della capacità di avviare prassi progettuali di sistema. In altre parole, bisognerà anzitutto passare da un approccio organizzativo individualistico e disintegrato ad uno integrato che si traduca in proposte unitarie qualificanti di Centro e di corso. In secondo luogo la dimensione progettuale non può essere solo una caratteristica dell'azione del singolo Formatore, ma deve connotare l'attività di tutto il sistema. Inoltre, la progettazione dovrà includere come componente imprescindibile il controllo: altrimenti i risultati dell'azione organizzativa continueranno a presentarsi come casuali.

In ogni caso dalle ricerche emerge chiara ed inequivocabile la domanda degli operatori di introdurre nella FP la figura/funzione del Coordinatore Progettista (= CP). Ma quale modello di CP trova sostegno nei risultati delle indagini? Riportiamo qui alcune conclusioni che ci sembrano di particolare importanza non solo allo scopo di una esatta comprensione della funzione del CP, ma anche per una più chiara presentazione della formula organizzativa da noi proposta. Le possibili concezioni del CP sembra che possono essere ridotte a tre principali: infatti è possibile intenderlo o come un'articolazione della funzione del Formatore, o come un progettista di produzione, o come un mediatore di natura politico-organizzativa.

Dalle ricerche risulta che gli operatori si schierano a favore della prima impostazione di natura educativa. Questa parte dal presupposto che il CFP sia principalmente una comunità formativa e più specificamente una *community di Formatori*. Ne segue che la progettazione degli interventi impegna la corresponsabilità di tutti e diventa strumento prezioso attraverso cui la comunità formativa si crea e si sviluppa: infatti, tale azione consente alla comunità del CFP di identificare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi dei propri interventi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio, di valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti. In altre parole la progettazione è il cemento che unifica la comunità formatrice e il dinamismo che la fa crescere.

Passando ora sul piano *propositivo*, si può dire sinteticamente che la funzione del CP, quale risulta dalle indagini più volte citate, è finalizzata alla progettazione e al coordinamento di attività e interventi formativi innovativi, anche consistenti in stage aziendali e nell'alternanza formazione-lavoro, che si riferiscono all'inserimento dinamico nei processi produttivi di beni e servizi, ivi compresi i piani speciali e straordinari dell'occupazione. Tale funzione si esplica nel coordinamento di uno staff di Formatori all'interno della programmazione formativa del CFP, secondo i seguenti compiti: individuare la domanda sociale di formazione; fissare gli obiettivi degli interventi formativi in relazione alle esigenze del contesto; elaborare strategie educative valide in risposta al territorio; valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti.

Come avviene in tutte le organizzazioni che si ispirano al nuovo modello "matriciale" o "adhocratico", la funzione progettuale non è una privativa di nessuno. Mi sono soffermato sul CP perché è funzione/figura nuova, chiamata a svolgere un ruolo privilegiato in questo campo; tuttavia, la lista dei referenti è molto più lunga.

Così il CCNL della FP precisa che il Formatore compie attività di progettazione. Inoltre, il Coordinatore delle attività di orientamento sostiene i Formatori nella loro attività di analisi della domanda formativa e nella progettazione, realizzazione e valutazione degli interventi. Anche la funzione dell'operatore per l'integrazione dei disabili consiste nella progettazione, nel coordinamento e nello sviluppo di interventi mirati alla socializzazione e

all'inserimento dei portatori di handicap. Lo stesso direttore opera per la progettazione e la pianificazione dell'attività formativa.

3. Un modello al servizio della persona

La promozione integrale della persona significa che l'educando occupa il centro del sistema formativo e che pertanto il sistema formativo deve fare dell'oggetto dell'educazione il soggetto della sua propria educazione. A ogni persona va assicurato il diritto ad educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi; in sostanza, è il sistema formativo che deve adattarsi all'educando e non viceversa.

Indubbiamente, tutti gli operatori, i Formatori, l'intero CFP e la FP nel suo complesso sono primariamente impegnati a promuovere lo sviluppo integrale della personalità degli allievi. Tra le nuove funzioni/figure che emergono dalle nostre ricerche, una che è chiamata a svolgere particolarmente tale servizio è senz'altro quella del *Coordinatore delle attività di orientamento*.

In questi ultimi anni si è passati progressivamente dalla considerazione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare la scelta professionale dell'individuo, a una concezione in cui l'orientamento è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come *attivo protagonista* delle sue scelte. Più in particolare, si può affermare che l'orientamento si presenta come un processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e far utilizzare alla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente è chiamata ad operare, soprattutto in relazione all'attività professionale.

Certamente il centro del problema è costituito dall'acquisizione delle capacità di scelta necessarie, cioè dall'effettiva disponibilità delle risorse interne ed esterne, implicate nell'elicitazione di decisioni prudenti e responsabili del singolo. E questo è indubbiamente un problema di natura squisitamente educativa, in quanto centrato sulla formazione alla libertà.

Per ottimizzare, armonizzare, sincronizzare le attività formative e didattiche con valenza orientante dei diversi operatori e del Centro nel suo complesso, si è ritenuto necessario individuare una persona che, pur continuando a far parte del corpo docente, in modo particolare si faccia carico della realizzazione coordinata e finalizzata di questo insieme di attività. Si tratta della figura/funzione che sopra abbiamo chiamato del *Coordinatore delle attività di orientamento*.

Dalla ricerca-intervento effettuata in tale ambito risulta che il Formatore Coordinatore delle attività di orientamento professionale assolve alla *funzione* specifica di assicurare la promozione e il coordinamento di iniziative permanenti, sistematiche, organiche ed efficaci di orientamento all'interno delle azioni di FP, in risposta alle esigenze dei soggetti in formazione. Tale fun-

zione è finalizzata a garantire in sede progettuale l'esplicitazione degli obiettivi relativi all'orientamento e, in sede operativa, a mantenere il coordinamento e il collegamento tra la struttura formativa e i soggetti istituzionali e sociali, il sistema scolastico e formativo, nonché gli eventuali specialisti e Centri specifici di orientamento.

Entro tale quadro egli elabora informazioni raccolte dalle agenzie del territorio, dai servizi specialistici, ecc. e svolge opera di traduzione di queste per un loro funzionale utilizzo in campo didattico e formativo. Inoltre, sollecita e sostiene i Formatori nella loro attività di analisi della domanda formativa, della progettazione, realizzazione e valutazione di interventi anche di tipo intersettoriale e multidisciplinare a valenza orientante. Dovrà anche attuare una comunicazione efficace con colleghi, famiglie, utenti, responsabili di enti, associazioni e servizi, operatori aziendali, sindacali e scolastici, facilitando positivi scambi interattivi all'interno e all'esterno delle strutture formative.

Il servizio diretto alla persona è accentuato dai risultati delle indagini sul *Formatore*, che qui richiamo brevemente. Infatti, la ricerca evidenzia che lo specifico della funzione docente è sì la trasmissione delle conoscenze e delle competenze, ma qualificata da un ruolo di "mediazione" che viene ad assumere un'importanza prioritaria; in altre parole l'insegnante si interpone tra l'educando e la massa delle informazioni che tendono a sommergerlo per aiutarlo a integrarle in un quadro coerente di conoscenze. Se la progettazione didattica e l'insegnamento in aula specificano ulteriormente la funzione docente, questa non può essere vista in isolamento sia dalle altre funzioni formative, sia dalle esigenze del territorio. Inoltre, la didattica dovrà tener conto delle caratteristiche proprie della FP: in particolare bisognerà distinguere tra corsi di base in cui prevarranno attività più tradizionali e corsi per adulti in cui il docente dovrà svolgere un ruolo soprattutto di animazione.

L'azione del Formatore si presenta come una professionalità aperta, orientata a sviluppare, mettere in azione e innovare le strategie formative in modo da renderle rispondenti alla domanda in rapido mutamento. L'insegnamento, anche se finalizzato ultimamente allo sviluppo globale della personalità degli allievi, trova la sua focalizzazione propria nei processi di apprendimento. Il Formatore non opera più da solo, ma collegialmente: è chiamato a partecipare alla elaborazione del progetto formativo e alla sua valutazione e, più in generale, alla gestione del Centro. La sua funzione comprende la messa in opera e l'adeguamento di programmi e metodi, lo svolgimento di compiti tutoriali, la valutazione continua dei processi di insegnamento-apprendimento, la cooperazione con le famiglie le autorità locali e le forze sociali per la determinazione degli obiettivi da conseguire. La sua nuova identità richiede la partecipazione continua alle iniziative di formazione in servizio e l'inserimento in attività di ricerca-azione.

Non va dimenticato inoltre l'apporto del *Coordinatore di Settore (= CS)*: infatti, secondo i risultati delle nostre ricerche questi è chiamato all'interno del CFP a individuare e ordinare, insieme agli altri formatori, un percorso

didattico adatto all'itinerario formativo progettato. Il CP a sua volta elabora i progetti in relazione ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti. Nella stessa linea è certamente importante il *tutor* se viene inteso come facilitatore dell'apprendimento. Infine, il *direttore* è il responsabile ultimo della formazione di tutti e di ciascuno.

4. Un modello coordinato e integrato

Nella FP è in atto un processo di differenziazione e di moltiplicazione delle funzioni, un tempo accentrate nelle figure del direttore e del Formatore anche a motivo della prevalenza di strutture semplici, fondate su attività generalmente consolidate. Queste dinamiche di riarticolazione si manifestano con particolare chiarezza a livello di personale formativo dove sempre più si richiedono precise specializzazioni di ruoli e funzioni. Esse a loro volta rinviano alla introduzione di forme nuove di integrazione attraverso la creazione di figure di raccordo quali i coordinatori.

Coordinamento e integrazione vogliono dire anzitutto sincronizzazione e armonizzazione delle azioni di un gruppo di persone e delle attività di tutte le articolazioni di una organizzazione in vista del raggiungimento di mete condivise; si tratta di favorire la combinazione più efficace degli sforzi dei singoli individui che compongono un gruppo o di più sottogruppi di un'organizzazione più ampia. In aggiunta, il coordinamento non si limita ad un atto, ma si estende a tutta l'attività dell'organizzazione; pertanto una sua caratteristica distintiva è la permanenza dell'intervento, la sua continuità nel tempo (intantoché il gruppo esiste). I due tratti evidenziati stanno a dimostrare che il coordinamento è un processo e, come tale, implica una pianificazione, una esecuzione e un controllo che permetta la retroalimentazione e, quindi, assicuri il successo del coordinamento.

Il coordinamento non è una fase a sé del processo gestionale per cui il responsabile dovrà integrarla con tutte le altre come la pianificazione, l'organizzazione, l'esecuzione, il controllo e l'innovazione. Esso richiede poi di instaurare canali di comunicazione e di curarne il funzionamento soddisfacente. Il flusso libero e rapido delle informazioni permette di controllare se le attività si svolgono in conformità al piano stabilito e nel caso di devio è possibile procedere alle correzioni opportune. Presupposto determinante per un coordinamento efficace è che i membri dell'organizzazione condividano tutti la stessa finalità al di sopra dei vari obiettivi particolari. La presenza di una meta comune favorisce il mantenimento dello spirito di gruppo, mentre se viene a mancare la finalità condivisa, la conflittualità cresce e diviene sempre più difficile il coordinamento.

Venendo poi alla funzione/figura del *Coordinatore di Settore* (= CS) che dovrebbe rappresentare la novità nella riorganizzazione del coordinamento all'interno della FP, si può anzitutto ricordare che secondo i risultati delle ricerche gli operatori condividono una concezione formativa del CS e, quin-

di, di un CFP inteso come comunità formativa. In secondo luogo è emerso che il CS costituisce uno *snodo* tra il CFP, le aziende e i singoli docenti, si può definire come una figura di confronto con il mondo esterno, non solo per recepire le innovazioni che ci sono sul territorio, ma anche per promuovere le attività formative che si svolgono all'interno del Centro in cui il CS opera.

Al tempo stesso il CS fa da *"trait-d'union"* fra colleghi/collaboratori di uno stesso settore e in quanto tale è una figura strategica all'interno del CFP; è *"anello di congiunzione"* tra formazione teorica e pratica; si rivela una figura necessaria per fronteggiare le urgenze della didattica. In altre parole, all'interno del CFP il CS individua e ordina, insieme agli altri operatori, un percorso didattico adatto all'itinerario formativo progettato e decodifica gli elementi di innovazione presenti nei processi produttivi per adeguare ad essi gli itinerari didattici. Nel rapporto con il territorio egli utilizza le proprie conoscenze e capacità professionali in modo da rilevare gli aspetti educativo-formativi che sono presenti nei processi produttivi ed aziendali.

Passando poi sul piano *propositivo*, si può dire che la figura/funzione del CS è finalizzata al collegamento tra le varie attività operative interne a un settore del CFP e il mondo del lavoro, all'organizzazione e all'integrazione dei diversi momenti e strumenti didattici, alla programmazione didattica e alla verifica dell'apprendimento in rapporto alla complessità dell'articolazione degli interventi formativi, alla diversificazione degli strumenti utilizzati, all'utilizzo di risorse sia interne che esterne alla struttura operativa.

Più in particolare, tale funzione si esplica nel coordinamento di uno staff di Formatori all'interno della programmazione formativa del CFP, secondo i seguenti compiti: rilevare gli aspetti educativo-formativi presenti nei processi produttivi aziendali; gestire i processi di coordinamento formativo e didattico; promuovere l'innovazione metodologica e professionale.

Tradizionalmente la responsabilità ultima dell'integrazione e del coordinamento spetta al *direttore*. Circa la funzione/figura dirigente i risultati della ricerca rilevano un suo allargamento: essa comprenderebbe oltre gli aspetti pedagogici e di animazione anche compiti di natura manageriale. La figura/funzione dirigente dovrebbe avere come suo terreno di azione un'area qualificata dalla compresenza di amministrativo e di educativo e dalla finalizzazione dell'organizzativo a sostegno dell'azione educativa. La managerialità viene qualificata da diversi elementi: l'autonomia operativa, la capacità di *colloquiare con il contesto socio-economico e culturale*, il *"marketing"*, la garanzia del funzionamento efficiente del CFP e degli esiti positivi dell'azione formativa, il coordinamento e la promozione del protagonismo del gruppo degli operatori.

È possibile anche sulla base delle ricerche più volte citate tentare una descrizione generale della funzione dirigente. Essa abbraccerebbe i seguenti compiti: *"leadership"* della comunità formativa; promozione dell'attuazione della Proposta Formativa dell'Ente nella vita del Centro; pianificazione e organizzazione delle attività del CFP in vista del raggiungimento degli obiettivi formativi; organizzazione e coordinamento delle attività del corpo docen-

te; motivazione del personale attraverso, in particolare, il potenziamento della partecipazione e l'arricchimento del lavoro; identificazione delle esigenze di aggiornamento e loro attuazione; responsabilità ultima della formazione degli allievi e dei rapporti con le famiglie; gestione delle relazioni con l'esterno; creazione di un sistema di comunicazione interno/esterno funzionante; determinazione dei bisogni di risorse e relative priorità; innesco dei processi di cambio; identificazione dei criteri e dei procedimenti per la valutazione della produttività formativa del Centro.

Va anche tenuto presente che il CP è chiamato a coordinare il gruppo di progetto composto da formatori, dal CS e da rilevatori del mercato del lavoro. A sua volta il Coordinatore delle attività di orientamento deve assicurare il coordinamento delle iniziative di orientamento all'interno delle azioni di FP.

Il coordinamento viene assicurato nella FP non solo da funzioni/figure, ma anche da organismi specifici. Tra questi va ricordato in particolare l'*Organo collegiale dei Formatori* che dovrebbe assicurare la progettazione e l'implementazione unitaria delle azioni formative soprattutto sotto il profilo pedagogico-didattico. In proposito il CNOS/FAP ha avviato una importante innovazione. I settori-comparti professionali CNOS/FAP sono stati strutturati in organismo della Federazione medesima: si tratta dei settori-comparti elettro-elettronico, grafico, terziario e della commissione intersettoriale della cultura e quella matematico-scientifica. Le loro finalità consistono nel concorre unitariamente ad assicurare la promozione, l'innovazione, il supporto, la realizzazione e la verifica delle azioni di orientamento, di formazione e di aggiornamento, attivate dalla Federazione.

5. Un modello aperto

A partire dagli anni '70 e soprattutto negli '80 l'organizzazione viene descritta dalla letteratura specializzata sempre più frequentemente in termini di sistema aperto. Essa può conservarsi solo sulla base di un flusso continuo di risorse da e per l'ambiente; lo scambio con il contesto costituisce il meccanismo fondamentale che consente il funzionamento dell'organizzazione.

Nel campo delle istituzioni formative un impatto decisivo è stato esercitato contemporaneamente dal nuovo modello di sviluppo, l'educazione permanente: in proposito si possono ricordare due dei suoi assunti principali. Anzitutto, lo sviluppo integrale dell'uomo e in particolare, l'educazione di ogni uomo, di tutto l'uomo, per tutta la vita, richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi (policentricità formativa). In secondo luogo, l'educazione è una responsabilità della società intera, comunità e sin-

goli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative formative (società educante).

L'esigenza dell'apertura al contesto attraversa *tutte* le figure/funzioni della FP; come nei casi precedenti, concentreremo l'attenzione nelle tre nuove. I compiti del CP convergono in questa direzione: *si tratta di individuare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi degli interventi formativi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio.*

A sua volta il CS costituisce uno snodo tra il CFP, le aziende e i singoli formatori. Nel rapporto tra CFP e imprese si presenta come una figura di confronto con il mondo esterno per recepire le innovazioni che sono sul territorio in vista della promozione delle attività-formative che si svolgono all'interno del Centro. La sua funzione è finalizzata a collegare le varie attività operative di un settore del proprio CFP e il mercato del lavoro, oltre che a provvedere all'organizzazione articolata di un settore. Nel rapporto con il territorio egli è chiamato a utilizzare le proprie conoscenze e capacità professionali in modo da rilevare gli aspetti educativo-formativi che sono presenti nei processi produttivi e aziendali.

La funzione del Coordinatore delle attività di orientamento è finalizzata tra l'altro a mantenere il coordinamento e il collegamento fra la struttura formativa e i soggetti istituzionali e sociali, il sistema scolastico e formativo, nonché gli eventuali specialisti e Centri specifici di orientamento. Inoltre, egli elabora informazioni raccolte dalle agenzie del territorio, traducendole per un funzionale utilizzo in campo didattico e formativo, e attua una comunicazione efficace con colleghi, famiglie, utenti, responsabili di enti, associazioni e servizi, operatori aziendali, sindacali e scolastici, facilitando positivi scambi interattivi all'interno e all'esterno delle strutture formative. Infine interagisce con gli operatori aziendali, sindacali, scolastici, di enti, associazioni e servizi, allo scopo di: assicurare lo scambio di informazioni valide, pertinenti e affidabili da e per il Centro, riferite al sistema socio-economico-produttivo e a quello formativo; raccogliere e rielaborare informazioni sui bisogni formativi del territorio in cui opera il centro (o i Centri); favorire i rapporti tra Centro/i e aziende per la realizzazione di "stages" e di periodi di alternanza; collaborare nello sviluppo e aggiornamento di una banca dati sulle professioni e sull'occupazione utilizzabile dal Centro/i nelle varie sue componenti.

Ricordo anche che il Formatore è chiamato sempre di più a svolgere un ruolo di mediazione tra l'educando e le informazioni per aiutare quest'ultimo a integrarle in un quadro sistematico di conoscenze. In aggiunta egli deve collaborare con i genitori e i rappresentanti delle comunità locali, delle forze sociali e degli enti culturali presenti sul territorio per definire insieme gli obiettivi educativi da conseguire globalmente. Il CCNL precisa che egli rileva, interpreta e utilizza i dati sul mercato del lavoro locale in vista della programmazione e dell'orientamento e contribuisce insieme con la direzione alla conduzione dei rapporti con l'esterno.

Infine al dirigente è affidato in prima persona il raccordo con il contesto socio-economico e culturale, una rappresentanza ufficiale del CFP verso l'esterno per cui è chiamato a creare un sistema efficiente di comunicazione tra il CFP e l'ambiente. Come recita il CCNL, egli provvede ai rapporti con il contesto territoriale.

6. Un modello flessibile

La flessibilità rappresenta una caratteristica che è connessa strettamente con la nozione di sistema aperto. Con tale aspetto si è inteso riferirsi ai problemi di sede, di organico di appartenenza, di status, sui quali le nostre ricerche hanno fornito indicazioni solo indirette. Ciò che vogliamo sottolineare è che il nostro sistema a "geometria variabile": la sua realizzazione può essere la più varia, tutto dipende dalle particolari condizioni di ogni Centro per cui si può andare da un'attuazione molto elementare alla più complessa; quello che va assicurato in ogni caso è la presenza in ciascun CFP delle funzioni e non delle figure e, nel contesto territoriale, delle necessarie unità specialistiche di supporto (CFP complessi, sede regionale di Ente, servizi territoriali regionali, agenzie formative).

I dati della ricerca portano a concludere con un'affermazione di flessibilità in tema di sede. Il CP, il CS e il Coordinatore delle attività di orientamento appartengono all'organico dei Formatori di Centro o di Sede Regionale di Ente o di Servizio Territoriale e svolgono la loro attività possibilmente e in prospettiva in uno o più Centri, o almeno in strutture complesse.

Sul piano dello status giuridico la ricerca sul CP fornisce solo indicazioni indirette. I risultati sembrano dare sostegno all'idea di "teams" di operatori coordinati dal CP, che dovrebbe ricevere adeguati incentivi, piuttosto che a figure professionali con status definitivo.

Nell'affrontare la questione dello status del CS il punto di partenza deve essere secondo noi il dato secondo il quale il CS va considerato anzitutto come un'articolazione del Formatore, come parte integrante della comunità formativa: di conseguenza deve essere evitata ogni soluzione che possa portare a una burocratizzazione del CS e a un suo distacco dalla comunità dei formatori.

Il problema è stato affrontato dai testimoni privilegiati che hanno espresso due posizioni diverse. I CS sembrano optare per figure professionali con status definitivo: si ritrovano sostanzialmente nel CCNL e ritengono giusto un inquadramento, anche se all'attuale vanno apportati vari ritocchi però marginali. Gli esperti a loro volta fanno notare che uno dei principali limiti di questo CCNL consiste nella presenza al suo interno di logiche carrieristiche e burocratiche che con il passare del tempo sono destinate a innescare fenomeni di staticità pari a quelli già presenti nella scuola. Pertanto bisogna puntare non sul livello, ma sull'incentivo. Il livello indica un salto nella carriera dal quale non si torna più indietro per cui una volta acquisito esiste il

pericolo che ci si sieda: non ci si impegna più perché non è più possibile perdere il livello. Al contrario l'incentivo viene riconosciuto mentre si sta esercitando una funzione e appena questa termina o non è svolta in modo soddisfacente, è tolto anche l'incentivo che, di conseguenza, costituisce un continuo stimolo. In secondo luogo, se si vuole introdurre nei CFP un'impostazione più manageriale, il CCNL potrà prevedere dei livelli con certe funzioni e mansioni, ma dovrà esser l'organizzazione interna del CFP a determinare quali e quanti debbano esserne attivati; altrimenti il CCNL si trasforma in una cappa di piombo in cui prima esiste la struttura e poi viene la realtà.

La ricerca sul CS, anche se non ha risolto completamente la questione, fornisce in ogni caso alcuni punti di riferimento importanti nel senso della flessibilità: la diversificazione delle figure del formatore e del dirigente è un trend generale accettato all'interno della FP; la funzione del CS non può essere mai isolata dalla comunità dei formatori; il passaggio di livello deve essere correlato ad un processo di delega/revoca; è necessario partire dalla realtà e dall'esistente per poi inquadrare le funzioni e i ruoli che spettano al CS; bisogna formare dirigenti capaci di motivare le figure intermedie e i docenti sulla base di ragioni intrinseche al lavoro svolto anche quando si è raggiunto un determinato livello di carriera. A nostro parere questi orientamenti valgono anche per il CP, il coordinatore delle attività di orientamento ed eventuali altri funzioni/figure.

Al fine di definire meglio i contorni dei compiti del CS, del CP e del Coordinatore delle attività di orientamento e di regolare *i rapporti reciproci e con le altre figure*, la ricerca non offre delle indicazioni dirette, ma consente di formulare delle ipotesi. Nei confronti dei docenti le tre figure/funzioni svolgono una funzione gerarchica, anche se subordinata, coordinando (e cooperando con) la loro azione. Nei riguardi del direttore la relazione è di dipendenza funzionale circa l'uso delle risorse e le responsabilità ultime ed è di natura cooperativo-progettuale quanto al contenuto degli interventi. La distinzione fondamentale tra il CS da una parte e dall'altra il CP e il Coordinatore delle attività di orientamento può essere probabilmente individuata nell'essere la prima più una funzione di linea, gerarchica cioè, e le altre maggiormente di staff, cioè nel senso dello svolgimento di un ruolo esperto nella progettazione e nell'orientamento.

7. Un modello qualificato

Con il termine qualificazione abbiamo voluto significare il tipo di *formazione* necessario per l'esecuzione dei vari compiti. La ricerca in questo caso ci fornisce indicazioni solo in relazione al CP, al CS e al Coordinare delle attività di orientamento.

Il CP deve possedere conoscenze e competenze:

a. di lettura del territorio e dei bisogni formativi, per la individuazione e l'analisi del fabbisogno formativo in un determinato contesto socio-produttivo.

vo, al fine di individuare le figure professionali per le quali avviare interventi formativi;

b. progettuali, relative alla preparazione, sulla base dell'analisi precedente, di un piano di intervento che fa da cerniera, tra il processo di formazione professionale e la domanda di qualificazione emergente;

c. relazionali, riferite al flusso di interazioni/transazioni tra soggetti diversi, in posizione professionale e formativa differenziata, che collaborano per il raggiungimento di fini formativi comuni e condivisi;

d. amministrativo-gestionali, riguardanti le procedure necessarie alla messa a punto degli aspetti del bilancio preventivo e consuntivo in ordine alla realizzazione del progetto.

Il CS a sua volta deve possedere conoscenze e competenze:

a. di coordinamento in ambito formativo del flusso di interazioni/transazioni tra soggetti diversi, in posizione professionale e formativa differenziata, che collaborano per il raggiungimento di fini formativi comuni e condivisi, in vista soprattutto della programmazione didattica e della verifica dell'apprendimento;

b. di organizzazione aziendale e analisi del mondo del lavoro allo scopo di rilevare gli aspetti educativo-formativi che sono presenti nei processi produttivi e aziendali;

c. di promozione dell'innovazione metodologica e tecnologica in vista dell'adeguamento degli itinerari formativi agli elementi di innovazione presenti nella domanda formativa e nei processi produttivi;

d. amministrativo-gestionali riguardanti, in generale, l'utilizzo delle risorse umane e materiali sia interne sia esterne alla struttura operativa e, in particolare, le procedure necessarie alla messa a punto degli aspetti del bilancio preventivo e consuntivo del proprio settore.

Il Formatore Coordinatore delle attività di orientamento possiede competenze di tipo organizzativo-gestionale, di rilevazione-interpretazione-utilizzazione delle informazioni socioeconomiche e professionali, di progettazione-programmazione-valutazione di interventi orientanti di analisi-soluzione-decisione circa i problemi correlati alle esigenze dei soggetti in formazione.

Circa i *requisiti* per l'accesso alle tre funzioni/figure, si riscontra un accordo generale su una esperienza previa di docenza e su un corso di formazione in servizio finalizzata. Gli operatori, però, si dividono sulla laurea che per ora non potrà essere imposta a tutti, ma che dovrà essere introdotta in futuro in relazione anche con la generale elevazione dei livelli culturali di base per l'insegnamento.

Tenuto conto della sperimentazione attuata nel caso del Coordinatore delle attività di orientamento, si propone per la formazione in servizio finalizzata un percorso di durata biennale. Esso prevede attività corsuali residenziali per complessive 200 ore ed esercitazioni applicative guidate e tirocinio supervisionato per 200 ore: si tratta di 400 ore complessive distribuite in due anni. È considerato il minimo necessario per acquisire e interiorizzare non solo le conoscenze, ma soprattutto le competenze operative e relazionali.

In un momento in cui il Parlamento sta per approvare la legge quadro per il riordino dell'istruzione secondaria superiore e per il prolungamento dell'obbligo scolastico e prenderà decisioni determinanti anche sul destino della FP, credo che i risultati delle ricerche che ho richiamato stiano a dimostrare che la FP possiede tutte le prerogative per partecipare a un sistema formativo integrato con la scuola.

Si dovrà però trattare di una corretta integrazione. Questa significa anzitutto divisione chiara di ruoli senza alcuna invasione dell'ambito di competenza altrui. Da tale punto di vista, l'equivalenza tra FP e scuola non dovrebbe essere ricercata nella identità dei programmi, ma nella parità dei risultati. In secondo luogo l'integrazione comporta collaborazioni per lo svolgimento di funzioni di natura superiore. La cooperazione dovrà avvenire su un piano di pari dignità e nel rispetto della reciproca autonomia, senza confinare la FP in una condizione ancillare, subordinata, accidentale, condizionata. Naturalmente, la collaborazione non può significare semplice convivenza, ma deve portare alla progettazione e attuazione di un percorso formativo comune mediante forme di reale collaborazione su un piede di parità.

Queste sono le condizioni per riportare la domanda dei giovani, che è domanda di personalizzazione dei percorsi, al centro del sistema formativo. La ricerca ha dimostrato che la FP è in grado di rispondere a questi bisogni: spetta ora al legislatore valorizzare correttamente tutte le potenzialità.

DARIO
NICOLI

L'innovazione organizzativa del CFP verso un modello misto comunitario e strategico

1. Premessa

Il presente scritto costituisce una riflessione sul tema del mutamento organizzativo nei CFP, a partire dal confronto emerso nell'ambito del Seminario di studio organizzato da CNOS/FAP tenutosi a Roma il 19 giugno 1995, e sviluppatosi a partire dagli interventi di Guglielmo Malizia, Piero Carducci e Pasquale Ransengo, oltre che del sottoscritto.

Non si tratta di un resoconto del dibattito, ma della riflessione di uno dei partecipanti, arricchita dal confronto e dalle considerazioni da questo stimulate.

Il punto di partenza del confronto è indubbiamente dato dalla identificazione di due modelli organizzativi che si sono andati delineando circa l'innovazione delle strutture della formazione professionale: quello comunitario e quello strategico.

Nella esplicazione di tali modelli — che sul piano teorico patrebbero quasi incompatibili — ci si accorge però che essi si riferiscono essenzialmente a dimensioni differenti dell'organizzazione. Più precisamente, il primo sembra collocarsi come "principio regolatore" del processo formativo, il secondo invece come ambito di definizione della missione delle strategie formative.

Inoltre, diversi dei contenuti innovativi proposti paiono convergenti, a dimostrazione che il cambiamento del sistema di FP non è innanzitutto volontaristico, bensì riflette mutamenti più ampi del contesto in cui essa è inserita e che inducono "incanalamenti", se non proprio condizionamenti che obbligano al confronto ed alla replica.

Ciò senza voler ridurre ad ogni costo le differenze tra i due modelli, che in effetti permangono e che si concretizzano anche sul piano organizzativo in un diverso modo di delinearne il disegno, le funzioni, gli attori e le dinamiche.

L'idea di un modello organizzativo misto comunitario e strategico deriva pertanto dall'interazione che si rileva tra esigenze del contesto di riferimento e cultura della formazione.

Ciò corrisponde ad una strategia degli Enti di formazione professionale a forte valenza educativa, i quali sono chiamati a dare una veste nuova, più adeguata alle domande ed alle sfide del nostro tempo, ad un sistema di valori che permangono e che si attualizzano nuovamente in un quadro mutato.

2. Due modelli organizzativi, comunitario e strategico

Da più parti si segnala come la trasformazione della FP tenda a perseguire un disegno di formazione continua, rivolto non più esclusivamente ad un'utenza giovane, ma aperta a diverse fasce di destinatari dai giovani agli adulti in differenti situazioni di studio e di lavoro.

Ciò per il fatto che l'azione formativa si è fatta più complessa e mutevole; la sua dinamica presenta una sempre maggiore pluralità di variabili da tenere in considerazione ed inoltre evidenzia un più breve e mutevole ciclo di vita. Essa non si identifica più con il semplice processo didattico curricolare ma diviene una vera e propria azione di cambiamento sociale che, agendo sulle caratteristiche di maturazione e di formazione delle persone, influisce su diversi piani d'azione tra cui quello organizzativo.

Da qui la diffusione anche nell'ambito formativo dell'approccio progettuale che supera quello curricolare per il fatto che considera anche le variabili sociali, economiche ed infine politiche (ovvero negoziali).

Ciò influisce fortemente sul disegno organizzativo dei CFP.

Due sembrano i "modelli organizzativi" entro cui indirizzare tale trasformazione:

- il modello comunitario;
- il modello strategico.

2.1 Il modello comunitario

La tesi comunitaria si riferisce alla necessità che tale trasformazione non superi ma affermi nuovamente la *centralità della formazione* che è

opera comune ed esige un accordo di base su finalità, contenuti e metodologie da parte di tutti i componenti della FP. Ciò esige la costruzione appunto di una comunità che sia allo stesso tempo soggetto ed ambiente di educazione.

Le indagini CNOS/FAP e simili fanno emergere una prevalenza dei formatori per il modello comunitario. Ciò dovrebbe poter valere, per estensione, per tutti i CFP che esprimono una cultura formativa a forte valenza educativa.

Ciò richiama l'identificazione della mission prevalente del CFP come *servizio diretto alla persona*: l'educando occupa il centro del sistema formativo.

Sul piano micro-organizzativo, il modello comunitario prevede la creazione di un *team* dove si realizzi una maggiore articolazione della figura del formatore. Questa in tre direzioni:

- coordinatore progettista;
- coordinatore di settore;
- coordinatore di attività orientative.

La figura del coordinatore progettista (CP), non è intesa né come un progettista di produzione, il quale sarebbe collocato in un'azienda che eroga servizi formativi, con la conseguente separazione della progettazione dall'azione e dalla valutazione, e neppure come un mediatore di natura politico-organizzativa, ovvero un esperto non solo di analisi del lavoro né di programmazione didattica ma di contrattazione, svolgendo la funzione di interfaccia tra i diversi portatori di interessi (*stakeholder*) che afferiscono al campo d'azione formativo.

Più precisamente, in una prospettiva comunitaria, il CP sarebbe un'articolazione della funzione del Formatore: essendo il CFP una comunità formativa, la progettazione diviene il cemento che unifica tale comunità ed il suo dinamismo.

Vi è poi il coordinatore di settore (CS), il quale si occupa del coordinamento di uno staff di Formatori all'interno della programmazione formativa del CFP. Il CFP è un sistema coordinato, integrato, aperto e flessibile: da qui la necessità di una figura di tal genere che consenta infatti di entrare in rapporto con le aziende per recepire le innovazioni presenti sul territorio in vista della promozione delle attività formative che si svolgono all'interno del Centro. Ciò comporta la cura della relazione con il mercato del lavoro e con il territorio ed inoltre la cura dell'organizzazione articolata del settore.

Il coordinatore di attività orientative (CAO) è tipico di un processo di natura educativa, a carattere di continuità, finalizzato alla formazione nell'allievo delle capacità di scelta che continuamente è (e sarà) chiamato ad operare. Il CAO è una persona che si fa carico della realizzazione coordinata e finalizzata dell'insieme delle attività che attengono alla maturazione delle capacità di scelta. Si tratta pertanto di una categoria preformativa con forti echi alla figura del tutore o "consigliere" sia individuale che di gruppo, dotato di competenze metodologico-didattiche.

2.2 Il modello strategico

In una prospettiva strategica, il CFP è visto come un sistema organizzativo collegato ad una realtà esterna, rispetto alla quale è in grado di offrire servizi; questi vanno però definiti in rapporto non solo alla cultura interna ma anche alle domande esterne ed in relazione ai diversi attori in gioco, i cui criteri d'azione non possono essere ridotti a quelli della cultura del Centro di formazione.

Per orientare il CFP occorre perciò riflettere sui cambiamenti in atto nel sistema formativo allargato; quest'operazione va condotta prescindendo dalla missione del CFP.

Occorre definire il quadro competitivo nel quale il CFP si muove e le conseguenti risposte strategiche. È necessaria una lettura della realtà, una sistematica pianificazione delle attività ed il relativo controllo. Ciò tenendo conto delle aree critiche, del potenziale della propria organizzazione ed inoltre del comportamento delle istituzioni da cui la FP è condizionata, i mercati di riferimento, etc.

In una prospettiva strategica a carattere sistemico, gli elementi del contesto di riferimento (mercato, attori, risorse, domande) sono preminenti sulla cultura interna all'organizzazione. Si afferma infatti, dopo l'analisi del contesto, la necessità di allineare la cultura dell'organizzazione con le strategie formulate.

Sul piano operativo, va realizzata una precisa programmazione ed un decentramento controllato.

Tutti i centri decisionali debbono essere convinti della necessità di attuare una determinata strategia, anche se è preferibile l'avanzamento per "piccoli passi" rispetto al cambiamento da realizzarsi completamente in una sola volta.

Ciò esige una direzione strategica, con attenzioni nuove, come, ad esempio, quella rivolta alle esigenze del mondo della produzione.

A questo scopo risulterebbe più opportuna la struttura a matrice essendo stabile nel corso del tempo e rappresentando la forma organizzativa propria del lavoro per progetti.

Essa richiede una precedente esperienza progettuale, un'ampia delega, un processo decisionario decentrato, comunicazioni a doppio senso ad ogni livello, un coordinamento per comitati ed organizzazione del lavoro improntata all'autocontrollo.

Occorre inoltre un clima organizzativo favorevole allo sviluppo ed all'innovazione.

In definitiva, viene disegnato un Centro di servizi formativi improntato alla strategia della qualità sulla base dei criteri di efficacia ed efficienza, con le seguenti attenzioni:

- visione imprenditoriale;
- adeguatezza della struttura organizzativa;
- equilibrio tra obiettivi quantitativi e monetari ed obiettivi qualitativi;

- produttività delle risorse dell'organizzazione;
- mantenimento di un clima di lavoro aperto all'innovazione;
- attenzione allo sviluppo umano, professionale e manageriale;
- diffusione di un'immagine positiva;
- qualità dei sistemi di pianificazione e controllo;
- capacità di reazione ai cambiamenti.

3. Una comparazione dei due modelli

Come si vede, nell'impostazione comunitaria, la forte valenza educativa si scorge nel primato della programmazione formativa sulle altre logiche d'azione (negoziale, economica).

Ciò ha anche delle conseguenze limitanti: ad esempio, in un tale approccio si finisce per far coincidere l'azione formativa con la programmazione formativa e con le relazioni che si instaurano nel contesto didattico e para-didattico (tempo libero, ambiti d'interesse extracurricolare, convivialità).

L'evoluzione delle riflessioni e delle metodiche formative ci insegna al contrario che quella "didattica" o meglio "coursuale" non è l'unica modalità di declinazione della formazione. Da un lato troviamo l'ampia area di formazione non intesa nel senso del corso (sportelli informativi-orientativi, ricerca-azione, accompagnamento in compiti reali, metodo seminariale e *case-study*, autoistruzione, formazione a distanza, etc.). Dall'altro presentano valenza e potenzialità formativa anche le attività consulenziali che comportano scelte attinenti alla tecnologia ed all'organizzazione. In questo senso vale il concetto di formazione indiretta o implicita, e di "organizzazione qualificante".

Il punto di maggiore forza del modello comunitario risiede nella delinea-zione del processo di formazione inteso in senso proprio, mentre la sua debolezza appare evidente nell'ambito del disegno organizzativo e delle rela-zioni "macro" tra fattori organizzativi interni ed esterni.

D'altro canto, il modello strategico, se pure presenta il massimo di capa-cità euristica nel disegno delle grandi dinamiche di relazione a livello di "sistema organizzativo", pare piuttosto povero nel momento in cui deve chia-rire il processo specifico del formare e del formarsi, trattandosi non solo di un'interazione che esige adattamento ma di una relazione di cura che com-porta un intenso interscambio simbolico, affettivo, culturale e esperienziale tra le parti in gioco.

Inoltre, nell'ambito delle organizzazioni di impresa, che adottano mag-giormente tale approccio, si danno diverse declinazioni del rapporto tra per-sona ed organizzazione, tra formazione strategia. Tale diversità disegna come una polarità di concezioni, su una linea ideale che vede ad un estremo quella che può essere definita come "visione adattiva" della formazione (la strategia dell'impresa e la dinamica tecnologia-struttura organizzativa ema-nano degli imperativi cui gli individui debbono adeguarsi) ed all'altro estre-mo la visione formativa definibile come perseguimento della "massima

espansione soggettiva" (l'organizzazione non può che trovare giovamento dall'aumento massimo possibile delle conoscenze e delle capacità dei suoi componenti).

Ad un primo approccio parrebbe di trovarci di fronte a due modelli contrapposti per via delle diverse accentuazioni "ideologiche". Tali accentuazioni si riferiscono peraltro ad una fase "volontaristica" della formazione, ovvero ciò che i dirigenti dei CFP esprimono come modello di riferimento coerente con la propria cultura e le proprie aspirazioni.

In realtà, però, occorrono due specificazioni che tendono a mitigare (non ad eliminare) tali forti differenziazioni:

— il mutare del contesto di riferimento con i suoi condizionamenti per così dire universalistici (ovvero validi, quale sia l'orientamento culturale degli attori coinvolti)

— le soluzioni organizzative di tipo empirico, che esigono criteri di funzionalità operativi andando oltre il momento della mera annunciazione degli esiti attesi.

4. Influenza del contesto di riferimento in cui si svolge l'azione formativa

Diverse e molteplici sono le pressioni che influiscono sul cambiamento organizzativo. Esse si distinguono in esterne ed interne:

4.1 Variabili esterne

* Tendenza all'articolazione dei prodotti, distinti a seconda di diverse "filieri" formative (formazione di base, formazione post-secondaria, formazione continua, formazione connessa alle politiche socio-assistenziali, formazione connessa alle politiche dello sviluppo),

* Apertura del CFP a soggetti esterni secondo la logica del partenariato (il prodotto infatti non può essere tutto interno, ma risulta sempre più dal concorso di più soggetti).

* Assunzione di responsabilità o managerialità nei confronti dell'ente pubblico il quale tende sempre meno a gestire gli interventi (anche nella forma convenzionata ovvero della "cessione di servizi") e sempre più a svolgere una funzione strategica, di regolazione e di verifica-controllo dei processi e dei risultati).

* Esigenza interfaccia strategico con gli attori di maggiore rilievo (quindi non solo non pedagogico o micro-organizzativo).

Si assiste alla tendenza alla deregolazione del settore della formazione, con la conseguente riduzione del ruolo delle istituzioni e rottura dei vincoli che rischiano di agire da freno allo sviluppo del sistema. Le istituzioni

dovranno pertanto assumere sempre più un ruolo di "autorità" per la regolazione del mercato. Inoltre il cliente entrerà a pieno titolo nel sistema della formazione. Il CFP dovrà giocare un ruolo assai meno convenzionale rispetto al passato: il profilo nuovo sta nella ricerca di una *compenetrazione tra domanda ed offerta*.

4.2 Variabili interne

* Riduzione dello spazio della didattica frontale: la logica formativa tradizionale prevede in forma quasi univoca il "gruppo in formazione" stabile. Questa soluzione micro-organizzativa presenta il massimo di rilievo a fronte di utenze "medie", omogenee, non fortemente problematiche, mentre risulta limitante per utenze fortemente variegata, non disponibili per vari motivi alla convivenza (ad esempio per impossibilità di omogeneizzare il tempo personale della formazione)

* Introduzione di modalità formative diversificate: informazione-orientamento, analisi del contesto, ricerca azione, formazione seminariale sulla base di *case-study* e di testimonianze, accompagnamento individuale, *partnership* specie con l'estero, alternanza, banca pedagogica, impresa virtuale, monitoraggio, consulenza, standistica, etc.

* Necessità di presidiare maggiormente ambiti organizzativi che in precedenza venivano poco praticati:

- coordinamento;
- sistema informativo;
- counselling;
- mondo dell'utenza potenziale;
- mondo dell'impresa;
- formazione del personale docenziale e non.

* Necessità di corrispondere alla domanda di diversificazione dei compiti che proviene dalla comunità dei formatori. Ciò sia per sfuggire al logoramento di una didattica troppo "stressante" anche per via del suo carattere routinario e banalizzante, ed inoltre per acquisire stimoli nuovi e competenze diversificate che li mettano in grado di confrontarsi dignitosamente con i vari mondi esterni al CFP.

In sostanza, il CFP deve essere in grado di corrispondere alle attese del territorio ed all'esigenza di una forte personalizzazione dei processi formativi intesa non in senso ancora una volta pedagogico, ma come possibilità di sfruttare al massimo il tempo (scarso e irriducibile ad esempio alla logica del corso) disponibile in un'utenza sempre più vasta.

L'offerta dovrà prevedere servizi di orientamento ed una cultura professionale che comprenda anche discipline aziendali. Ciò si somma al riscontro sempre più frequente che indica le aziende come clienti di formazione. Di conseguenza, il Centro dovrà potersi attrezzare in modo da saper offrire atti-

vità di ricerca e consulenza personalizzata comprensiva di qualsiasi intervento professionale rivolto ai singoli ed alle aziende. L'operatore del CFP dovrà avere una capacità di diagnosi volta ad identificare le aree di intervento prioritario e la capacità di risolvere una pluralità di problemi.

In sostanza, è nella risposta al problema del cliente che il CFP deve strutturarsi in maniera funzionale alla sua soluzione.

5. Alcune convergenze organizzative

Anche sul piano organizzativo empirico si notano convergenze e complementarità tra i due diversi approcci:

Circa le **funzioni**, è convergente la necessità di:

- un più stretto raccordo con l'impresa,
- l'analisi dei fabbisogni o individuazione della domanda sociale di formazione,
- le relazioni strategiche (o negoziali),
- la fissazione degli obiettivi degli interventi formativi in relazione alle esigenze del contesto,
- la *valutazione della propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti*,
- la cura dell'informazione e dell'immagine esterna del Centro.

Circa le **figure** che operano nel CFP, ambedue le posizioni evidenziano la necessità che il **Direttore** sia in grado di presidiare un'area più vasta di fattori, anche se con accentuazioni differenti a seconda dei modelli adottati.

Circa le **nuove figure**, appare più ricca la "declaratoria" esposta nel modello comunitario e solo indicativa quella del secondo modello, anche se il primo pare riflettere ancora eccessivamente la logica contrattualistica tipica dello strumento della convenzione prevista dalla legge-quadro sulla FP.

Il **disegno della struttura** appare piuttosto simile:

— secondo il modello comunitario viene preferito il disegno *staff / line*, riferendosi a nuove funzioni e non ruoli, i quali ultimi saranno diversificati a seconda delle necessità collegate alle dimensioni del Centro;

— secondo il modello strategico si preferisce la *struttura a matrice*: favorisce le opportunità di crescita professionale, un clima di generale partecipazione e autonomia decisionale.

Ambedue i modelli pongono in luce il problema della **flessibilità**: il CFP deve essere un sistema a "geometria variabile". Occorre però evitare la burocratizzazione e le logiche formali: gli incarichi debbono essere correlati ad un processo di delega/revoca. A tale scopo, vi è attenzione alla **dimensione del CFP** per definire l'assetto organizzativo più adeguato.

In ogni caso, si nota una forte attenzione a farsi carico della cresciuta complessità del "fare formazione". Si tratta di evitare di irrigidire il nuovo

disegno e di mantenere un'osmosi ed una fluidità organizzativa, anche se nel primo caso si tratta del progetto educativo, nell'altro della funzione di accomunamento che deriva dalla cultura, al fine di consentire un'omogeneità di mete e di regole d'azione.

È evidente peraltro come il modello educativo e comunitario enfatizzi la costituzione di veri e propri "gruppi omogenei" di progettazione, programmazione e valutazione, mentre il modello strategico sembra preferire la divisione per aree di competenze e l'integrazione tramite figure di raccordo e coordinamento.

Analogamente, il modello strategico forza decisamente in direzione dell'introduzione per i primi livelli di responsabilità della gestione per obiettivi, tipica della cultura manageriale, mentre nella gestione ordinaria dovrebbe essere introdotto gradualmente un sistema premiante e specifici *fringe-benefit*. A questo proposito il modello educativo-comunitario non afferma nulla, e ciò può essere visto perlomeno come uno scarso entusiasmo nella direzione indicata.

La differenza più rilevante si nota però circa il tipo di rapporto di lavoro con cui viene implicato il personale nell'azione formativa: la logica educativa, enfatizzando la dimensione comunitaria, vorrebbe tutti (o quasi) dipendenti a tempo indeterminato, in modo da consentire attraverso la convivenza la massima adesione a valori che non possono essere formali ma corrispondono ad uno stile d'azione che si acquisisce solo attraverso l'esperienza in comune.

La logica strategica considera invece più proficua una struttura basata su un nucleo minimo di personale dipendente composto da Direttore e figure cruciali di coordinamento e docenza, mentre le altre possono essere impiegate in forma diversificata: cooperative, studi professionali, singoli professionisti.

6. Il modello misto

Come si vede, le esigenze espresse dal mutato contesto di riferimento dell'azione formativa conducono a ridisegnare il rapporto formazione-organizzazione:

— l'organizzazione non è più semplicemente l'ambito "logistico" in cui si svolge la relazione educativa, ma acquisisce una valenza propria, fortemente influente sugli obiettivi formativi (intesi in senso più ampio ed articolato), anche se non è da intendere per questo in chiave deterministica;

— la formazione non è più un processo di adattamento ma una forma particolare di relazione di cura che, coerentemente con le caratteristiche della domanda e del contesto, si sviluppa non solo in una logica costruttivista ma anche di evento dotato di un suo proprio ethos, la cui esistenza richiama la necessità di una vera e propria comunità formativa.

Nonostante le differenze, non appare difficile una composizione delle due prospettive, specie se consideriamo il CFP come un insieme di diverse linee d'azione formativa, alcune delle quali con forte valenza educativa e comunitaria, altre con valenza più negoziale e di *partnership*, altre ancora del tipo "a catalogo" con utenze individuali. A ciò vanno aggiunte le attività formative di tipo nuovo, sopra indicate.

La una logica pluralistica (non in senso ideologico, ma di compresenza nella medesima struttura di differenti criteri d'azione formativa), non delinea una semplice sommatoria di componenti, giustapposte l'una all'altra, bensì richiede di distinguere tre diversi ambiti dell'organizzazione:

— **l'ambito strategico**, richiesto anche nelle organizzazioni formative di matrice educativa e comunitaria, che sovrintende alle relazioni con gli interlocutori di rilievo, alla identificazione del contesto d'azione, alla fissazione della *mission* e delle strategie;

— **l'ambito organizzativo**, ovvero il luogo nel quale si creano le condizioni perché attraverso le risorse a disposizione si possano perseguire gli obiettivi posti con il massimo di efficacia ed efficienza;

— **l'ambito formativo in senso stretto**, ovvero la cura dei costrutti e degli eventi che consentono la maturazione e la formazione delle persone e, indirettamente, il miglioramento delle potenzialità di accoglienza delle organizzazioni.

In senso proprio, il livello strategico e quello macro-organizzativo attiene non tanto al Centro, quanto all'Ente di formazione, mentre il CFP è sede micro-organizzativa e di erogazione della formazione.

È evidente che il CFP educativo e comunitario non può esimersi dai primi due presidi che comunque deve assicurare in forza del carattere generale di alcuni cambiamenti intervenuti.

In sostanza, si può dire che in senso sociale l'erogatore di formazione non può darsi da sé la totalità dei propri fini. A tale proposito si parla di "sistema a legame debole" ad indicare appunto la relazione essenziale che si instaura tra capacità intrinseche dell'organismo di formazione e capacità estrinseche, ambedue componenti la concreta azione formativa.

Nel corso del tempo, il sistema di FP ha visto un progressivo arricchimento ed articolazione delle attese sociali ad esso rivolte:

- riscatto sociale per le popolazioni giovanili più sfavorite;
- interfaccia tra scuola e lavoro;
- strumento economico.

La natura del sistema della FP procede per inclusione ed estensione, non per esclusione. Ciò significa che gli attori interni al sistema debbono in ogni fase saper giustificare la propria azione a partire da uno schema di valutazione dato.

L'attesa sociale che pare oggi dominante (non esclusiva), pone l'accento

sulla redditività dell'investimento in formazione, la quale deve potersi apprezzare sul piano economico.

Sul piano organizzativo, il processo di innovazione (che non è affatto facoltativo: nel prossimo periodo si imporrà con forza, pena l'esclusione dal segmento forte della FP) richiede alcune scelte opzioni organizzative:

A) struttura ad ampia articolazione / struttura con polarità di offerta: pur in presenza di un'enfasi di intervento su una particolare filiera formativa, a seconda della cultura di appartenenza, è necessario procedere gradualmente verso un'articolazione dell'offerta formativa;

B) struttura "totale" / struttura essenziale: anche nella prospettiva educativa-comunitaria occorre definire con chiarezza l'area del "nucleo comunitario" da quella degli apporti specialistici; privilegiare la logica comunitaria (commerciale?)

C) struttura accentrata / struttura decentrata: nell'ambito della valorizzazione del criterio di territorialità, vanno precisati i legami tra centro e periferia, delinendo anche le dimensioni minime del Centro polivalente;

D) presidio a "presa totale" / presidio interattivo: non tutte le attività formative debbono essere basate sul gruppo-classe e sulla sequenza curricolare, occorre delineare modalità in cui la natura educativa si delinea in forme diverse, come sopra indicato.

In ogni caso, la prospettiva di cambiamento che si intende perseguire punta alla trasformazione del docente in formatore, all'articolazione delle modalità di insegnamento-consulenza, al passaggio dal CFP al Centro pluri-funzionale, alla precisazione del rapporto tra questi e le sedi provinciali e regionali degli Enti.

Vi è inoltre la necessità di diffondere a tutti i livelli (specie quelli direttivi) una più intensa cultura formativa nelle azioni di formazione professionale.

Occorre risolvere il nodo convenzione-appalto concorso, tenendo conto però che non necessariamente l'attività educativo-formativa richiede lo strumento convenzionale.

In ogni caso occorre riconoscere l'importanza strategica dell'aspetto economico, ma non in senso deterministico, poiché non vi è deduzione diretta tra domanda sociale e risposta formativa. Questa corrispondenza va ricercata nell'azione. In questo quadro, occorre evitare soluzioni nominalistiche, e accettare la sfida tesa a dimostrare che una concezione riduttiva di formazione non risponde ai bisogni economici.

L'elemento strategico consiste nella capacità di modulare l'organizzazione: già ora molti CFP hanno poco a che vedere con l'impostazione tradizionale

Va fatto uno sforzo teso a lasciar emergere la capacità dei CFP di matrice educativa di essere convenienti ed utili: non è opportuna un'azione di resi-

stenza, non basta protestare le mete, occorre organizzarle. Strumenti per costruire organici e definire professionalità.

Il modello misto che si intende perseguire prevede un Centro polivalente al cui interno trovi spazio una comunità di formatori e che allo stesso tempo sa adottare criteri di risposta alle diverse domande sociali e sviluppare un'azione basata sul criterio di economicità.

Con ciò si intende dare una veste nuova ai valori della FP educativa, affrontando le sfide che si pongono dinanzi, ovvero considerando in termini positivi e creativi le spinte che inducono una nuova organizzazione.

Vi è un ruolo rilevante, ma non esclusivo della contrattazione nel dare concrete premesse ad un sistema misto, poiché esiste anche lo spazio della ricerca, della sperimentazione e dell'innovazione progettuale.

È tempo di dare vita a sperimentazioni organizzative contestuali e mirate tali da forzare poco a poco passi ulteriori verso la nuova stagione della FP.

Indicazioni bibliografiche

- BAUDINO R. - NICOLOTTI V., *Lo sviluppo e la gestione degli interventi formativi*, Annando, Roma, 1992.
- BONAZZI G., *Storia del pensiero organizzativo*, Angeli, Milano, 1989.
- CASTAGNA M., *Progettare la formazione*, Angeli, Milano, 1993.
- CORTELLAZZI S. - NICOLI D. - VERGANI A., *La formazione professionale. Problemi e prospettive*, La Scuola, Brescia, 1994.
- FORTI D. (a cura di), *Orizzonte formazione. L'apprendimento nelle organizzazioni degli anni '90*, Angeli, Milano, 1991.
- GASPARINI G., *Tempo, cultura, società*, Angeli, Milano, 1990.
- KANEKLIN C. - OLIVETTI MANOUKIAN F., *Conoscere l'organizzazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1990.
- KNOWLES M., *Quando l'adulto impara*, Angeli, Milano, 1993.
- INFELISE L., *La formazione continua in Italia*, Angeli, Milano, 1995.
- ISFOL, *Aggiornamento in autoistruzione. Una proposta didattica per i formatori*, Angeli, Milano, 1990.
- ISFOL, *Valutare l'investimento formazione*, Angeli, Milano, 1990.
- LE BOTERF G. - DUPOUET P. - VIALLET E., *L'audit de la formation professionnelle*, Les Editions d'organisation, Paris, 1985.
- LIPARI D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma, 1995.
- MAGGI B., *La formazione: concezioni a confronto*, Etas, Milano, 1991.
- MALIZIA G., *Ipotesi di innovazione organizzativa del CFP*, in "Rassegna Cnos", n. 2/95, pp. 37-60, 1995.
- MUTI P.L., *Organizzazione e formazione*, Angeli, Milano, 1990.
- NICOLI D., *La riorganizzazione del Centro di formazione professionale*. In "Quaderni Confap", n. 5, supplemento c "Presenza Confap" n. 3-4, p. 49-88, 1993.
- PEDLER M. - BURGOYNE J. - BOYDELL T., *Il manager eccellente*, Angeli, Milano, 1988.
- PILLERREY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino, 1982.
- ROMEI P., *La scuola come organizzazione*, Angeli, Milano, 1990.

PIERO
CARDUCCI

Note a margine della riorganizzazione dei Centri di Formazione Professionale

Prologo

Negli ultimi due anni ci è dato di assistere al fiorire di diversi studi e ricerche sulla nuova organizzazione dei CFP; si tratta di lavori di indubbio interesse teorico, non privi di spunti e proposte applicative. È evidente che la definizione di una nuova forma organizzativa per il CFP suppone, a monte, la definizione del nuovo quadro competitivo nel quale il CFP si muove e delle conseguenti risposte strategiche e, inoltre, l'analisi delle interazioni tra strategia, struttura, sistemi operativi e risorse umane. Questo al fine di rendere sistematico ed evolutivo il cambiamento organizzativo, coerentemente con le strategie definite.

Vorremmo subito chiarire che assumere tale prospettiva di analisi non significa in alcun modo mettere in discussione la *missione* dei centri di formazione professionale che, nel nostro caso di Opere Salesiane, possiamo icasticamente far coincidere con il sempre vivo ed attuale pensiero di Don Bosco. Si tratta piuttosto di salvaguardare la possibilità stessa di *agire* tale missione in un contesto ambientale in continuo ed accelerato cambiamento. In un mondo in rapido e profondo cam-

biamento, qual'è l'attuale, deve corrispondere, al dinamismo della vita sociale, la direzione strategica della formazione professionale. Limitiamo ora il ragionamento alla formazione professionale (FP) e poniamoci dal punto di vista di un qualunque CFP.

In concreto definire una strategia, a livello di CFP, richiede che:

- * si formuli una *visione* che indichi la direzione verso la quale muoversi;
- * si formulino degli *obiettivi*;
- * si elaborino *direttive per i responsabili di ciascuna unità organizzativa*, in modo da permettere la trasformazione delle strategie in piani d'azione funzionali;
- * si allinei la *cultura dell'organizzazione* alla strategia.

La direzione strategica della FP richiede quindi che:

a. si formuli una *visione*, ovvero si prenda coscienza dei cambiamenti nell'ambiente di riferimento. La visione si caratterizza per le direzioni che essa indica, e non per i limiti che pone, per ciò che fa nascere, e non per ciò che sta terminando, per le domande che suscita, e non per le risposte che dà. La visione non è l'obiettivo, ma indica la direzione nella quale tutti devono impegnarsi: il vento, infatti, è propizio — per dirlo con Seneca — solo per colui che sa dove vuole arrivare. Nella misura in cui la direzione del CFP sarà capace di identificare e di comunicare una visione ai collaboratori, questi saranno in grado di reagire tempestivamente alle opportunità ed ai rischi imprevedibili. La visione, dunque, crea certezza.

b. Si concretizzi la visione in una *politica generale*. La politica generale non è altro che l'espressione del sistema di valori dei centri decisionali del CFP, conseguenti alla visione che si sono fatti. In sostanza, mediante la politica generale si intende promuovere una sistematica pianificazione delle attività coerente con la *visione* e dar modo, a tutti indistintamente, di partecipare in modo ordinato e convinto alla formulazione ed al controllo delle strategie.

c. Si esplorino le forze, rilevanti per la FP, da cui trae alimento il continuo divenire dell'ambiente esterno, concentrando l'analisi su aree critiche ai fini della formulazione delle strategie ed istituendo precise priorità in termini di allocazione delle risorse disponibili. Ciò significa tenere nel debito conto il potenziale della propria organizzazione e, inoltre, il comportamento delle istituzioni da cui la fp è condizionata, i mercati di riferimento, le tecnologie impiegabili, le azioni e le reazioni dei concorrenti. Nella formulazione della strategia, come nella realizzazione di un'opera d'ingegno, mai ci soccorrerà un teorema generale, in ambedue il talento non può essere sostituito dalla norma.

d. La direzione del CFP elabori un *programma di attività* e direttive per le varie aree di gestione in cui si articola l'organizzazione, così da consentire ai centri decisionali competenti di passare dalle strategie ai piani di azione funzionali. Tale prospettiva di *decentramento controllato* richiede la trasforma-

zione delle strategie in piani, generalmente annuali, di cui siano noti in anticipo e con sufficiente certezza gli obiettivi per ciascuna unità organizzativa, le responsabilità, le coerenti linee di azione temporalmente definite, le risorse assegnate.

e. Si allinei la *cultura dell'organizzazione* con le strategie che sono state formulate. Molti piani d'azione ben concepiti falliscono o raggiungono parzialmente gli obiettivi per i quali sono stati formulati, perché non tengono in conto gli aspetti culturali. La cultura, a livello di CFP, può essere definita come l'insieme dei valori, delle tradizioni, degli schemi di riferimento, delle norme, dei miti, che danno una direzione all'attività dei membri dell'organizzazione. Tali valori risultano dall'integrazione della missione dell'organizzazione — ovvero le motivazioni per le quali si esiste e si opera — con un processo continuo di "presa di coscienza" del gruppo, di fronte a situazioni difficili — ad es., per minacce provenienti dall'ambiente esterno — o a problemi di stabilità dell'organizzazione — ad es., per carenze di integrazione tra i membri del gruppo. Il successo di una qualsiasi strategia è il risultato di decisioni prese in modo coordinato e coerente da una molteplicità di persone collegate tra loro in un sistema di poteri, responsabilità, controlli e reciproche comunicazioni. In tal senso è compito della cultura organizzativa affermare una *logica del cuore*, diversa da quella dell'intelletto, che faccia sentire tutti i membri del CFP partecipanti convinti di un disegno comune.

La nostra personale opinione è che una volta che si sia data piena e convincente risposta a questi punti, e soltanto allora, sarà possibile discutere di nuova organizzazione e di strutture organizzative. In effetti, la realizzazione delle strategie richiede, in un rapporto di circolarità virtuosa, anche una revisione o una radicale ridefinizione della struttura organizzativa. Tale struttura deve essere conforme agli obiettivi che sono stati formulati, e a sua volta ne viene influenzata. Una particolare attenzione, inoltre, deve essere posta nell'incrementare il rigore e l'efficacia del sistema di pianificazione operativa, di controllo di gestione e di motivazione necessari per la corretta esecuzione dei piani d'azione.

Nelle pagine seguenti saranno esposte le nostre personali linee di pensiero su tali argomenti. Questo nel solo intento di gettare un sasso nello stagno, e nel richiamare l'attenzione su temi importanti che potranno essere meglio sviluppati nei prossimi mesi, se è il caso, dai supremi centri decisionali delle Opere Salesiane.

1. Lo scenario di riferimento

Nella situazione attuale di instabilità del sistema di FP la chiara comprensione dello scenario di riferimento — ossia delle opportunità e dei rischi presenti nell'ambiente esterno, delle strategie in corso, della identità attuale — diviene di vitale importanza per la formulazione della strategia.

Nel contesto in cui opera la formazione professionale si osservano segnali di cambiamenti profondi, indotti sia dall'evoluzione della domanda, sia dalla rapida evoluzione dell'offerta.

Nei prossimi anni entreranno in vigore un complesso di normative comunitarie finalizzate alla realizzazione del processo di convergenza e, in definitiva, di integrazione europea in tutti i settori di attività; conseguenza di tale processo sarà, tra l'altro, una graduale ma progressiva deregolamentazione del settore della formazione. Il sistema di FP vedrà il progressivo ridursi del ruolo delle istituzioni e la rottura di vincoli che rischiano ormai di agire da freno nel processo di orientamento al mercato imposto dall'Europa. Sembra essere arrivato il momento in cui le istituzioni, in primis le Regioni, assumano il ruolo più maturo di "autorità" per la regolazione del mercato e per la definizione di nuove regole del gioco: il ruolo non già di erogazione di servizi, ma di programmazione dei servizi resi da terzi dove nel concetto di programmazione deve essere viepiù compreso quello di valutazione. Si pensi alla riforma dei Fondi strutturali che, come unanimemente riconosciuto, viene ad incidere in maniera sensibile sul sistema della FP, con effetti di destabilizzazione su assetti consolidati e di ridefinizione di filosofie, ruoli e responsabilità.

Si configura in prospettiva un sistema pluralistico di governo della formazione dominato dal cliente, non più utente, e dai reali bisogni di un mercato del lavoro sempre più segmentato a livello locale. A partire dal momento in cui il cliente entra a pieno titolo nel sistema della formazione il CFP deve giocare un ruolo assai meno convenzionale rispetto al passato. L'ipotesi nuova comporta il compenetrarsi della domanda e dell'offerta: il CFP, oltre a svolgere una approfondita analisi delle esigenze generali espresse dal territorio di riferimento, dovrà sempre più assecondare l'esigenza di personalizzazione espressa dal cliente, aiutandolo nella specificazione delle sue reali necessità sempre in congruenza alla situazione dei mercati locali. Di qui una domanda di servizi sempre più personalizzata, mirata alla professione ed al lavoro; la domanda, dei singoli e delle organizzazioni, tenderà a concentrarsi su temi ed argomenti più direttamente connessi alle evoluzioni ed alle necessità del contesto socio-economico di riferimento ed alla soluzione di specifiche esigenze, non già in astratto, ma in relazione ai peculiari momenti di una società civile in continua evoluzione.

Anche per quanto riguarda l'offerta si osservano indizi di una evoluzione che va tenuta nel debito conto. Assistiamo allo sviluppo di molte iniziative — in forma di consorzi tra istituzioni di varia natura ed aziende — volte a fornire ai giovani, prima dell'ingresso nel mondo del lavoro, servizi di orientamento ed una cultura professionale che comprenda anche discipline tipiche aziendali. Si configura in sostanza una situazione nella quale le istituzioni formative pubbliche, o che comunque agiscono a monte del mercato del lavoro, si apprestano a fornire una preparazione di base molto più completa ai fini dell'ingresso dei giovani nel mondo delle professioni, e nella quale quindi le imprese devono e sempre più dovranno farsi carico prevalentemente

della formazione professionale più direttamente legata ai loro fini ed alle loro peculiari strutture organizzative.

Occorre, pertanto, che l'attività del CFP, nel quadro delle peculiarità dei localismi in cui si opera, sia orientata per rispondere adeguatamente e tempestivamente alle evoluzioni di scenario cui si è fatto cenno. In particolare, sembra opportuno caratterizzare l'offerta in funzione dei problemi che i clienti, in primis le aziende, intendono o ritengono di poter risolvere attraverso la leva della formazione professionale e dell'orientamento.

In definitiva, si prospetta una possibile evoluzione del CFP che vede sempre più a supporto della formazione un'attività di ricerca e di consulenza personalizzata comprensiva di qualsiasi intervento professionale rivolto ai singoli ed alle aziende. All'operatore del CFP si richiede lo sviluppo di una capacità di diagnosi volta ad identificare le aree di intervento prioritario e di una capacità di risolvere una pluralità di problemi che possono essere al di fuori delle sue competenze specialistiche, aggregando e coordinando le eventuali risorse esterne necessarie ed a lui mancanti. Ciò suppone una profonda transizione culturale degli operatori della formazione: il CFP dovrà modellare la sua azione sul cliente, sulla singola risorsa umana, unica ed irripetibile nei suoi bisogni, interpretare le esigenze individuali e temperarle con le possibilità reali offerte dal sistema di riferimento per la sua azione. È nella risposta al problema del cliente che il CFP deve strutturarsi in maniera funzionale alla sua soluzione.

2. La determinazione delle prospettive strategiche

Da quanto esposto consegue che l'ingresso e lo sviluppo del CFP nelle nuove aree di attività individuate — che possiamo definire di assistenza o consulenza in senso lato — dovrebbe inquadrarsi, in una prima fase, in una strategia volta a servire in primo luogo la clientela attuale. A nostro avviso gli ostacoli principali al perseguimento di una simile strategia risiedono non tanto nella concorrenza esterna, bensì nel tipo di cultura e nelle modalità di lavoro all'interno del CFP, che può risultare chiuso alle innovazioni richieste per svolgere un lavoro apprezzabile nel campo della consulenza, e in generale delle attività non convenzionate. È evidente che bisogna adeguare le misure da prendere ai tempi ed alle circostanze specifiche ma, come sempre accade, nel caso di ostacoli di tipo culturale ed organizzativo si tratta di barriere superabili purché lo si voglia. Soltanto quando tutti i centri decisionali dell'organizzazione saranno convinti della necessità di attuare una determinata strategia si potrà sperare di progredire con chiarezza e con facilità nella soluzione dei problemi posti dal nuovo corso. E la volontà collettiva di superare i problemi può nascere soltanto convincendosi sui notevoli sviluppi che certamente avrà il settore della consulenza e prospettandosi, d'altro canto, le difficoltà cui si andrebbe incontro ove, alla riduzione certa di attività tradizionali e totalmente fondate sul finanziamento pubblico, non corrispon-

desse l'esplorazione di nuove aree oppure tali aree fossero occupate da organizzazioni concorrenti.

Posto comunque che maturi una decisa volontà di coltivare i campi della consulenza in senso lato, e si affrontino i connessi problemi di acculturamento ed organizzativi, la strada da seguire sembra debba essere quella dei "piccoli passi". Il CFP, ad esempio, già oggi è una sede naturale di incontro tra operatori economici ed enti pubblici; il rapporto di fiducia e di conoscenza può essere utilizzato per stimolare, con le imprese, il discorso su qualsiasi aspetto della vita aziendale e, con gli enti gestori, una maggiore attenzione nella finalizzazione delle risorse disponibili. Ancora, prendendo le mosse da una diagnosi approfondita del mercato locale del lavoro, l'operatore del CFP può dimostrare l'importanza ed il significato di determinati progetti, ed il concreto vantaggio che le imprese ed i singoli ne trarrebbero. Gli esempi potrebbero moltiplicarsi, ma preme qui sottolineare che l'introduzione del CFP nel settore della consulenza dovrebbe seguire due strade tra loro non alternative:

- * la produzione diretta di servizi consulenziali, ove sia possibile valorizzando il know-how accumulato in altre attività;

- * l'utilizzo di strutture o free-lance all'esterno dell'organizzazione.

3. Direzione strategica ed organizzazione del CFP

La direzione strategica resta un puro esercizio d'immaginazione senza lo sforzo coordinato e coerente di una pluralità di persone operanti ai diversi livelli dell'organizzazione. Ogni nuova strategia comporta una modifica delle priorità nelle varie aree funzionali dell'organizzazione e, di conseguenza, una modifica nella struttura organizzativa tale da renderla compatibile con il nuovo corso.

Così, ad esempio, una strategia di sviluppo nel campo dell'orientamento post diploma richiede sicuramente anche un adeguamento delle attuali strutture organizzative dei centri di orientamento nel senso di una maggiore flessibilità ed attenzione alle esigenze del mondo della produzione. È l'organizzazione che deve seguire la strategia, sia pure in un rapporto di circolarità virtuosa; mai è vero il contrario. Non esiste quindi uno schema organizzativo ottimo, valido in ogni tempo per qualsiasi strategia del CFP. Non intendiamo qui analizzare astratti schemi organizzativi; interessa invece esaminare una struttura che, sia pure in prospettiva, appare particolarmente adeguata a sostenere il nuovo corso strategico: la *struttura elastica* o a *matrice*.

La struttura a matrice sembra in effetti rispondere sia all'esigenza di una certa stabilità di fondo nel corso del tempo, sia a quella dell'innovazione imposta dal nuovo corso. Essa costituisce la "forma" organizzativa del lavoro per progetti. Tale struttura, nell'adattamento che proponiamo per il CFP, presenta organi di primo livello specializzati sia per insegnamenti sia per

progetti. La sua rappresentazione grafica è simile ad una tabella a doppia entrata. Questo tipo di struttura presenta una duplice linea di autorità: all'incrocio tra righe e colonne si uniscono i contributi di specialisti diversi che dipendono contemporaneamente dal responsabile di progetto e dal dirigente di funzione. Il principio "un uomo un capo", tipico delle organizzazioni burocratico-funzionali, viene superato nella struttura a matrice; ciò è vero in particolare per i "two-boss-managers" che sono i capi degli organi posti all'intersezione delle linee funzionali e di progetto, mentre al di sotto riprende la normale catena gerarchica. Il coordinamento di una struttura a matrice è flessibile, per comitati; per tale motivo la struttura in esame è normalmente definita anche elastica.

I vantaggi che deriverebbero al CFP dall'applicazione di una struttura di questo tipo sono numerosi: il più evidente sarebbe quello di riuscire a fornire un'elevata efficienza operativa nell'attuale situazione di elevata turbolenza ambientale, caratterizzata da elevato grado di incertezza, necessità di innovare diversificando il business, alta complessità dei compiti e contemporanee pressioni verso le economie di scala e la riduzione dei costi. Questo perché l'equilibrio che si viene a creare tra le due dimensioni è di tipo dinamico; l'applicazione della matrice, inoltre, favorirebbe lo sviluppo delle capacità imprenditoriali e gestionali del personale del CFP, a qualsiasi livello. Questo perché la modalità tipica di lavoro è quella per gruppi di progetto, con il relativo sviluppo delle capacità direttive e relazionali dei singoli partecipanti al gruppo oltre che di quelle tecniche e specialistiche.

La realizzazione di una struttura matriciale non è comunque priva di difficoltà: nei punti di intersezione finiscono infatti per insorgere continui conflitti a causa di contrasti tra gli specialisti, di mancanza di chiarezza nella posizione di ciascuno, con la conseguenza che si possono realizzare degli scostamenti dalla matrice nella direzione di coloro che hanno maggiori capacità e potere negoziale. In definitiva, il modello matriciale può essere considerato come un punto di approdo per il CFP e può essere gradualmente introdotto in quei Centri già operanti per progetti, caratterizzati da ampia delega, da processo decisionario decentrato, da comunicazioni a doppio senso ad ogni livello, da forme di coordinamento per comitati ed organizzazione del lavoro improntata all'autocontrollo.

L'applicazione di modelli organizzativi flessibili, per progetti o addirittura matriciali, favorirebbe indubbiamente le opportunità di crescita professionale all'interno del CFP, con il conseguente incremento delle posizioni a contenuto manageriale in un clima di generale partecipazione ed autonomia decisionale. Per i primi livelli di responsabilità, inoltre, dovrebbe essere prevista la gestione per obiettivi, tipica della cultura manageriale; tale gestione sarebbe importante al fine di responsabilizzare e coinvolgere maggiormente il personale. Inoltre nella gestione ordinaria del CFP dovrebbe essere gradualmente introdotto un sistema premiante e specifici fringe-benefit, orientati a sviluppare il senso di appartenenza dell'individuo con l'organizzazione.

Oltre alla formulazione di direttive, la direzione del CFP dovrebbe dun-

que contribuire all'esecuzione delle strategie mediante la creazione di un clima organizzativo favorevole allo sviluppo ed all'innovazione e, inoltre, sviluppando efficienti canali formali ed informali di comunicazione interpersonale. Il comportamento dei membri della direzione del CFP, i loro valori, la loro cultura, la loro flessibilità ed apertura mentale, in definitiva, la loro personalità si manifesta nelle relazioni con i loro primi collaboratori, i quali tendono poi a riflettere tali manifestazioni nei comportamenti che a loro volta assumono nei riguardi dei propri colleghi. I membri della direzione sono dunque tenuti ad assumere comportamenti coerenti alle strategie decise ed alle situazioni specifiche: il loro esempio, recepito direttamente o indirettamente dal personale del Centro, costituisce un fattore motivazionale determinante. *Si educa attraverso ciò che si dice* — amava ripetere il Santo di Antiochia — *di più attraverso ciò che si fa e ancora di più attraverso ciò che si è.*

Il governo del CFP sarà quindi buono o cattivo, efficiente o inefficiente, in relazione alla qualità della direzione, alla qualità di coloro che concordano con i propri collaboratori gli obiettivi da raggiungere, agli stili di management più appropriati alle specifiche situazioni in cui le strategie si realizzano. In conclusione l'elemento critico condizionante l'efficacia di un direttore o di un capo intermedio è costituito dal grado di adattabilità dei suoi stili di direzione e quindi dalla sua capacità di adeguare lo stile alla specifica situazione in cui si svolge l'attività di coordinamento.

4. Conclusioni

Il fine ultimo della direzione strategica equivale, in buona sostanza, a valutare l'efficacia e l'efficienza dei centri decisionali dell'organizzazione. Sulla base dei ragionamenti svolti nelle pagine precedenti, la qualità del management di una qualsiasi organizzazione, e quindi anche di un qualsiasi CFP, può essere misurata sulla base dei seguenti elementi:

a. la visione imprenditoriale e la coerente formulazione di strategie di crescita dell'organizzazione, nel fine ultimo dell'elevazione individuale e del contributo allo sviluppo sociale;

b. la costruzione e la gestione di una struttura organizzativa in cui le varie sezioni contribuiscano in larga autonomia e consapevole responsabilità alla formulazione ed esecuzione delle suddette strategie;

c. il grado di equilibrio tra obiettivi quantitativi e monetari (fatturato, reddito, ore di attività ecc.) ed obiettivi qualitativi di medio e lungo periodo (di sviluppo futuro, di ingresso in nuove attività, di immagine, ecc.);

d. la produttività delle risorse dell'organizzazione (output/input, capacità di generare risorse da destinare ad attività sociali, ecc.);

e. la capacità di creare e mantenere un clima di lavoro aperto all'innovazione, al rischio, allo spirito d'iniziativa;

f. l'attenzione posta nello sviluppo umano, professionale, manageriale dei membri dell'organizzazione di qualsiasi livello gerarchico e funzionale;

g. l'attenzione posta nello sviluppo presso l'opinione pubblica ed i clienti di un'immagine positiva della missione della propria organizzazione;

h. la qualità dei sistemi di pianificazione e controllo e, in generale, di governo dell'organizzazione;

i. la capacità di reazione a cambiamenti rapidi ed imprevedibili, sia interni che esterni, adattando il sistema organizzativo e componendo gli interessi divergenti.

La strategia, osserva Moltke, altro non è che l'applicazione del buon senso. Il buon senso è la capacità di vedere tutte le cose nella giusta prospettiva, e questo non lo si può apprendere né insegnare. La strategia è dunque intimamente connessa con la personalità del decisore. Se il decisore o il gruppo di persone che determinano l'indirizzo strategico del CFP, conosce le competenze dei collaboratori di cui dispone e tiene conto delle loro propensioni e legittime attese, egli può ottenere allo stesso momento il piacevole per i propri collaboratori ed il successo per il Centro stesso.

In tale prospettiva il CFP diviene una *confederazione di imprenditori* nell'ambito di un sistema di formazione professionale allargato, ossia un network di unità che guidano con relativa autonomia le diverse sezioni organizzative, nell'interesse di strategie concordate con i supremi centri decisionali alla cui formulazione hanno contribuito, e si arricchiscono del continuo contributo di collaboratori "pregiati" esterni ma al proprio servizio.

GIORGIO
BOCCA

Quale formazione continua

Nato come programma comunitario per l'avvio di un organico sistema di formazione continua a livello europeo, il FORCE non può venire assunto acriticamente, quasi potesse collocarsi al di là di una qualsiasi valutazione di ordine educativo. In realtà, il concetto stesso di formazione continua presenta alcune ambiguità di fondo che vanno attentamente valutate.

Una formazione professionale che si avvale dell'attributo di 'continua' farebbe pensare ad un sistema di formazione che, con regolarità e continuità, accompagni ogni lavoratore lungo tutto il corso della sua vita di lavoro. Che quindi si faccia carico unicamente della professionalità del lavoratore in funzione della sua ottimizzazione in relazione alle esigenze mutevoli del mercato. Un sistema che permanga costantemente, quale aspetto connaturato allo stesso esercizio di una qualsiasi attività lavorativa, a differenza della formazione 'ricorrente' che farebbe meglio prevedere una sorta di ricorsività della formazione professionale in relazione a particolari fasi dell'attività della persona.

In questa formazione continua tre sono, dunque i soggetti coinvolti: l'organismo erogatore di formazione

professionale, il committente reale (vale a dire l'azienda), il soggetto di tale formazione (il lavoratore). All'interno dell'impostazione tipica della CEE, tale realtà tenderebbe a privilegiare il committente reale in quanto soggetto che abbisogna di un elevato livello di qualificazione professionale in relazione alle esigenze sempre nuove derivanti dall'evoluzione dei prodotti e dell'organizzazione del lavoro. Ovvio la riduzione del lavoratore a mero fruitore di processi formativi attorno ai quali non avrebbe alcun potere di controllo, mentre la realizzazione di *istanze nazionali di coordinamento*, cui avrebbero accesso tutte le parti sociali, potrebbe anche servire quale camera di compensazione 'nazionale' per le tensioni e le dinamiche conflittuali che potrebbero derivarne.

Ecco quindi come ben si ricollegli con tale realtà il filone di ricerca attivato in relazione alle politiche contrattuali utili al fine di produrre spazi e riconoscimenti anche economici nei confronti di tale formazione.

In questa stessa luce diventa importante l'avvio di un filone specifico di ricerca attorno alle possibilità di ottimizzazione della formazione professionale continua attraverso il ricorso anche a modalità innovative di formazione a distanza in cui il ricorso all'informatica ed alla telematica possano ottimizzare anche l'impiego delle reti di computer, presenti sul luogo di lavoro, anche ai fini della formazione dei dipendenti; mentre non è escluso il ricorso agli strumenti telematici presenti in 'famiglia' in quanto ulteriori terminali abilitabili a tale formazione (televisione collegata con forme di televideo; computers collegati in rete tramite modem ecc.). Si assisterebbe così ad una sorta di pervasività della formazione ben al di là dei limiti della formazione istituzionale, venendosi a confondere sia con il normale orario di lavoro (tempo straordinario obbligatorio da impiegare per la propria autoformazione sul posto di lavoro) che invadendo i tempi di non lavoro (tempo libero inteso unicamente quale tempo di autoformazione attraverso il ricorso agli strumenti 'domestici').

Ci ritroviamo così all'interno di una linea 'culturale' oggi perseguita con decisione dal mondo imprenditoriale in direzione del superamento delle rigidità fra tempi di vita e di lavoro (sabato e domenica lavorativi; telelavoro, home work ecc.) con conseguente accrescimento del 'carico di lavoro' per ogni singolo e progressivo annullamento della libertà di fruizione del proprio tempo 'libero'. Quando anche la formazione continua non venisse imputata al singolo come propria responsabilità di continuo aggiornamento professionale al di fuori del tempo di lavoro, scaricandone costi economici e di impiego del tempo libero unicamente su di lui.

Che tutto questo non possa venire liquidato unicamente in termini di fantasia gratuita, ci viene dimostrato ad esempio dalle riflessioni di F. PROTET laddove si evidenzia l'emergere di forme atipiche di impiego in quanto innovative rispetto alla natura del contratto (a termine, a cottimo...), ai tempi e modi di esercizio dell'attività lavorativa (a part time giornaliero, su base settimanale o annua; a richiesta...), ai luoghi di esercizio (a domicilio, telelavoro ecc.). La sua conclusione porta ad evidenziare come nella convergenza fra

la diminuzione dei costi della manodopera, la ricerca di un incremento nel rendimento degli impianti e di accrescimento della produttività, si starebbe determinando una forzatura di quella 'ortodossia' in materia di impiego che era sopravvissuta anche al superamento dell'organizzazione taylorista della produzione. Conseguentemente il sistema apparirebbe in fase di destabilizzazione, preso come da strabismo nella attribuzione di una nuova natura di variabili indipendenti dai tradizionali luoghi, tempi e modalità contrattuali di lavoro, ma contemporaneamente teso a valorizzare la manodopera come elemento essenziale attorno al quale organizzare i fattori di produzione (secondo logiche di qualità, di attivazione di gruppi di progetti, di valorizzazione della cultura di impresa, di investimento nella formazione professionale continua)¹.

Un secondo aspetto di preoccupazione in relazione alla formazione continua è rappresentato dallo scarso impegno profuso a favore dei gruppi più emarginati.

"Fra i beneficiari dei progetti FORCE sono rappresentati settori occupazionali differenziati e un'ampia gamma di competenze con una maggior incidenza di lavoratori specializzati e semi-specializzati rispetto a quelli generici, agli impiegati ed ai quadri intermedi (...) Meno rappresentati, quanto ad obiettivi e destinatari dei progetti, sono i gruppi più marginali del mercato del lavoro: donne, minoranze etniche, lavoratori stagionali e a tempo parziale. La carenza si verifica a due livelli. Primo, i gruppi in questione ricorrono con minore frequenza fra i destinatari dei progetti (...); secondo, anche quando compaiono, non costituiscono di solito il perno del progetto, bensì solo uno dei tanti obiettivi perseguiti (...) Le esigenze di tali gruppi non costituiscono il punto di riferimento per lo sviluppo di materiali e/o per la rilevazione dei bisogni"².

Dunque una formazione professionale continua gestita in termini di immediato beneficio rispetto alle esigenze di qualificazione e riqualificazione dei lavoratori specializzati, senza esperirne le possibilità in relazione ai quadri ed al management; e soprattutto senza la volontà di operare al recupero in sede produttiva dei gruppi sociali più deboli, ma essenziali come possibile apporto al mercato del lavoro all'interno della grave situazione di calo demografico in cui versa l'Europa.

¹ Cfr. F. PIOTET, *Les conséquences des formes nouvelles de travail sous l'angle de la psychologie industrielle*, in R. DAHRENDORF, E. KOHLER, F. PIOTET, *Nouvelles formes de travail et d'activités*, Documentation, Fondation Européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, Dublin, 1987.

² Cfr. THE TAVISTOCK INSTITUTE, GROUPE QUATERNAIRE e DANSK TEKNOLOGIST INSTITUT, *Valutazione provvisoria di FORCE. Conclusioni e raccomandazioni*, in *Allegato, parte B di COMMISSIONE DELLE C.C.EE., Relazione provvisoria sul programma FORCE*, COM (94) 418 def., Bruxelles, 13.10.1994, p. 17a.

Una formazione continua inutile?

Certo che anche fermandoci a queste critiche oggettive, la validità ed innovatività attribuite al FORCE ed, in genere, alla formazione professionale continua sembrano di molto ridimensionati, sì da condurre legittimamente a porci la questione sulla utilità reale di un simile sistema.

È a questo livello che può e deve intervenire una corretta impostazione pedagogica che sia in grado di proporci degli indicatori utili ad una valutazione complessiva. Vediamo di delinearne alcuni.

a. Alla luce di una impostazione dell'educazione dell'uomo nei termini di processo permanentemente teso alla sua piena realizzazione personale (educazione permanente), la formazione professionale continua si presenta come uno degli strumenti utili a tale processo educativo, ma non l'unico o l'essenziale. Ciò significherà il ridimensionamento di tale formazione alla sua vera funzione di sostegno al miglioramento ed all'adeguamento della professionalità individuale ai mutamenti in atto all'interno del mercato del lavoro e dell'evoluzione delle tecnologie e dell'organizzazione del lavoro. Pensare di ridurre ogni e qualsiasi progettualità educativa a tale formazione diviene non solo aberrante, bensì rappresenta un indebito restringimento della prospettiva di crescita personale unicamente al lavoro ed alla professione, negando il valore della cultura e della educazione liberale³.

A riprova di tale impostazione potremmo rilevare come quasi a completamento dell'elaborazione svolta in sede UNESCO attorno al tema dell'educazione permanente, sia il Consiglio d'Europa che l'OCSE e la CEE hanno cercato proprie linee elaborative. Se in sede di Consiglio d'Europa ha però trovato particolare interesse il tema dell'educazione come strumento di sviluppo della comunità locale, "in quanto assieme di iniziative che sappiano contemperare, al di là della stessa educazione degli adulti, formazione, produzione ed inserimento pieno degli individui all'interno della comunità locale"⁴; l'OCSE la declina nei termini di una "strategia di ripartizione delle possibilità di formazione lungo tutto l'arco della vita" (educazione ricorrente)⁵. Solo la CEE riprende tale tema restringendone la portata alla dimensione professionale e formulando l'ipotesi della formazione professionale continua⁶.

³ Si veda ad esempio G. ACONE, *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1986.

⁴ G. BOCCA, *Educazione permanente, realtà e prospettive*, Vita e Pensiero, Milano, 1993, p. 15.

⁵ Ivi, p. 19.

⁶ Ci si consenta qui una ripresa del testo dell'art. 15 della *Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori* laddove si parla del dovere da parte delle autorità pubbliche, delle imprese, delle parti sociali, di predisporre "sistemi di formazione continua e permanente che consentano a ciascuno di riqualificarsi (...) di perfezionarsi o di acquisire nuove competenze". Con ciò implicitamente rilevando l'insufficienza della formazione continua ad esaurire in sé l'as-

b. La formazione professionale continua si presenta così come la possibilità di impostare un sistema formale (in quanto basato su percorsi formativi istituzionali e sboccanti su titoli finali riconosciuti legalmente) di formazione degli adulti lavoratori. Si tratta della prima volta in assoluto che all'interno del nostro Paese si viene ad impostare un discorso ex novo sulla formazione degli adulti, senza in qualche modo pretendere di estendere a loro i curricula e le modalità formative concepiti a favore dei giovani in formazione iniziale. Se bene riflettiamo, noteremo come sempre sia avvenuto un processo inverso: si è partiti dalle scuole per i giovani e le si è aperte anche agli adulti, al massimo discettando su modalità formative diverse che si sono spesso concretizzate in sconti sui tradizionali curricula per i giovani (abbuono della educazione fisica o dell'insegnamento della religione, ad esempio, per le scuole serali). L'impostazione di un sistema di formazione continua richiederà invece una globale reimpostazione pedagogica che proceda dal concetto di educazione permanente e quindi della piena dignità 'formativa' che debbono acquisire le occasioni offerte dagli adulti lavoratori. Ipotesi che dovranno altresì venire declinate secondo differenti modalità in relazione alle differenti fasce di età: un conto è rivolgersi agli adulti in primo inserimento nel mondo del lavoro; o ai già lavoratori in mobilità o abbisognanti di ulteriori qualificazioni; a coloro che sono giunti quasi al termine della propria attività lavorativa, a chi entra nella particolare fase di transizione verso il pensionamento.

c. Un particolare banco di prova per la formazione professionale continua è quindi rappresentato dalla sua capacità di coinvolgere i soggetti più deboli ed a rischio. Se accettiamo l'impostazione comunitaria che prevede il pieno reimpiego della già esigua forza lavoro esistente oggi e nel prossimo futuro, non possiamo permetterci il lusso di dichiarare del tutto emarginati i soggetti a lungo disoccupati, le donne che cercano un reinserimento nel lavoro, i portatori di handicap che non impediscano loro di svolgere una qualche attività lavorativa; i migranti intra ed extracomunitari ecc. È ben vero che l'attuale situazione si presenta come estremamente complessa dal punto di vista del reinserimento lavorativo di chi, dotato di scarsa preparazione al lavoro, dovrebbe ottenere una elevata qualificazione onde poter venire riacettato all'interno di forme di lavoro estremamente complesse.

A questo livello però non sembra ancora del tutto chiarito quali siano gli effettivi limiti di accettabilità di tale sfida proposta dal sistema economico. In altri termini mentre appare del tutto superata la logica che prevedeva una concorrenza dell'incremento di posti di lavoro con l'incremento degli investimenti e della produttività (circolo virtuoso oramai spezzato dall'inseri-

sione di ipotesi formative rivolte ai lavoratori, ma altresì il tentativo di piegare alle esigenze imprenditoriali anche la formazione permanente (cfr. COMMISSIONE DELLE CC.EE., *Relazione provvisoria sul programma FORCE*, cit., p. 7.

mento delle nuove tecnologie automatizzate nella produzione) sembra invece ancora tutta da esperire la possibilità che le nuove modalità di pianificazione della produzione lascino sempre più scoperte realtà e situazioni che richiedono inventiva e capacità autoimprenditoriale da parte di chi volesse scommettere sulle proprie capacità. Si tratterebbe dunque non più unicamente di proporre le 'solite' formazioni tecnico industriali, del tutto fuori luogo per soggetti deboli sul piano culturale di base oltre che per una impostazione tecnologica mirante sempre più a livelli elevatissimi di qualificazione, quanto piuttosto di puntare ad una formazione umana che si integri con strategie di studio delle realtà locali al fine di prodursi esiti occupazionali meglio mirati alla valorizzazione della persona in quanto tale (servizi alla persona, piccole attività artigianali...). Nè tale impostazione dovrebbe essere appannaggio delle sole attività di formazione continua rivolte ai gruppi deboli, bensì dovrebbe divenire appannaggio di tutta la formazione, al fine di meglio attrezzare ogni persona affinché sappia svolgere un proprio ruolo attivamente autopositivo all'interno del sistema di relazioni industriali.

d. Nè sembra pensabile una accettazione acritica di tutte le modalità formative oggi presenti sul mercato. Nei confronti di una formazione continua che mira al pieno sviluppo personale all'interno di una logica di educazione permanente, starebbero certo assai strette delle modalità unicamente fondate sull'impiego dell'autoformazione basata su computer o su di una telematica priva senza un apporto critico e creativo da parte del singolo e, soprattutto, della mediazione del dialogo e del colloquio interpersonale fra docente ed allievo, e fra allievi. Chè anzi l'eliminazione totale di tale interazione interpersonale potrebbe far slittare il discorso dalla formazione all'autoistruzione (se non all'autoaddestramento), introducendo altresì ulteriori problemi di motivazione del singolo nei confronti della propria formazione (si da rischiare un ulteriore carico sulla contrattazione economica collettiva, poichè inevitabilmente la motivazione alla formazione si ridurrebbe alla erogazione di meri incrementi economici).

e. Un'ultima considerazione ci proviene quindi dalla teoria del capitale umano. Frutto della riflessione sociologica ed economica, tale impostazione concepisce la vera forza dell'industria europea nella capacità dei lavoratori di adeguarsi flessibilmente alle evoluzioni economico produttive. Essi costituiscono il vero capitale 'umano' che permette a tale industria di entrare con decisione nella concorrenza mondiale. Si tratta però di un capitale che viene spesso concepito in termini 'oggettualistici', intendendolo come simile al capitale economico e quindi soggetto ad incrementi automaticamente derivanti dal suo investimento e reinvestimento attraverso opportuni interventi di formazione professionale continua.

In termini pedagogici la situazione non sembra così semplificabile. Se è vero che l'uomo costituisce sempre e comunque l'autentico capitale di ogni realtà lavorativa, esso deve venire 'investito' ed incrementato in quanto tota-

lità personale nei cui confronti l'educazione si pone come modalità di crescita globale (culturale e 'liberale' oltre che professionale). Appare quindi ben chiaro come alla teoria del 'capitale umano' debba fare riscontro una offerta formativa che sempre meno si riduca a mere rimesse a punto tecnico professionali, bensì sappia puntare sulla valorizzazione globale della persona, sulla sua preparazione a giocare un ruolo protagonista all'interno del proprio lavoro, sapendo divenire autentico interlocutore nelle scelte economico produttive e di organizzazione del suo lavoro.

Un uomo lavoratore che sappia, in ultima analisi, proporsi quale capace ed intelligente fautore della vera democrazia industriale.

DANIELE
MARINI

Esigenze di formazione per i giovani lavoratori con bassa scolarità

Molti sono oramai i contributi e le analisi sulla condizione giovanile, i cui esiti sono noti ai più. Ciò non di meno, gli esiti della ricerca di cui presentiamo in questa sede alcuni fra i principali risultati¹ è caratterizzata da alcune peculiarità. La principale discende direttamente dal soggetto promotore, la Gioventù Operaia Cristiana, e dall'attenzione esplicita ad indagare un segmento della popolazione solitamente non considerato quale soggetto di interesse particolare: i giovani lavoratori.

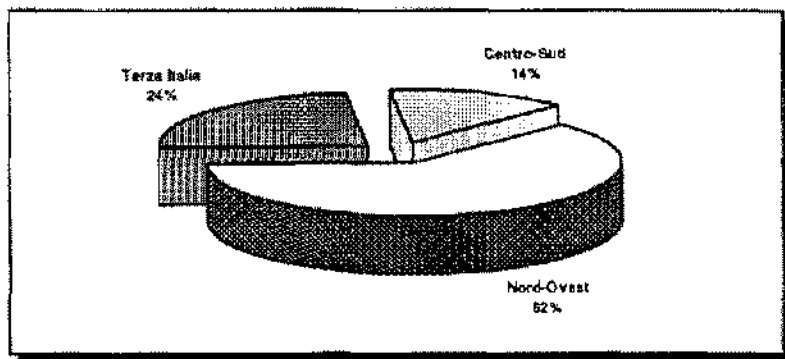
La ricerca, infatti, è rivolta in particolare a cogliere le esigenze di formazione espresse in modo più o meno palese da quei giovani che dopo l'obbligo hanno deciso di immettersi sul mercato del lavoro o che rivelano al più di avere frequentato un centro o un istituto di formazione professionale. In altri termini, si è cercato di comprendere se di fronte ad *oggettive* necessità di formazione da parte dei giovani lavoratori, corrispondesse una *sogettiva* capacità di percepire l'importanza della formazione come strumento utile a sé e alla propria professionalità.

¹ I risultati completi di quest'indagine nazionale sono contenuti in DANIELE MARINI, *Una domanda da educare. Indagine Gioic sulle esigenze di formazione dei giovani lavoratori*, Edizioni Lavoro, Roma, 1995.

I giovani lavoratori e disoccupati intervistati con lo strumento del questionario strutturato sono stati complessivamente 989² e l'indagine ha coinvolto, in diversa misura, 11 regioni: Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Toscana, Marche, Lazio, Puglia, Calabria, Sicilia e Sardegna. Al fine di una migliore comparazione abbiamo operato una suddivisione territoriale raggruppando le interviste effettuate nelle regioni del Nord-ovest dell'Italia (Piemonte e Lombardia), quelle ad economia diffusa note secondo la definizione di "terza Italia" (Veneto, Emilia Romagna, Marche, Toscana), infine quelle del Centro-Sud (Lazio, Puglia, Calabria, Sicilia e Sardegna). In tal modo, la suddivisione dei questionari raccolti³ appare così come illustrata dall'istogramma seguente (figura 1).

Questa suddivisione induce almeno a due ordini di considerazioni. La prima è relativa alla maggiore cautela che caratterizzerà il confronto soprattutto con i giovani residenti nel Centro-sud dell'Italia. La seconda, di conseguenza e in relazione al sovradimensionamento delle aree economiche più sviluppate, pone in evidenza come da questa ricerca vengano rappresentate quelle necessità formative che più spesso rischiano di essere meno visibili, in virtù di un mercato del lavoro in cui le opportunità occupazionali sono favorevoli.

Figura 1: *Composizione degli intervistati secondo la loro condizione nelle tre aree territoriali individuate (N. casi: lavoratori = 989).*



Il profilo sociale degli intervistati è caratterizzato da una bassa scolarizzazione: il 6% ha terminato la sua carriera di studente solo alle elementari, 3 giovani lavoratori su 4 (74%) invece hanno proseguito e si sono fermati alla

² A questi si aggiungono 2.525 interviste a studenti dei centri di formazione professionale utilizzati come campione di controllo. Nel presente testo verranno menzionati nei confronti più semplicemente come "studenti".

³ La prevalenza dei giovani lavoratori intervistati nelle aree territoriali del Nord-Ovest si spiega con la diffusione territoriale della Gioc, giacché il questionario è stato diffuso tramite un gruppo fra i suoi aderenti adeguatamente preparati.

licenza dell'obbligo, il 14% ha concluso positivamente un corso presso un centro di formazione professionale e, infine, un intervistato su 16 (6%) porta in tasca un diploma triennale acquisito all'istituto professionale. L'aver individuato la fascia di soggetti meno scolarizzata viene confermata dal raffronto con il titolo di studio posseduto dai giovani italiani della ricerca Iard⁴. In questo caso gli intervistati perlomeno giunti alla soglia delle elementari sono il 4%, quelli che hanno tagliato il traguardo dell'obbligo costituiscono il 44%, e ad avere acquisito un diploma triennale il 10%.

L'articolazione territoriale, pure con le dovute cautele, mostra (purtroppo) una conferma ai noti problemi della dispersione scolastica che interessano soprattutto le aree del Mezzogiorno. Infatti, i giovani lavoratori residenti al Centro-sud denunciano una scolarizzazione inferiore alla media. Più di un giovane su dieci (11%) non ha proseguito oltre le elementari, mentre questo è avvenuto per il 6% dei lavoratori residente nel triangolo industriale e per uno su 50 (2%) nelle zone ad economia diffusa. Al Centro-sud, dunque, il fenomeno della dispersione raggiunge ancora quote assai elevate nonostante l'obbligatorietà dell'istruzione fino ai 14 anni.

Dunque, soltanto poco più di un terzo fra i giovani lavoratori (38%) è entrato in possesso del titolo di studio senza avere subito una bocciatura⁵. Nel medesimo tempo, però, la metà dei giovani lavoratori (50%) che possiede un titolo di studio ha ripetuto una classe almeno una volta, e così pure è avvenuto per il 51% fra quelli che sono rientrati successivamente in un percorso di studio. Per questi, è plausibile ipotizzare come la bocciatura non sia stata percepita come una "sconfitta" o si sia tradotta in una percezione di sé negativa, di inadeguatezza verso lo studio. Piuttosto, abbia probabilmente rappresentato un effettivo stimolo a proseguire nella carriera scolastica. Forse, essi costituiscono quella parte di intervistati per cui la motivazione allo studio rappresenta una risorsa importante, che spinge a perseguire e a realizzare quell'obiettivo. Appare anche probabile sostenere che per questo gruppo di giovani esista una rete familiare, relazionale e culturale in grado di sostenerli nei momenti di difficoltà, come nel caso della bocciatura, e di aiutarli a razionalizzare anche le esperienze meno favorevoli.

La famiglia di origine

Com'era atteso, l'estrazione professionale della famiglia degli intervistati è prevalentemente polarizzata attorno alla classe operaia (64%) e, per contro, praticamente residuale è la presenza di giovani provenienti da famiglie borghesi (4%). Di una discreta consistenza numerica sono i giovani lavoratori i cui genitori si collocano fra le fila della piccola borghesia imprenditoriale

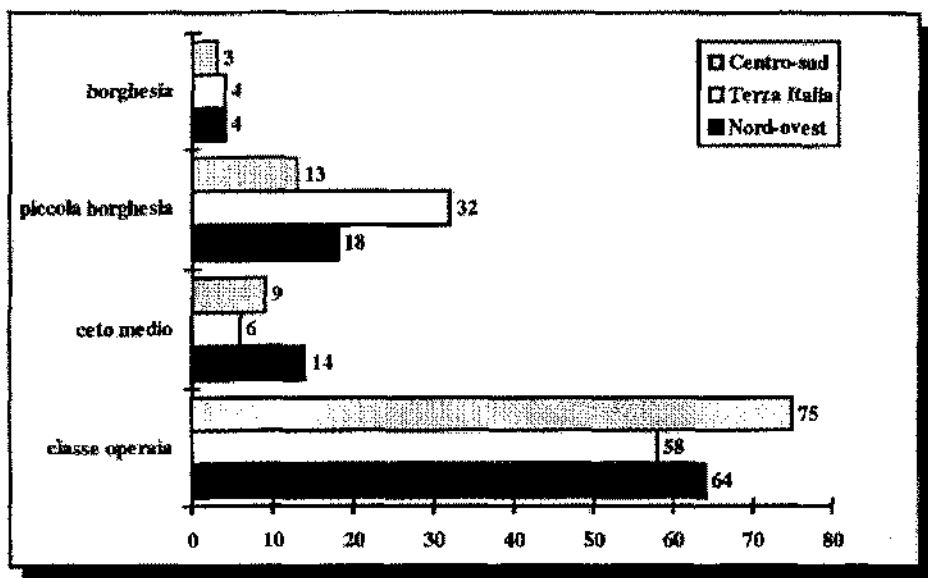
⁴ CAVALI, A. e DE LILLO, A. (a cura di), *Giovani anni 90*, il Mulino, Bologna, 1993.

⁵ Sulla gravità di questo risultato, è sufficiente considerare che fra i giovani italiani a non avere subito bocciature risulta il 66% (CAVALI e DE LILLO, *op. cit.*).

(21%), mentre circa un lavoratore su dieci (11%) proviene dal ceto medio impiegatizio.

Esaminando la diffusione territoriale del ceto sociale e professionale delle famiglie di origine (figura 2), possiamo sottolineare alcune interessanti diversificazioni, peraltro coerenti con il diverso sviluppo economico locale. I lavoratori la cui famiglia è occupata in mansioni manuali dipendenti costituiscono i tre quarti (75%) degli intervistati nel Centro-sud. La bassa numerosità campionaria per questo territorio invita alla cautela interpretativa. Non di meno, appare significativa la distanza quantitativa che li separa più che dai coetanei residenti nel triangolo industriale, da quelli che vivono nelle aree ad economia diffusa. Dunque, al Centro-sud si presenterebbe una condizione professionale della famiglia polarizzata sulla classe operaia in misura maggiore rispetto alle altre aree, mentre appare assai più diffusa fra i giovani lavoratori della cosiddetta Terza Italia una collocazione occupazionale dei genitori nella piccola imprenditoria. Non a caso, i padri che svolgono un'attività di commerciante o di artigiano in queste aree coinvolge il 20% degli intervistati piuttosto che nel Nord-ovest (12%) e ancor meno al Centro-sud (9%). Parimenti, l'occupazione materna come lavoratrice manuale alle dipendenze è prevalente nel Nord-ovest (18%) e nell'economia diffusa (14%) ben più che al Centro-sud (3%), dove invece il ruolo della casalinga (69%) rappresenta una collocazione fortemente maggioritaria (Nord-ovest, 52%; Terza Italia, 57%).

Figura 2: Ceto sociale della famiglia dei giovani lavoratori secondo la distribuzione territoriale (N. casi: 931).



Spostandoci sul versante del capitale culturale della famiglia possiamo precisare maggiormente il profilo sociale di provenienza dei nostri intervistati. Per creare un indicatore sintetico che ci aiutasse a delineare il clima culturale della famiglia d'origine degli intervistati, abbiamo suddiviso il titolo di studio dei genitori in tre classi: *a)* basso livello di studi, raggruppando al suo interno quanti non possedevano alcun titolo di studio o al più la licenza elementare; *b)* medio livello di studi, comprendente quei genitori che avevano acquisito la licenza media; *c)* alto livello di studi, cioè quelle persone dotate di un diploma superiore o una laurea. Sulla base di questo profilo, il capitale culturale della famiglia per la metà degli intervistati (51%) è basso, per il 39% si colloca sul livello medio, infine un giovane lavoratore su dieci circa (9%) ha i genitori con un livello di studi elevato. Ancora una volta, la ricerca sulla condizione giovanile dello Iard⁶ ci permette di verificare il profilo della condizione sociale dei lavoratori intervistati. Considerando come indicativo il titolo di studio dei padri possiamo osservare che a non possedere alcun titolo risulti il 9% dei genitori maschi nella nostra ricerca (7% in quella Iard), con la licenza elementare il 51% (35%) e con quella dell'obbligo il 31% (26%), un diploma superiore è posseduto dall'8% (21%), infine nessuno ha ottenuto la laurea (10%).

Il lavoro

Il lavoro svolto dai nostri intervistati nella grande parte dei casi prevede una qualifica come operaio (59%) e interessa in misura notevolmente maggiore la componente maschile (70%) piuttosto che quella femminile (38%). Com'era facile attendersi, tre lavoratori su quattro (74%) della Terza Italia sono operai, mentre questo avviene per poco più della metà (55%) fra quelli del Nord-ovest e per una quota simile (51%) nel Centro-sud.

Dunque, il comparto industriale del secondario costituisce ancora un rilevante approdo per l'occupazione giovanile e in particolare per quella con un livello di studi non elevato. A fianco di questo, si situa il settore terziario che coinvolge oltre un quarto dei giovani occupati (28%). Non si tratta però in questo caso di un terziario qualificato, bensì è rappresentato da quell'insieme di lavori cui non è richiesta una specifica professionalità, almeno in ingresso: barista, commesso, baby sitter, lavorante a domicilio, usciere e così via. Un elemento di rilevante differenziazione scaturisce dal genere. Ad essere occupato in simili mansioni è circa un giovane su sei (16%), ma è soprattutto la componente femminile a saturare questi ambiti lavorativi: 50%.

Per questi giovani l'esperienza del lavoro comincia assai presto in parti-

⁶ CAVALLI, A. e DE LILLO, A., *op. cit.*

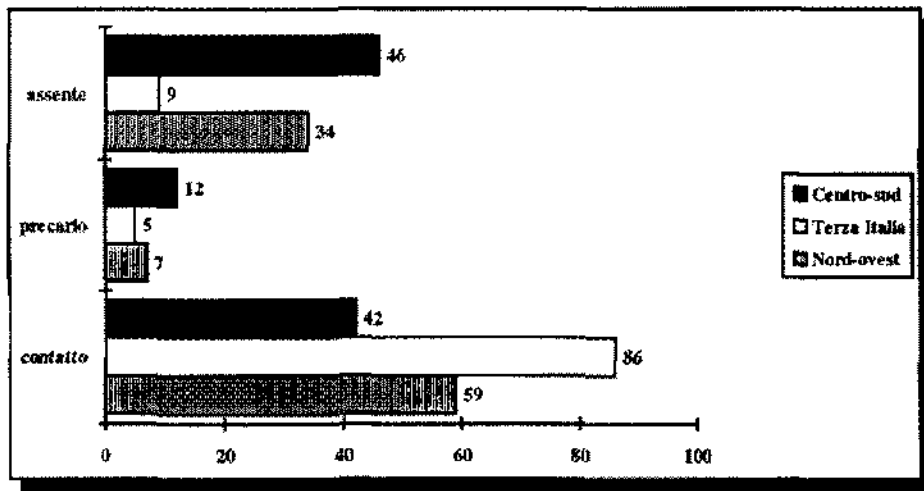
colare in quelle zone dove gli insediamenti produttivi sono fortemente articolati e presenti sul territorio e dove la domanda di lavoro si mantiene su livelli elevati, ovvero nell'area della Terza Italia. In generale, comunque, si può fin d'ora ipotizzare come il contatto con l'esperienza lavorativa possa rappresentare un'alternativa valida all'istruzione, soprattutto quando quest'ultima porti fallimento o frustrazioni sull'immagine delle proprie capacità. Una simile ipotesi non appare del tutto infondata se consideriamo come per una quota rilevante degli intervistati il momento dello studio non fosse totalmente estraneo ad un contatto col mondo del lavoro: fra i lavoratori, il 48% finché frequentava la scuola svolgeva qualche lavoretto.

Studio e lavoro, per buona parte di questa fascia della popolazione giovane, non sono dunque momenti di vita giustapposti e separati, e il loro intreccio appare assai diffuso. Un intreccio che si fa un po' più fitto però quando il rendimento a scuola non raggiunge livelli adeguati a quelli richiesti. Infatti, l'esperienza dei lavoretti durante lo studio ha coinvolto in misura leggermente maggiore proprio quei lavoratori che hanno subito almeno una bocciatura durante la carriera scolastica (64%), rispetto a quanti invece non hanno perso alcun anno di scuola (57%).

Per cercare una espressione sintetica utile a delineare l'esposizione sul mercato del lavoro degli intervistati abbiamo costruito un profilo prefigurando tre categorie: *a*) coloro i quali hanno un'occupazione, più o meno regolare, che consente loro di disporre di un reddito (64%) ed hanno quindi un contatto con il mercato del lavoro. Per costruire questo profilo abbiamo considerato quanti hanno un impiego come dipendente, come lavoratore autonomo oppure un posto fisso ma irregolare. In questa categoria rientrano in prevalenza i figli della piccola borghesia imprenditoriale (70%) rispetto a quelli del ceto medio (62%) e degli operai (60%); *b*) quelli che pur disponendo di un impiego, però esso risulta precario (7%). In questa categoria abbiamo collocato i lavoratori stagionali, quelli precari e le casalinghe che dichiarano di svolgere qualche lavoretto di tanto in tanto; *c*) infine, quelli che dimostrano di essere assenti dal mercato del lavoro (29%), perché dediti ai lavori domestici, oppure perché in cerca di una prima collocazione o espulsi dai processi produttivi.

Anche in questo caso, è la ripartizione geografica degli intervistati a rappresentare una discriminante di rilievo più delle altre variabili. Come si può osservare (figura 3), l'area ad economia diffusa presenta maggiori opportunità di avere una presenza sul mercato del lavoro, mentre nelle zone comprese nel triangolo industriale le difficoltà si manifestano in modo più evidente, al punto che un terzo degli intervistati (34%) qui residenti è disoccupato o in cerca di una prima collocazione. Ancora più grave è invece la situazione nel Centro-sud dove risultano essere in misura maggiore i giovani assenti dal mercato (46%). Per quanto la bassa numerosità dei casi induce alla cautela, ad ogni modo la condizione dei giovani del Centro-sud appare nettamente sfavorita rispetto agli altri loro coetanei, confermando così le disparità già note fra le aree territoriali del nostro paese.

Figura 3: Modalità di esposizione al lavoro secondo la ripartizione territoriale (N. casi: Nord-ovest: 601; Terza Italia: 236; Centro-sud: 126).



Ricordi di scuola

Prima di affrontare l'esistenza di una domanda di formazione, è necessario ricostruire, almeno parzialmente, l'esperienza scolastica vissuta dai nostri intervistati, oltre che nei percorsi svolti, anche nel ricordo che essa ha lasciato nel loro immaginario. L'ipotesi formulata, infatti, ritiene che i segni e le sensazioni sedimentate, il vissuto di una simile esperienza condizioni in misura non marginale le possibilità di rientro in un ciclo di studi o il riconoscimento di una domanda formativa più o meno latente.

Un primo aspetto è relativo alla prosecuzione degli studi dopo l'obbligo. Sulla base delle motivazioni rilasciate da parte di quanti hanno proseguito oltre le medie, è possibile stimare il tasso di passaggio ad un ciclo successivo. Così, poco meno della metà degli intervistati dopo la licenza dell'obbligo ha proseguito nella carriera scolastica: 49%. Se paragoniamo questo tasso a quello più generale dei giovani italiani (circa l'89%), si evidenzia come il comportamento relativo alle scelte scolastiche di questi giovani si differenzi nettamente dalla media dei loro coetanei. Per una quota assai rilevante dei nostri intervistati, dunque, la prosecuzione degli studi oltre l'obbligo non sembrerebbe rappresentare un orizzonte plausibile e la scelta di entrare sul mercato del lavoro appare quella più immediatamente percorribile.

Pur trattandosi in prevalenza di famiglie operaie, possiamo sottolineare come la questione economica e le necessità familiari non costituiscano agli occhi dei giovani una causa rilevante all'interruzione degli studi. Piuttosto, si fanno strada due ordini di motivazioni. Per un verso, il bisogno di indipendenza e di autonomia dalla famiglia quale spinta ad interrompere una carriera scolastica probabilmente non eccessivamente gratificante. Per l'altro,

viene fatta ricadere su di sé e sulla propria scarsa propensione agli studi la responsabilità di una simile scelta. Quest'ultimo risultato, in particolare, parrebbe confermare ulteriormente l'indicazione più generale secondo la quale i giovani i cui esiti scolastici non sono felici o che abbandonano gli studi tendono a fare ricadere su di sé, su di una propria presunta inadeguatezza allo studio il motivo prevalente della uscita dal circuito scolastico⁷. La progressiva interiorizzazione di una immagine non positiva di sé nei confronti dello studio e della scuola indurrebbe lo studente ad una sorta di *ritiro cognitivo*⁸. A sua volta, la scarsa riuscita scolastica lo confermerebbe ulteriormente nel suo rifiuto, innestando così una spirale perversa.

Nel nostro campione quest'esperienza appare purtroppo assai diffusa e tale da coinvolgere quasi i due terzi fra i lavoratori (60%), soprattutto del Nord-ovest e del Centro-sud, e la metà fra gli studenti dei centri e degli istituti professionali intervistati (50%). Così, sulla base di questo ostacolo che si frappone nel percorso degli studi prendono origine alcune differenze di comportamento scolastico. Chi ha maturato almeno una bocciatura tende a fermarsi dopo la terza media (77%, 69% fra chi non ha mai subito bocciature), anche se la differenza è forse meno eclatante di quanto non ci si potesse attendere. A loro volta, le femmine mostrano migliori *performances* (52% non è mai stata bocciata) rispetto ai coetanei dell'altro sesso (33%), confermando i risultati di altre ricerche svolte su questi versanti.

In precedenza abbiamo segnalato come esista una correlazione positiva fra l'esperienza della bocciatura e il fenomeno dell'abbandono scolastico precoce. Nel nostro caso, infatti, quasi 4 lavoratori su 5 (79%) *dropout* hanno subito almeno una bocciatura. Tuttavia, va anche sottolineato come il restante giovane su 5 (21%) dichiara di avere abbandonato non a causa di una bocciatura, di un evento traumatico. Piuttosto, questi lavoratori addebitano tale scelta a causa di un clima di classe non vissuto positivamente, per un cattivo rapporto con gli insegnanti, per avere compreso di aver fatto una scelta non coerente con le proprie aspettative e così via.

A questo proposito, al fine di valutare quale ricordo abbia lasciato l'esperienza dello studio e, in particolare, le sensazioni che hanno segnato il vissuto all'interno della classe, abbiamo chiesto ai lavoratori intervistati di tornare con la memoria al tempo in cui frequentavano l'ultimo ciclo di studi (figura 4). Il nervosismo prima di una interrogazione e l'annoarsi durante la spiegazione rappresentano il ricordo di gran lunga più diffuso. Ma se il primo appare una condizione che accomuna in misura analoga i lavoratori e gli attuali studenti, è piuttosto il secondo indicatore a fare riflettere su quan-

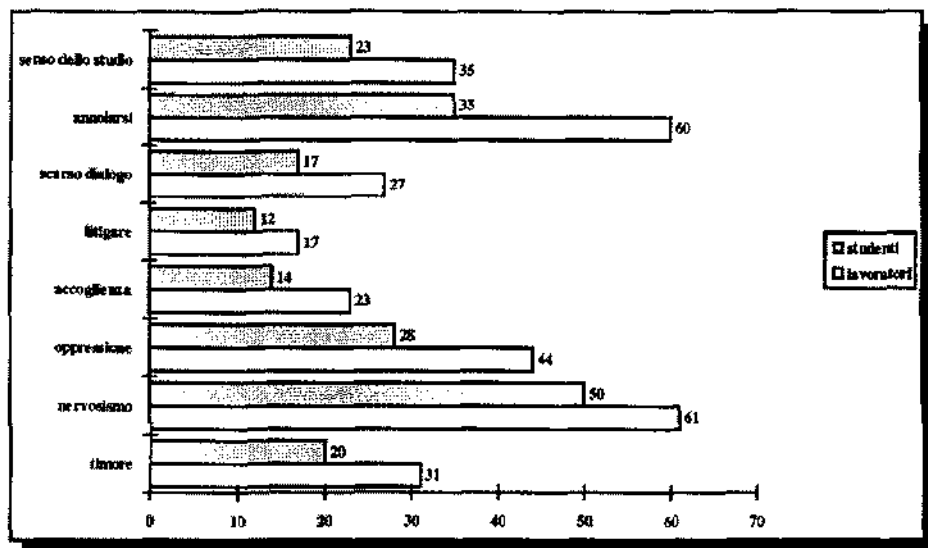
⁷ Una articolazione maggiore di un simile atteggiamento è contenuto nel saggio della L. BEZZOZZI, *Uguaglianza e diversità nella scolarizzazione iniziale*, in "S&P. Scuola e Professione", XV, n. 4, 1987.

⁸ Prendo a prestito questa espressione dalla L. POMBENI, *Motivazione, demotivazione, rimotivazione*, in GIOVANNINI G. e POMBENI M.L. (a cura di), *Debolitàdiversi. Esperienze di formazione*, Cooperativa Nuova Formazione, Bologna, 1991; p. 16.

to le modalità didattiche utilizzate abbiano saputo raccogliere l'attenzione di giovani la cui provenienza culturale della famiglia non è sicuramente elevata e la cui esperienza scolastica è già segnata da insuccessi per diversi fra loro.

Vi sono poi altri aspetti quali la sensazione di oppressione alla prospettiva di andare a scuola o il timore nel richiedere spiegazioni, oppure l'interrogarsi sul significato dell'andare a scuola e dello studiare che rappresentano sicuramente dimensioni cruciali che paiono rimanere fortemente impresse nella memoria e nel vissuto degli intervistati. Aspetti che riverberano anche una immagine del rapporto con lo studio, la scuola e gli insegnanti sicuramente poco piacevole e rimandano piuttosto una sensazione di prevalenza delle categorie della coercizione, dell'autorità e della non significatività di un'esperienza che per una parte della loro vita ha occupato un posto rilevante in senso spazio-temporale e psicologico.

Figura 4: Indicatori di clima della classe per i lavoratori e gli studenti (modalità "spesso". N. casi: lavoratori, 977-985; studenti, 2.484-2.501).



Dunque, viene da chiedersi in che modo sulla base di simili ricordi o con un siffatto approccio sia plausibile ritenere che questi giovani lavoratori possano serenamente riconoscere la necessità oppure possano cogliere l'opportunità di ritornare in formazione? E anche qualora vi riuscissero, con quale stato d'animo si possono approcciare allo studio?

Per misurare effettivamente l'esposizione dei giovani lavoratori all'offerta formativa, abbiamo chiesto a quanti al momento dell'intervista non frequentassero alcun corso, se in precedenza avessero partecipato ad attività di formazione professionale. Incrociando le due variabili si ottiene così la quota

delle persone che dopo l'entrata sul mercato del lavoro hanno avuto un contatto con il mondo della formazione professionale. Quelli che abbiamo denominato come gli *inclusi* nell'offerta formativa, cioè coloro che attualmente frequentano o nel passato hanno frequentato un corso, risultano essere il 42% degli intervistati. Per contro, gli *esclusi* costituiscono poco più della metà (58%) dei lavoratori.

Il risultato, meno scontato di quanto non si potesse attendere, dimostra come una parte rilevante di giovani in possesso di una scolarizzazione non elevata abbia cercato un reingresso nella formazione, probabilmente dopo aver verificato di persona le asperità che può presentare un mercato del lavoro quando ci si presenta non dotati di un titolo di studio effettivamente spendibile e che possa consentire una negoziazione della propria professionalità. Com'era da attendersi, si tratta in particolare dei giovani con famiglie il cui capitale culturale è medio-alto (47%; basso, 37%) e appartenenti al ceto medio (51%).

Una domanda da educare

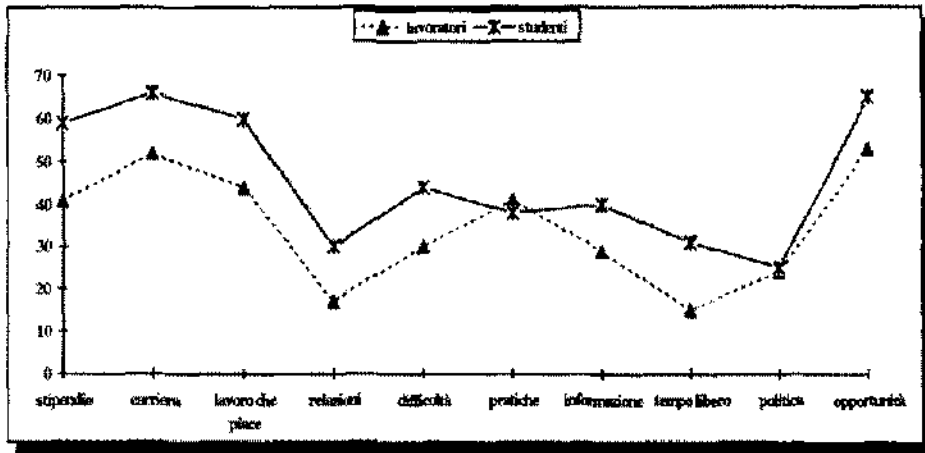
Parafrasando un noto titolo di film, per una parte rilevante dei lavoratori intervistati l'esigenza di formazione si configura come una sorta di "oscuro oggetto del desiderio". Sembra cioè essere considerata una dimensione importante, ma il peso ad essa assegnato non corrisponde appieno, non sembra eguagliarla.

Un primo indicatore che ci induce a sostenere l'*oscurità* della domanda di formazione proviene dal peso e dal significato attribuito all'istruzione nei confronti di alcune dimensioni della vita quotidiana. Il quesito posto agli intervistati prevedeva che essi dichiarassero per ogni dimensione proposta un grado di importanza in relazione all'istruzione. Per l'analisi di queste variabili abbiamo ritenuto opportuno considerare isolatamente l'opzione "molto", proprio per cercare di verificare la significatività e il ruolo assegnato all'aspetto istruzione.

In generale, l'istruzione appare in prevalenza finalizzata alla dimensione lavoro, in particolare fra i più giovani, fra i maschi e fra coloro che più degli altri sono finora rimasti *esclusi* da un ritorno in formazione. Essa sembra essere orientata alla possibilità di fare una carriera adeguata (52%), di realizzare il lavoro che piace (44%), di riuscire a percepire uno stipendio più alto (41%). Sono cioè le dimensioni immediatamente tangibili ad ottenere il rilievo maggiore e quelle per cui si ritiene utile studiare. Si va scuola e si studia, ma il significato ultimo di questa scelta è spostato al di fuori di questi ambiti, sulla futura occupazione e assai meno sul valore dell'istruzione in sé. La stessa dimensione espressiva intuibile nel "fare il lavoro che piace" è comunque individuata al di fuori dello studio. Al più l'istruzione è utile per cercare di avere più opportunità nella vita (53%), poiché può acconsentire che si aprano strade diverse.

L'istruzione assume un peso sicuramente minore negli altri aspetti della vita, in cui possiamo ascrivere le cosiddette *abilità sociali*: sapere affrontare situazioni di difficoltà (30%), essere informati sugli avvenimenti (29%), capire i fatti politici (24%), capacità di intrattenere relazioni (17%) o utilizzare meglio il proprio tempo libero (15%). Insomma, il declinare l'istruzione come risorsa per comprendere la realtà sociale e sapersi muovere al suo interno autonomamente non pare rientrare nell'immaginario dei giovani lavoratori intervistati. O per lo meno, non è stato insegnato loro a concepire e indirizzare lo studio anche in questa direzione.

Figura 5: *Peso attribuito al valore istruzione sui seguenti aspetti (modalità "molto". N. casi: lavoratori, 973-985; studenti, 2.469-2.499).*



Seppure di misura, tuttavia i dati della rilevazione tenderebbero a sottolineare come i lavoratori ritornati in un percorso di formazione, dopo il loro ingresso sul mercato del lavoro, assegnino all'istruzione in sé un peso maggiore e vi intravedano anche un carattere espressivo, non solo finalizzato al lavoro. A conferma di quanto asserito, va ricordato come in altre ricerche sia stata rilevata una correlazione positiva fra gli anni di studio e l'acquisizione della valenza espressiva e culturale in senso lato dell'istruzione⁹.

Dunque, si potrebbe affermare che anche il valore formazione e l'importanza ad essa assegnata la si acquisisce solo se la si può sperimentare. E si può plausibilmente sostenere che il peso riconosciuto all'istruzione dai lavoratori sia in relazione anche al tipo di occupazione svolto¹⁰, che non richiede

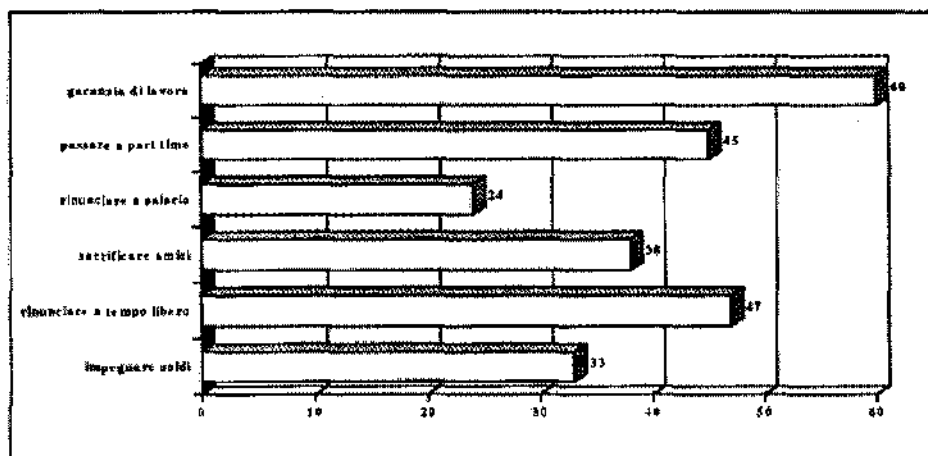
⁹ Mi riferisco in questo caso ad una ricerca sui lavoratori-studenti delle scuole serali pubbliche (D. MARINI, *Gli studenti con le mani sporche*, in "S&P. Scuola e Professione", XVI, n. 5, 1988).

¹⁰ Va ricordato che poco più dei due terzi dei lavoratori (68%) dichiara di svolgere un lavoro manuale non qualificato.

particolari abilità professionali ed è a basso contenuto tecnologico. Quindi, lo stimolo a tornare a studiare per migliorare la propria professionalità non dev'essere particolarmente elevato.

L'oscuramento della domanda di formazione si riflette poi in modo maggiormente palese anche su altri versanti (figura 6). In primo luogo nell'esplicito disinteresse e indisponibilità a partecipare ad alcun corso eventualmente proposto (17%), che si verifica in particolare fra i giovani lavoratori residenti nella Terza Italia (27%) in misura più rilevante che fra quelli del Nord-ovest (14%) e del Centro-sud (17%). Ancora, si registra una generalmente scarsa disponibilità a sacrificare qualcosa per partecipare ad un'esperienza di formazione professionale. Disponibilità che, ancora una volta, è inferiore fra i lavoratori intervistati nei contesti di economia diffusa, piuttosto che fra i restanti del campione. E inoltre risulta tendenzialmente maggiore presso la componente femminile rispetto a quella maschile.

Figura 6: Disponibilità manifestata per seguire un corso di formazione professionale (modalità "molto" + "abbastanza". N. casi: 953-979).



Ad ogni modo, dobbiamo sempre valutare le condizioni di partenza, i percorsi e le carriere individuali di giovani che in buona misura si lasciano alle spalle esperienze non propriamente positive dello studio e che occupano posizioni di sicuro non privilegiate sul mercato del lavoro. È comunque rilevante osservare come il tasso medio di disponibilità dichiarato alle diverse opzioni sia stimabile attorno al 41% dei lavoratori¹¹.

¹¹ Pure nella diversità dei soggetti intervistati e nella metodologia seguita, ad un risultato sostanzialmente analogo giunge una ricerca sulla dispersione scolastica in Italia, dove si sottolinea come sia possibile rilevare "un desiderio ancora in bilico tra il ritorno e il non ritorno a scuola" e "un maggiore consenso alla continuazione motivata degli studi per il conseguimento della qualifica professionale" (Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica in Italia in aree di rischio e disagio educativo*, in "La documentazione educativa", nuova serie, n. 5, 1990; p. 21).

Il peso assegnato alla formazione, in particolare per i lavoratori, appare *oscurato*, da un lato, e, dall'altro, è scarsamente riconosciuto e *identificato* negli altri ambiti della vita quotidiana. Probabilmente questo si verifica perché le stesse condizioni oggettive (il lavoro) e quelle soggettive (la carriera scolastica) non ne consentono un'individuazione slegata dalla dimensione lavorativa. In qualche modo, si potrebbe affermare che la formazione e la sua importanza intrinseca, in virtù della loro collocazione occupazionale, non rientra appieno nelle mappe cognitive. Ecco perché una proposta di attività formativa non può essere indistinta, ma per essere accolta dai soggetti dotati di minori risorse deve considerare anche i diversi gradi di percezione della formazione.

Se la domanda di formazione appare poco individuata e riconosciuta da buona parte dei lavoratori intervistati, allo stesso tempo non dobbiamo dimenticare come sia possibile identificare un'area di giovani per cui tale esigenza rappresenta un *desiderio*, in parte appagato. È sufficiente qui ricordare come il 32% dopo avere acquisito un titolo di studio abbia partecipato a qualche attività di formazione, situazione che si è verificata perlopiù fra quelli che sono *rientrati* nei percorsi scolastici per ottenere quel titolo di studio mancato in precedenza.

La scelta fra scuola e lavoro

Ai lavoratori intervistati è stato chiesto di tornare con la memoria al periodo in cui hanno dovuto decidere se continuare a studiare dopo l'obbligo oppure se entrare sul mercato del lavoro e di indicarci con quale persona hanno discusso maggiormente. Non v'è dubbio che l'ambito della famiglia nel suo complesso costituisca il punto di riferimento centrale. Oltre due lavoratori su tre (68%) individua nel nucleo familiare il luogo in cui viene deciso quest'ordine di indirizzo. Ma al suo interno la figura di spicco risulta essere la madre (66%), in misura più rilevante per le femmine (53%) che per i maschi (40%), mentre il padre ottiene un gradimento inferiore alle attese (27%), pur trattandosi di una scelta importante per il futuro dei soggetti.

Gli altri ambiti come quello amicale e affettivo (6%), della scuola e degli insegnanti (5%) o di figure di educatori (1%) non rappresentano per questi problemi un punto di riferimento significativo, come del resto era plausibile attendersi considerata anche l'età in cui tale scelta doveva essere presa in considerazione.

Ma vi è un aspetto problematico che non può essere sottaciuto e deriva dalla quota di lavoratori che dichiara di non avere discusso con alcuno di tale argomento: ben il 18%. Per questi, dunque, una decisione così importante è avvenuta senza trovare sponde a cui appoggiarsi, persone con le quali confrontarsi.

Quindi, ad aiutare a scegliere è in buona misura ancora la famiglia che sostanzialmente da sola, regge il peso di una scelta fondamentale — anche se non vincolante — per i propri figli. Ma è in particolare la figura materna a

rappresentare il *filtro* fra il giovane ed il mondo esterno. Tuttavia, se consideriamo che nel caso dei lavoratori e degli studenti le madri sono in maggioranza casalinghe e con un titolo di studio assai basso, viene da interrogarsi circa i criteri che orientano e guidano le scelte, quali sono le fonti di informazione da cui traggono ispirazione, qual è il livello di conoscenza sulle dinamiche del mercato del lavoro o degli indirizzi scolastici superiori

Ad ogni buon conto, la famiglia rappresenta ancora un'agenzia che decodifica i messaggi dall'esterno e li media con le proprie preferenze, i propri sistemi di valore. Non è difficile ipotizzare, però, che in particolare per il tipo prevalente di famiglie comprese dal nostro campione dotate di livelli di studio generalmente non elevati, la capacità previsiva e progettuale venga riducendosi progressivamente, indebolendo così la possibilità di indirizzare in modo opportuno le scelte dei propri figli. A questo proposito, non sarebbe da escludere un'azione educativa e informativa sulla dimensione della scelta rivolta soprattutto alle famiglie, prim'ancora che ai giovani medesimi.

Una seconda dimensione problematica che abbiamo cercato di sondare, sempre in relazione alla scelta, è la percezione che di essa è rimasta ai nostri interlocutori, soprattutto nella modalità con cui essa è avvenuta. Ai lavoratori sono state così proposte alcune affermazioni critiche in relazione alle scelte fatte a suo tempo, chiedendo loro di esprimere un giudizio in proposito, ovvero se le ritenessero — rispetto alla propria esperienza — vere o false.

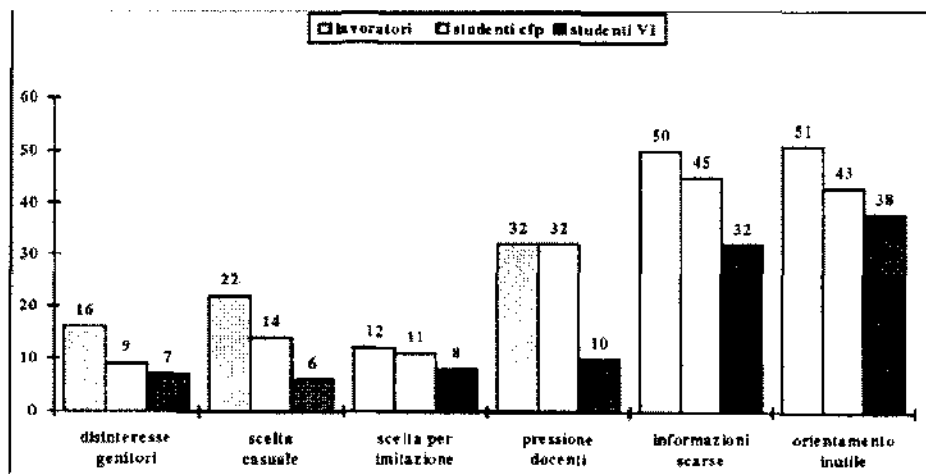
Come si può osservare dalla figura 7, i lavoratori rappresentano la parte maggiormente esposta a situazioni critiche sia nei confronti degli studenti frequentanti i centri di formazione professionale, così come del campione più ristretto territorialmente degli studenti delle superiori. Su tutti, gli aspetti relativi all'informazione manifestano una differenza rilevante. I giovani lavoratori meno di altri riescono a reperire le informazioni necessarie per fare una scelta adeguata sul mercato del lavoro o della scuola cui iscriversi, e ancor più rivelano un giudizio negativo sulle riunioni di orientamento scolastico e professionale organizzate dalle scuole medie. Non può, infine, non preoccupare la quota di coloro i quali dichiarano di avere fatto la scelta di interrompere o proseguire gli studi in modo casuale o imitando i propri amici. E ancora, che per poco più di un lavoratore su sei (16%) i genitori si siano dimostrati sostanzialmente disinteressanti, lasciandolo da solo a decidere su quale percorso intraprendere.

L'ingresso sul mercato del lavoro

Abbiamo chiesto ai lavoratori di dichiarare se il loro livello di conoscenza su diversi aspetti fosse stato buono, sufficiente, scarso o pressoché nullo. Gli unici elementi posseduti dalla maggioranza degli intervistati riguardavano l'esistenza dell'ufficio di collocamento (82%) e la necessità del libretto del lavoro per essere avviati ad un'occupazione (82%). Poco più della metà dei lavoratori sapeva quali erano le norme antinfortunistiche (56%) e dell'esistenza

del sindacato (54%). Le norme che regolano il proprio contratto (46%), la capacità di lettura della busta paga (43%), la conoscenza di cosa preveda l'assunzione come apprendista (41%) o con il contratto di formazione lavoro (40%) erano note in modo appena sufficiente ad una minoranza dei giovani intervistati. E ancora meno conosciute risultavano le norme che regolano il diritto allo studio (31%) o la legge cosiddetta "statuto dei lavoratori" (Legge 300; 11%) che sancisce alcuni diritti dei lavoratori. Ricordando che le percentuali riportate rappresentano la somma delle modalità "buona" e "sufficiente" conoscenza dei singoli aspetti, che gli intervistati sono giovani immessi sul mercato del lavoro con un basso livello di risorse conoscitive e professionali — data la loro bassa scolarità, non possiamo non sottolineare come alle difficoltà iniziali si aggiungano anche alcune carenze informative, i cui riflessi sulla condizione non solo lavorativa possono rivelarsi pesantemente.

Figura 7: Livello di veridicità (modalità "sì") assegnato alle seguenti affermazioni da lavoratori, studenti dei centri di formazione professionale e studenti delle classi prime delle scuole superiori (*).



(* Fonte: si tratta di un campione di studenti frequentanti le classi prime degli istituti superiori della provincia di Vicenza¹² in cui ho utilizzato la medesima domanda.

In definitiva, un buon livello di conoscenza al momento dell'ingresso sul mercato del lavoro era posseduto da poco meno di un quarto dei lavoratori (23%), quelli che hanno dichiarato una informazione incerta sono il 47%, ma quanti hanno dimostrato di non avere alcuna cognizione di causa al propo-

¹² D. MARINI, *Un passaggio difficile. Le scelte scolastiche dopo l'obbligo*, Analisi, collana ricerche n. 17, Fondazione G. Corazzin, Venezia, 1994

sito rappresentano ben il 30% degli intervistati¹³. Va altresì menzionato, come ancora una volta più che il ceto sociale familiare, appare maggiormente discriminante il provenire da una famiglia con un livello culturale elevato. Di più, esiste una correlazione diretta fra il capitale culturale, zona di residenza e la disponibilità di reperire informazioni su questi versanti. Questa origine familiare, infatti, aumenta la possibilità di un ingresso sul mercato del lavoro con un bagaglio di conoscenze più elevato rispetto ad altri. Di conseguenza, i più svantaggiati rispetto a tale dimensione appaiono i giovani del Centro-sud (50% con un livello di conoscenza nulla), e in misura minore quelli della Terza Italia (36%), rispetto a quanti risiedono nell'area del triangolo industriale (24%). Ancora, disporre di una buona conoscenza sul mercato del lavoro sembra correlarsi positivamente con la possibilità di rimanere all'interno di un circuito della formazione.

Come in precedenza, abbiamo creato una variabile che cercasse di misurare sinteticamente il momento che realizza concretamente il passaggio ad una nuova condizione di vita dopo quella di studente: il divenire a tutti gli effetti un lavoratore. Dunque, sulla base delle risposte precedentemente fornite, otteniamo la seguente tipologia di inserimento lavorativo: *a*) la prima è rappresentata da quanti hanno vissuto il loro primo impatto col lavoro in modo soddisfacente e hanno avuto la fortuna di trovare un *clima accogliente*. A tal proposito, va sottolineato come chi vive positivamente un ingresso al lavoro si dimostra mediamente più disponibile a partecipare a percorsi di formazione professionale. Una simile condizione si è verificata per il 44% dei giovani lavoratori intervistati e in particolare fra quelli del Centro-sud (51%) e delle zone più industrializzate (46%), mentre una simile situazione è ricordata da poco più di un terzo (37%) dei giovani inseriti nelle aree di economia diffusa; *b*) la seconda tipologia interessa una quota di poco superiore alla precedente (49%), soprattutto fra i lavoratori della Terza Italia (52%), e si riferisce ad un *clima indifferente* dove cioè la socializzazione all'ambiente di lavoro è stata caratterizzata da una parziale mediazione e da una scarsa conoscenza dei propri diritti; *c*) infine, e fortunatamente per una quota minoritaria (7%), il primo lavoro è ricordato come un impatto che abbiamo definito *traumatico*, ovvero mediante un immediato inserimento lavorativo, senza contatti con il datore di lavoro e senza una presentazione ai colleghi. Insomma, sono stati "buttati" subito a lavorare.

La transizione

Alla fine del percorso di ricerca, giungiamo a definire e proporre una tipologia del modo in cui si affrontano le transizioni dalla scuola al lavoro.

¹³ La scarsa conoscenza del mondo del lavoro è ritenuta fra le cause che generano un "atteggiamento di incertezza al momento della scelta del primo lavoro" anche dall'ultima indagine nazionale compiuta dallo Iard (CHIESI A. e MARTINELLI A., *Il lavoro come scelta e opportunità*, p. 45, in CAVALLI A. e DE LILLO A., *op. cit.*

Più spesso si focalizza l'attenzione sui soggetti problematici e si utilizzano categorie interpretative come quelle del *disagio* e, per converso, della *normalità*. Ora, fra una condizione di *normalità* ed una di *disagio* effettivo generalmente si scorda di identificare una fascia di soggetti che seppure non disponendo di tutte le risorse necessarie, tuttavia non possono essere collocati fra coloro che denunciano situazioni di reale disagio. Ma, allo stesso tempo, sono segnati da alcune caratteristiche che impediscono loro di rientrare a pieno titolo fra chi detiene risorse sociali ed economiche ritenute adeguate. In altri termini, si tratta di coloro che si trovano in una condizione di *debolezza sociale*. Rappresentano cioè quell'area grigia dove i segnali di disagio sono ancora deboli, ma quelli di appartenenza alla *normalità* non sono pienamente identificabili.

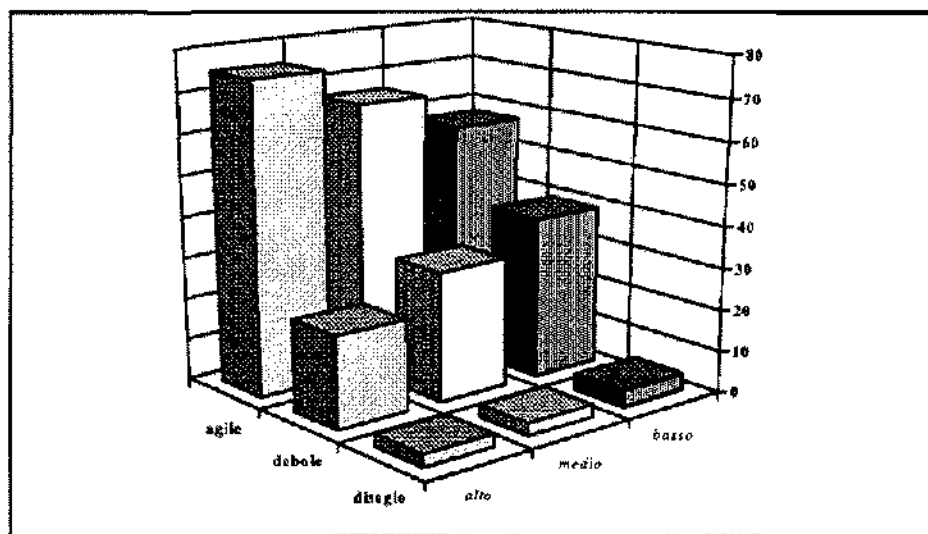
Nel nostro caso, la transizione dalla condizione di studente a quella di lavoratore, volendo utilizzare una metafora, potrebbe essere paragonata ad una sorta di *salto* che un giovane deve compiere da una sponda di un piccolo torrente ad un'altra. Così, si potrebbe sostenere che vi sono giovani: *a)* dotati di risorse, bene allenati che riescono a fare il salto e dopo continuano a correre tranquillamente (i *normali*); *b)* privi di risorse, assolutamente non allenati che non riescono neppure a fare il salto o, ancora, dopo il salto crollano a terra (per quanto se aiutati poi possono rialzarsi: quelli in condizione di *disagio*); *c)* infine, i poco allenati che dopo il salto continuano a correre, ma barcollano e al successivo ostacolo potrebbero cadere (quelli in condizione di *debolezza*).

Dunque, seguendo questa immagine otteniamo che fra i lavoratori intervistati poco meno dei due terzi del campione (62%) ha vissuto *agilmente* questa transizione verso il mondo del lavoro e, per converso, un giovane su 25 (4%) si sia trovato in una condizione di *disagio* complessivo. Invece, quelli il cui *salto* è avvenuto in una condizione di sostanziale *debolezza* sono un terzo fra i lavoratori (34%). Non si rilevano significative diversificazioni fra la componente maschile e quella femminile, così come in relazione all'esperienza della bocciatura e ai percorsi di studio individuali. Con una sola eccezione, in quest'ultimo caso, che riguarda i giovani che non hanno concluso alcun iter formativo e sono privi della licenza elementare o dell'obbligo. Dunque, si potrebbe inferire che una permanenza all'interno del circuito scolastico, anche se non totalmente positiva sotto il profilo del rendimento, diventa comunque una risorsa ulteriore per il giovane che successivamente farà il suo ingresso sul mercato del lavoro.

Ma, come la figura 8 dimostra efficacemente, una correlazione più netta si ottiene confrontando questa transizione al lavoro con il capitale culturale della famiglia d'origine. Quanto maggiore è il livello di studi conseguito dai genitori, parimenti la fase di passaggio da una condizione sociale ad un'altra pare risentirne positivamente. Vi è però un'ulteriore dimensione problematica che è necessario sottolineare relativa alle differenziazioni territoriali. I più penalizzati, ancora una volta, risultano i giovani del Centro-sud per i quali un *salto agile* riguarda solo la metà degli intervistati (51%), mentre analogo-

mente è avvenuto per un numero più cospicuo di giovani nelle aree ad economia diffusa (61%) e nelle zone a forte industrializzazione (65%). Viceversa, se un passaggio *disagiato* ha coinvolto una quota marginale di lavoratori in quest'ultimi ambiti territoriali (Terza Italia 3%, Nord-ovest 2%), più rilevante è la dimensione fra i giovani meridionali (11%).

Figura 8: Tipologia di transizione dei giovani al lavoro secondo il capitale culturale della famiglia di origine (N. casi: 939).



Dunque, una transizione al lavoro connotata più o meno positivamente è patrimonio di poco meno dei due terzi fra i lavoratori con bassa scolarità. Indubbiamente, una grande attenzione va posta a chi si trova in condizione di disagio poiché se marginali sotto il profilo numerico, tuttavia la gravità sociale delle condizioni in cui si trovano a dover vivere un passaggio importante della loro vita rischia di segnare negativamente, anche se non in modo indelebile, le loro prospettive, la percezione e l'immagine di sé, la capacità progettuale e così via. Allo stesso tempo, dev'essere considerato con attenzione quel terzo (34%) di giovani che di fronte ad una situazione di cambiamento si è trovato in una condizione di debolezza, con riferimenti non saldi a cui affidarsi. Se una tale situazione può essere il risultato di una fase particolare della vita del soggetto, è parimenti importante considerare la necessità di offrire proprio a questi sostegni e risorse per non cadere in una condizione di disagio più avanti nel tempo.

MARIO
VIGLIETTI

Sapersi stimare. Condizione motivazionale all'autorealizzazione

1. Premessa

Il "*sentimento del proprio valore*" non è da confondersi col "*concetto di sé*" che un individuo può avere relativamente, per esempio, alle sue competenze in diversi settori: intellettuali, fisici, relazionali ecc.

La "*stima di sé*" rappresenta infatti l'*aspetto valutativo* del concetto di sé e si esprime in un giudizio personale più o meno favorevole di accettazione, di amore, di rispetto, che ognuno compie riguardo a ciò che è o, più esattamente, a ciò che pensa di essere. Si tratta di un sentimento "globale" che si colloca al di sopra dei sentimenti specifici di competenze, di qualità, di efficienza e che esprime in qual misura l'individuo si accetta come persona.

Per poter vivere bisogna sapersi amare almeno un poco e trovare accettabile la rappresentazione che si ha di sé stessi. Di fronte ad un valore zero di sé, la vita diventerebbe un "non senso", equivarrebbe all'annientamento della persona¹.

¹ FRANCOISE BARIAUD - CLAUDE BOURGET, *Le sentiment de la valeur de soi*, in "L'Orientation Scolaire e Professionnelle", 1994, 23, N. 3, p. 271-290. Riportiamo, riassumendoli, i vari punti del suddetto articolo in quanto rappresentano, a nostro avviso, significativi momenti di riflessione psicopedagogica particolarmente utili per gli educatori.

2. Fattori che contribuiscono alla formazione della stima di sé

La valutazione delle proprie competenze e delle capacità attitudinali in vari domini contribuiscono evidentemente a dar vita al proprio sentimento di stima di sé, ma, nonostante i consistenti rapporti correlazionali trovati da vari ricercatori in adolescenti (Harter, 1982, 1990 - Lom e Wunderlich, 1986 - Rosenberg, 1986), non si può dire che competenze, capacità, caratteristiche fisiche costituenti il concetto di sé, siano gli esclusivi responsabili del sentimento di stima di sé che prova il soggetto e viceversa che la stima del proprio valore determini il senso del concetto ai sé. Si tratta di realtà distinte che, per quanto non totalmente indipendenti, possono essere valutate e studiate singolarmente. Tra gli strumenti di misura ne ricordiamo tre tra i più usati per la ricerca e per la pratica: *l'Inventario della stima di sé* di Coopersmith (S.E.I. = Self Esteem Inventory, 1967) — *il Profilo di percezione di sé* di Harter (S.S.P. = Self Perception Profil, 1985-1988) — e *la Scala della stima di sé*, di Rosenberg (R.S.E. = Rosenberg Self Esteem Scale, 1965). Questi due ultimi strumenti tendono a cogliere direttamente il sentimento del valore di sé.

L'elaborazione del valore di sé parte dall'infanzia e si sviluppa successivamente attraverso le esperienze di riuscita e d'insuccesso, la considerazione ed i giudizi degli altri ed il confronto con gli ideali di vita percepiti. In particolare vi contribuiscono.

- la considerazione delle persone significative
- l'adeguazione ad aspirazioni, modelli, ideali ritenuti importanti per la realizzazione di sé
- il confronto sociale.

a) *La considerazione delle persone significative*

È un fatto noto che ogni individuo è in gran parte condizionato nella sua vita non solo da ciò che egli pensa di se stesso, ma anche in notevole misura dall'approvazione o disapprovazione delle persone che per lui contano: Esse alimentano il sentimento del suo valore personale modellandone gradualmente l'immagine in funzione operativa.

1 - Sono i genitori a mettere i primi fondamenti della stima di sé nel bambino attraverso l'attenzione affettiva con cui lo seguono. Egli si sente amato incondizionatamente, riconosciuto e accettato per se stesso lungo tutta la sua infanzia. Il che gli procura quella sicurezza di fondo del suo esistere promuovendo il senso di sé come valore, sia pur non ancora per via di coscienza riflessa.

Varie ricerche condotte nel periodo dell'adolescenza, confermano ugualmente che il sostegno familiare — espresso dall'aiuto che i genitori danno al figlio e dall'affetto e dall'approvazione che gli manifestano nelle sue decisioni ed azioni, è positivamente legato alla stima che egli prova di se stesso (Barber e altri, 1992 - Harter, 1989 - Kellerhals e altri, 1992).

D'altra parte è pure stato provato che *il disinteresse affettivo* dimostrato dai genitori, più ancora del conflitto tra loro, ha normalmente determinato nell'adolescenza un affievolimento della stima di sé (Rosemberg, 1985).

Per ciò che riguarda poi *lo stile educativo di tipo democratico o direttivo-autoritario*, è risultato, sia pur con gradualità differenti per diverse culture, che l'atteggiamento contrattualista, che privilegia l'autoregolazione, l'autonomia e la creatività personale, è quello che determina una stima di sé di grado più elevato e non l'atteggiamento statutario a base di regole e principi (Barber, 1992).

Come si vede, questi risultati testimoniano la notevole influenza del comportamento dei genitori nell'evoluzione psicoaffettiva del figlio circa la stima di sé.

2 - Un altro ruolo importante, oltre quello della famiglia, lo assumono i *compagni il cui sostegno, più come gruppo che come amici personali*, incide sensibilmente sulla stima di sé dell'adolescente (Harter, 1989). È nota la sofferenza causata nell'adolescente (ben diversa e più intensa di quella del fanciullo) dai *pareri negativi* dei compagni o dalla sua *esclusione dal gruppo*, in quanto ne minano il suo processo d'identità in cerca di conferme del suo valore, causandogli angoscia, avvilitamento e depressione.

A questo riguardo, si sottolinea. (op. cit., p. 276), l'urgenza, da parte degli educatori, di una più marcata vigilanza specie in quelle situazioni, non rare in ambienti scolastici, in cui fanciulli o adolescenti diventano vittime abituali di aggressioni fisiche o psicologiche, ripetute nel tempo, da parte di compagni della stessa età o anche più anziani, senza che essi si sentano liberi di reagire o parlarne, con la conseguenza d'intense sofferenze e svalorizzazione di sé assai tanto deleterie per il loro avvenire.

b) *Adeguazione ad aspirazioni, modelli, ideali ritenuti importanti per la propria realizzazione*

Altri elementi che contribuiscono alla formazione della stima del valore personale si sono rilevati essere *le riuscite e gli insuccessi* vissuti in campi giudicati importanti *per la realizzazione di sé*, la cui influenza si è però rivelata di portata differente secondo prospettive (del "voler essere" o del "dover essere") assunte dai soggetti.

Si è pure rilevata l'interdipendenza tra *i successi e le aspirazioni vissute nella strutturazione del senso del proprio valore*, nel senso che se il successo supera il livello delle aspirazioni, la stima di sé aumenta e viceversa. Così il non sentirsi all'altezza in un settore valorizzato dall'ambiente (come, ad esempio, quello scolastico o quello delle relazioni sociali) va di pari passo con una debole stima globale di sé e viceversa, pur sempre con diverse sfumature di soddisfazione da individuo ad individuo.

Riguardo poi al rapporto tra *ideale* e percezione della propria *distanza da esso*, è solo all'adolescenza che si può valutarne l'influenza sulla stima di sé, quando l'individuo cerca di misurare coscientemente la grandezza dello scar-

to tra ciò che pensa di essere o di poter o voler fare come persona e il modello di riuscita previsto. Quanto più piccola risulta essere la distanza, tanto più elevata ne risulterà la stima di sé. (Harter, 1986).

c) *Il confronto sociale*

Un'altra fonte che partecipa alla formulazione del giudizio del proprio valore, è fornita, a cominciare dai 7 od 8 anni, dalla tendenza naturale al *confronto sociale-ambientale*.

Particolarmente nell'ambiente scolastico se ne realizzano le condizioni positive o negative più o meno forti, secondo la pressione esistente riguardo alla riuscita scolastica, con la conseguenza di sofferenze o angosce (per esempio, di perdere l'amore dei genitori o la stima dei professori) nei casi di minor rendimento o fallimento, o di sovrastima del proprio valore specie se il raffronto avviene con soggetti di limitate capacità.

3. Evoluzione della stima di sé nell'adolescenza

Consideriamo alcune differenze del livello della stima di sé in rapporto al sesso e al variare dell'età:

1) *Le differenze in funzione del sesso*

La maggior parte delle ricerche recenti (dal 1990 in poi) convergono nella constatazione della superiorità maschile riguardo alla stima globale di sé durante tutta l'adolescenza (Alsaker e Olweus, 1993, in Norvegia - Block e Robins in USA - Fend, 1990, in Germania - Harper e Marshall, 1991, in Austria - Bariaud e Bourcet, 1994, in Francia).

Ciò sembra dovuto senza dubbio alla valorizzazione culturale della mascolinità nel senso dell'indipendenza, del potere e dell'affermazione sociale e politica del maschio rispetto alla femmina.

La superiorità maschile, tuttavia, dal punto di vista *del sentimento di valore*, se è chiara nei settori delle competenze fisiche e della forza, non risulta più tale nel dominio delle competenze sociali e, spesso, anche in quelle cognitive.

2) *Le variazioni con l'età*

In rapporto al decorso evolutivo si è proceduto alla ricerca più che delle variazioni dell'età (troppo influenzata dai fattori fisici di crescita e dalle attese dell'ambiente di autonomia, responsabilità, ecc.) alla ricerca dei *fattori connessi al variare dell'età*, che potevano influenzare, in più o in meno, la stima di sé dell'adolescente, attraverso il *confronto delle medie di gruppi d'età differenti*, sia longitudinalmente che trasversalmente, e *l'analisi della stabilità delle differenze interindividuali*.

a) *Confronto delle medie*

Sulla base dei risultati di ricerche longitudinali condotte in USA dopo gli anni '80 attraverso l'uso per lo più della scala di Rosenberg, sembra che:

* *la seconda parte dell'adolescenza e gli anni successivi alla scuola secondaria che segnano l'entrata nell'età adulta* siano caratterizzati dall'innalzamento del livello medio della stima di sé legato probabilmente ai nuovi ruoli, alle nuove responsabilità e alla presa in carico della propria esistenza. Quest'innalzamento risulta essere ancora maggiore ai livelli dei 13, 15 e 17 anni e ciò sembra doversi attribuire "ad una miglior convergenza, con l'età, tra il sé reale ed il sé ideale, ad una maggior indipendenza riguardo alle valutazioni (spesso negative) dei compagni, ad una più grande libertà di scelta di contesti interattivi e di attività valorizzanti, all'acquisto di maggiori competenze ed ad un miglior adattamento alle esigenze dell'ambiente sociale, all'aumento con l'età, della motivazione a valorizzarsi sotto l'influenza delle pressioni socioculturali..." (op. cit., p. 279).

Block e Robins (1993) in ricerche longitudinali, di ben più ampia portata delle precedenti, estese dai 3 anni ai 24 anni d'età, servendosi del metodo del *Q Sort* per la valutazione della stima di sé basata sullo scarto tra il sé reale ed il sé ideale, constatarono che il livello di stima di sé *nei maschi* tende ad aumentare in media tra i 14 ed i 24 anni solo di poco, un quinto di scarto tipico (a differenza del 15% degli studi precedenti) e che invece quello delle femmine, specie tra i 18 ed i 23 anni, tende a diminuire di un quinto di scarto tipico. Cause di questa diminuzione potrebbero essere conflitti di ruolo, presa di coscienza delle difficoltà sociali della propria affermazione e completamento di sé.

* Per quanto si riferisce alla *prima parte dell'adolescenza*, sembrerebbero essere due i fattori (particolarmente stressanti) che influiscono sulla stima di sé:

- il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria, e
- la precocità (nelle ragazze) dello sviluppo pubertario.

Ambedue i fenomeni, tuttavia, non sembrano avere effetti negativi significativi sul sentimento del valore personale (Hirsch e Rapkin, 1987 - Stattin e Magnusson, 1990) salvo nei casi in cui i due cambiamenti coincidano nel tempo: le ragazze precoci nel loro sviluppo fisico che debbono affrontare *nello stesso tempo*, il passaggio scolastico e le trasformazioni del loro corpo, a differenza degli altri gruppi, accusano un **abbassamento** della stima di sé (Simmons, 1979).

b) *Stabilità delle differenze interindividuali*

In che misura gli individui di un dato gruppo mantengono le loro posizioni relativamente alla stima di sé? Coloro i cui punteggi erano i più elevati alla prima misurazione li avrebbero avuti uguali anche alla seconda misurazione?

Le ricerche disponibili, al riguardo, testimoniano una situazione fluttuante sia di stabilità nelle posizioni che di cambiamento, con medie di stabilità espresse da correlazioni di .58 dopo un anno e di .42 dopo due anni, con tendenza ad aumentare con l'età, in modo più marcato nei ragazzi. Nelle ragazze, specie tredicenni, influisce negativamente il periodo delle mestruazioni e dello sviluppo dei seni, la cui comparsa risulta destabilizzare per un po' di tempo, l'immagine di sé nei propri aspetti privati e relazionali (Bariaud e Rodriguez-Tomé, 1994).

Nel periodo successivo per un intervallo dai 14 ai 23 anni, Block e Robins (1993) constatarono invece che le differenze interindividuali erano più stabili nelle ragazze, come se il livello della stima di sé si fosse, nel corso della seconda parte dell'adolescenza, maggiormente stabilizzato che nei ragazzi.

2) *Le differenze interindividuali d'evoluzione*

Analizzando i tipi d'evoluzione dei maschi e delle femmine ed i fattori personali ed ambientali che li caratterizzano, il Fend in Germania (1990) constata che le evoluzioni positive, sia per quanto si riferisce al livello di stima di sé che per la sua stabilità, sono dominanti, con prevalenza numerica tuttavia nei ragazzi sulle ragazze. Queste ultime sperimentano più che non i ragazzi, un deterioramento (del 14% contro il 7%).

I fattori influenti al riguardo di queste differenze d'evoluzione sembrano siano da collegarsi, per ciò che si riferisce all'*ambiente*, al sostegno familiare come fattore principale di uno sviluppo ben riuscito, e per ciò che si riferisce all'*individuo* e alle sue caratteristiche positive di personalità, alle situazioni di tipo relazionale (per es. di sociabilità) per le ragazze, e di tipo individualista (per es. di autocontrollo dell'ansia sociale), per i ragazzi, in conformità ai ruoli sessuali imposti dalla cultura in atto.

In genere, le basi su cui si fonda il *senso del proprio valore* al livello della prima adolescenza sono le capacità (specie scolastiche ed atletiche), i tratti di personalità e le relazioni instaurate (con i familiari, gli amici e altri).

4. **Quando il consolidamento della stima di sé vien meno**

I molteplici cambiamenti che l'adolescente sperimenta nel decorso della sua evoluzione e le nuove esigenze dell'ambiente con le quali si deve confrontare (maggior indipendenza nei rapporti familiari, accresciuta responsabilità scolastica, nuovi approcci con i compagni e le compagne, formulazioni più definite dei progetti di studio o di lavoro, senso di responsabilità accresciuto, ecc.) rappresentano delle prove le cui riuscite o insuccessi non possono non incidere sulla stima di sé nella misura in cui questa è legata alle aspirazioni e all'approvazione sociale.

Il consolidamento del *concetto di sé* attraverso tutte le molteplici integrazioni delle conoscenze acquisite, delle riuscite attese, delle competenze nuo-

ve, porta decisamente l'individuo a ripensarsi non più in termini d'azione (come nell'infanzia), ma in termini psicologici personali relativi ai tratti della sua personalità, alle sue opinioni, ai suoi desideri e sentimenti intimi, alle sue mete e ai suoi ideali, che lo portano a sentirsi come *soggetto investito di valore* e a valutarsi come *persona unica e singolare*. Il sè diventa allora oggetto privilegiato dei suoi pensieri e dei suoi interrogativi. Solo più tardi diventerà un problema esistenziale relativo al senso della sua vita.

In questo processo *d'interiorizzazione l'immagine buona o negativa* che l'individuo viene a vivere di se stesso diventa a questo punto una *forza motivante* il suo comportamento di valorizzazione o svalorizzazione di sè con conseguenze non indifferenti nella strutturazione della sua personalità. Occorrerà intervenire *pedagogicamente* a potenziare questa forza motivante nella direzione di una valorizzazione di sè più globale e realistica.

Coloro infatti che possiedono una buona idea di sè sono portati ad attribuire unicamente a se stessi il merito dei loro successi e a non sentirsi responsabili dei loro fallimenti, attribuiti per lo più a sfortuna, a ostruzionismo di altri o a fattori di ordine esterno.

Al contrario, coloro che non hanno una buona stima di sè, sono inclini ad addossare a se stessi i loro insuccessi e per lo più a generalizzare la loro *nullità* anche a riguardo di tutte le altre competenze possedute, con la conseguenza d'indurli ad *evitare* anche quelle occasioni di successo che potrebbero modificare positivamente il loro basso concetto di sè.

Crediamo che la soluzione pedagogica a queste distorsioni di vedute sia positive che negative riguardo alla stima di sè, ci possa pervenire dal potenziamento della *motivazione personale all'autorealizzazione di sè*.

5) *La motivazione all'autorealizzazione di sè*

Ogni essere umano sente il bisogno di entrare in relazione con il suo ambiente per stabilire delle interazioni con oggetti che possano soddisfare il suo bisogno di autorealizzazione, di sentirsi cioè e di essere "qualcuno che conta", *qualcuno che ha un senso ed un valore per sè stesso e per il gruppo sociale in cui vive, di essere insomma "qualcuno per qualcun altro"*.

Orbene, secondo il Nuttin (1980)² ogni bisogno prima di essere incanalato in un comportamento concreto, esiste sotto una forma precomportamentale che inclina l'individuo verso categorie di oggetti che possono soddisfarlo. Questo orientamento generale determina quella risposta affettiva di piacere o dispiacere che, a contatto con l'oggetto, si trasforma in un rinforzo positivo o negativo all'azione. Nell'essere umano, tuttavia, l'azione è regolata e modellata in ogni momento della sua esecuzione, da uno scopo e da un progetto per attuarlo, elaborato cognitivamente sotto la spinta del bisogno. Una volta che sia stato messo a punto questo scopo e questo progetto a livello co-

² Da SOLANGE LARCEBEAU, *Motivation et personnalité*, in "Orientation Scolaire et Professionnelle" (1983), n. 3, pp. 215-242.

gnitivo, ne segue l'azione tendente a ridurre scalarmente la distanza tra l'oggetto (il risultato atteso) e i livelli attuali di realizzazione, attraverso l'esecuzione del progetto.

È dunque il risultato atteso, lo scopo, che determina l'atto del soggetto più che il risultato ottenuto anteriormente, come vorrebbe la teoria del rinforzo.

"Il fatto caratteristico del comportamento dell'uomo, cioè della sua comunicazione con il mondo, dice giustamente il Nuttin, non è la ripetizione o la non-ripetizione di una reazione appresa o innata, ma la realizzazione di progetti o di compiti che ogni volta necessitano di forme nuove d'inserimento nel mondo".

Dal punto di vista pedagogico queste premesse pertanto inducono a privilegiare quegli atteggiamenti di sostegno in favore della *formazione di una equilibrata stima di sé*, che sono basati più sulla presentazione di *possibili scopi o mete* oggettivamente raggiungibili dal soggetto, che sulla constatazione dei risultati già raggiunti.

Saper guardare ottimisticamente avanti, dare ideali e formulare, *assieme al soggetto interessato*, scopi e progetti da realizzare, in consonanza con le sue aspirazioni ed i suoi interessi, individuandone praticamente il percorso d'attuazione personalmente più adatto, magari anche accennando a competenze e qualità positive in lui presenti o a realizzazioni obiettive passate, possono rappresentare allora consigliabili mezzi per dare a ciascuno il senso del suo *valore come persona* e quindi come soggetto degno di stima e di considerazione.

Nota bibliografica

- BARIAUD F. e OLIVERI I., (1989), *Les états dépressifs dans le développement normal de l'adolescent*, in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", n. 4, pp. 315-335.
- BARIAUD F. e RODRIGUEZ-TOMÉ H., (1994), *La conscience de grandir*, in M. BOLOGNINI, B. PLANCHEREL, R. NUNEZ e W. BETTSCHART, *Préadolescence: théorie, recherche et clinique*, Paris, E.S.F. pp. 57-72).
- BLOCK J. e ROBINS, (1993), *A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood child development*, 64, pp. 900-923.
- HARTER S., (1990), *Processes underlying adolescent self-concept formation*, in R. MONTEMAYOR, G.R. ADAMS e T.P. GULLOTTA, *From Childhood to adolescent: A transitional period?*, Newbury Park, CA:Sage, pp. 205-239.
- L'ECUYER R., (1994), *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Montréal, Press de l'Université de Montréal.
- REUCHLIN M., (1990), *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris, P.U.F.
- RODRIGUEZ-TOMÉ H., (1983), *La connaissance de soi à l'adolescence*, in "L'Orientaion Scolaire et Professionnelle", 12 (3), pp. 203-213.
- ROSEMBERG M., (1986), *Self concept from middle childhood through adolescence*, in J. SULLS e A.G. GREENWALD, *Psychological perspectives on the self*, vol. 3 (pp. 107-136) Lawrence Erlbaum.
- STATTIN H., MAGNUSSON, D., (1990), *Pubertal maturation in female development*, Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

SANDRA
CHISTOLINI*

L'esperto nei processi formativi: compiti dell'Università e ruolo delle aziende

Questo Seminario permette di entrare nel vivo di un tema pungente e fonte di numerosi interrogativi. Riflettendo sul tema ho cercato di esaminare alcuni aspetti che potrebbero in futuro divenire tracce per impostare una ricerca sul campo. Ritengo opportuno ricordare che io lavoro *in* una azienda che si chiama Università, nella quale si insegna e si produce un tipo particolare di sapere, tra l'altro caratterizzato da libertà ed indipendenza intellettuali. Perciò quello che dirò si riferisce necessariamente all'*Università come azienda scientifica*. È possibile pensare che tra aziende che si pongono comuni e diversi obiettivi formativi sia proficuo trovare delle intese che, nell'accettare la tesi della reciproca autonomia e della relativa interdipendenza dei sistemi (familiare, scolastico, universitario,

* L'intervento che segue è stato presentato durante il Seminario sulla Formazione degli Esperti nei Processi Formativi: quale formazione per le aziende svolto nella Sala del Consiglio Comunale di Amelia il 24 maggio 1995. L'iniziativa è stata promossa dalla Cattedra di Sociologia, Facoltà di Magistero, Università degli Studi di Perugia e patrocinata dalla stessa Università, dal Comune di Amelia, dall'Azienda per il Turismo di Terni, dall'Assindustria Terni, dai Fratelli Federici S.p.A., dalla Proloco Amelia.

economico, culturale), possono permettere il miglior funzionamento della società. Inoltre nel considerare l'Università come azienda inviterei a concentrare l'attenzione su questa istituzione anche rispetto alla organizzazione del lavoro pedagogico che in essa ha vita e che dovrebbe trovare spazio di ideazione ed attuazione.

Ciò premesso sottopongo alla riflessione comune alcuni aspetti che al momento ritengo di poter meglio focalizzare nella forma di problemi. L'ottica per l'estrapolazione di questi ultimi tiene conto di un obiettivo fondamentale intorno al quale le Scienze dell'Educazione continuano a discutere: dare all'educazione una veste scientifica, senza farle perdere quella artistica. In altri termini passare dal senso comune alla costruzione di modelli controllabili, dalla spontaneità dell'atto educativo-formativo alla definizione di criteri che garantiscano la rigosità e la ripetibilità dei processi che ci interessano. Questo sul piano sperimentale, mentre più in generale direi che l'idea contemporanea di formazione è qualcosa che rompe gli argini, anche quelli dell'Università, ha bisogno di terreno fertile al confronto e chiede di uscire da modelli obsoleti, dunque inadatti alle aspirazioni di una utenza diversificata costituita da giovani e non giovani, italiani e non italiani, uomini e donne. Le distanze geografiche si sono accorciate, possiamo in poche ore raggiungere Tokyo, New York, Johannesburg, Sydney, Santiago. Le distanze intellettuali possono anch'esse trovare proficue vie di comunicazione e si può giungere a progettare insieme itinerari di crescita interculturale. Non mi dilungo su questo tema ed invito a leggere l'opera diretta da M. Laeng, *Atlante della Pedagogia*, Napoli, Tecnodid, 1990-1994 nella quale questi argomenti sono sviluppati in quattro volumi.

Oggi più che mai l'Università deve pensare ad una formazione plurivalente che possa essere spesa tanto a livello nazionale quanto a livello internazionale, attrezzando i giovani per capacità intellettuali e per abilità pratiche. Le discipline diventano così solo dei percorsi possibili entro i quali intessere un tessuto di competenze da spendere in modo ampio. E se è vero che l'Università può insegnare qualcosa è altrettanto vero che l'Università può imparare da altri. Sarebbe un grave errore far credere agli studenti che la laurea, per di più con 40 esami, sia di per sé professionalizzante, ma sarebbe altrettanto improprio rinunciare alla funzione docente, dimostrando che i docenti per primi non ci credono.

La presa di coscienza dei propri limiti e della consistenza e della spendibilità delle proprie capacità investite nella formazione dei giovani, e non solo, è già un importante punto di partenza per rinnovare i corsi di studio, intrecciando scienze umane e scienze naturali. Insomma la formazione alla quale stiamo tendendo sembra andare nella direzione della preparazione a sapere e a fare quello che la vita, il lavoro, la società ci andranno via via chiedendo. Va dunque supposta una formazione universitaria, base di sviluppo per l'esercizio di una professione socialmente riconosciuta come valida ed utile. Tale formazione si chiede sia ampia e variegata sin dall'inizio del percorso per diventare ulteriormente estendibile ed articolabile nello spazio e

nel tempo: vi è un soggetto che si autocomprende e si espande a livello mondiale. Dunque siamo in presenza di un concetto di formazione che se da un lato richiama l'idea della *Bildung* propria della pedagogia tedesca, d'altro lato guarda a tutto il mondo contemporaneo e prende ad esempio società altamente tecnologizzate, protagoniste di un nuovo sogno, come la società giapponese, per cercare di coniugare il sacro con il profano, lo spirituale con il materiale, la bellezza (il crisantemo) con la forza, la passione ed il coraggio (la spada), la base culturale della civiltà con l'impulso al rinnovamento della società.

Entro tale quadro concettuale, qui solo accennato, si possono individuare le seguenti cinque aree di riflessione da ognuna delle quali nasce per lo meno un problema che più avanti si formula per ora come interrogativo:

- risorse e strategie
- obiettivi della formazione
- luoghi della formazione
- sbocchi professionali e carriera
- giovani e formazione internazionale.

1. Risorse e strategie

All'interno dell'Università italiana si rende necessaria la ridefinizione di compiti formativi alla luce della istituzione del corso di laurea in Scienze dell'Educazione (ex corso di laurea in Pedagogia) che nello specifico è chiamato a rendere trasparenti finalità e contenuti. In altri termini fino al 1991/92 lo studente si iscriveva al corso di laurea in Pedagogia soprattutto per prepararsi all'insegnamento, dal 1992/93 lo studente si può iscrivere ad un nuovo corso di laurea che fa proprio il dibattito pedagogico amplificato, giocato non più prevalentemente nella scuola, ma in tutta la società. Diventano significativi percorsi di studio che negli ultimi venti anni si sono andati consolidando, pensiamo all'educazione comparata, all'educazione degli adulti, alle tecnologie educative.

Di per sé l'Università assolve importanti funzioni di ricerca, di studio, di preparazione e qualificazione di soggetti che dovranno svolgere determinate azioni professionali nel contesto sociale. Per questo l'Università dispone di risorse e ne cerca di nuove per arricchire il proprio sapere e renderlo adatto all'utilizzazione sul piano tanto nazionale quanto internazionale. Ma le risorse hanno bisogno di strategie di impiego ed è dunque fondamentale che le strutture e i contenuti siano validamente conosciuti per predisporre un uso razionale; vale a dire la riqualificazione, il ricambio, la capitalizzazione e l'investimento ed in certi casi si possono anche prevedere forme di riconversione professionale.

Come si sta attrezzando dal punto di vista teorico e dal punto di vista tecnico-operativo l'Università per rispondere ai compiti formativi che il nuovo corso di laurea in Scienze dell'Educazione intende perseguire? Si tratta solo

di attivare delle discipline di insegnamento o ci si deve anche adoperare predisponendo un piano di formazione generale al quale tutte le discipline dovrebbero in qualche modo far riferimento tenendo anche conto dell'istanza interdisciplinare e della necessaria apertura al confronto scientifico?

2. Obiettivi della formazione

Sempre di più si chiede all'Università di fornire alla società nazionale ed internazionale persone con i requisiti finali determinati; vale a dire chi esce con il titolo di laurea deve necessariamente essere in possesso

* di abilità sviluppate al massimo grado (esperto)

* di competenze generali e specifiche da spendere in tutti i settori nei quali sono in atto sequenze di sviluppo (processi formativi) intese alla preparazione umana e alla qualificazione professionale del soggetto sociale.

Tale argomentazione ne implica necessariamente un'altra: quella relativa alla questione eterna della formazione dei docenti alla quale neanche i professori universitari possono sottrarsi e della quale anche questi professori dovrebbero invece sentirsi investiti con maggiore autonomia di giudizio e di valutazione, facendo cioè dipendere le proprie scelte formative dalla ricerca della verità e non dando l'impressione, forse anche errata, ma prevalente nel senso comune, di correre dietro al posto di professore.

L'Università dispone di docenti addestrati a questo scopo? In altri termini, un esperto chirurgo può insegnare lo stato dell'arte allo studente candidato a diventare a sua volta un esperto chirurgo. Si può dire la stessa cosa per l'esperto nei processi formativi? Dobbiamo chiederci se ci sono, e se ci sono in che misura, docenti esperti sul doppio versante che hanno cioè:

a) maturato un sapere e che sanno comunicarlo secondo paradigmi mutuati dall'interazione educativa;

b) che hanno maturato una esperienza diretta in realtà sociali diverse nelle quali sono rintracciabili e sono già stati razionalizzati, o si è iniziato a razionalizzare, processi formativi tipici.

3. Luoghi della formazione

Supponendo per ipotesi che sia chiaro il concetto di "esperto" resta da precisare il senso che viene dato a "processi formativi". Ora comunemente entrano nella specificazione i luoghi nei quali si fa educazione, si fa formazione, si fa istruzione e poiché il fare educazione, formazione, istruzione vuol dire mettere in movimento più processi (cognitivi, emotivo-sensoriali, relazionali, motori, di apprendimento-insegnamento, operativi ed altri) ne segue che i luoghi privilegiati sono:

- * le università
- * le scuole
- * i centri di formazione professionale
- * le imprese e le aziende
- * le comunità di vario genere
- * le istituzioni di volontariato in sintesi tutti i luoghi nei quali esiste un *Progetto Formativo Esplicito* (PFE) cioè dichiarato da chi ha il compito di metterlo in atto e fatto proprio in modo dinamico dall'utenza.

Tutti i corsi di laurea in Scienze dell'Educazione sparsi sul territorio italiano prevedono l'indirizzo *esperti nei processi formativi*, ma solo in alcune realtà universitarie si sta realizzando il cosiddetto "tirocinio", come a Perugia, a partire dal terzo anno di iscrizione.

C'è da chiedersi se il "tirocinio" sia o non sia pregiudiziale nella preparazione degli *esperti nei processi formativi*, e se prevede un impegno sistematico capace di misurarsi con il PFE di aziende ed imprese. Insomma il "tirocinio" contempla una esperienza formativa molteplice e concertata nei diversi luoghi nei quali si presume siano operanti i processi formativi?

4. Sbocchi professionali e carriera

Alcuni corsi di laurea in Scienze dell'Educazione precisano questo aspetto. Cito tre Università che ho scelto come campione esemplificativo di Sud, Centro, Nord d'Italia: Bari, Roma, Torino.

Bari (carriere principali per i laureati in Scienze dell'Educazione)

a) Attività, mediante concorso, di "insegnamento di scuola secondaria superiore".

Attività, mediante concorso, di "educatori professionali extra-scolastici".

Attività, mediante concorso, "esperti nei processi formativi"

b) Impieghi, mediante concorsi, in varie Amministrazioni (cfr: Università degli Studi di Bari, *Guida dello studente*, anno accademico 1993/94, Norme generali, Bari, Laterza, 1993, p. 28).

Roma (gli sbocchi sono specificati per chi sceglie l'indirizzo "esperti nei processi formativi")

"Per l'indirizzo esperti nei processi formativi la destinazione professionale è costituita dai settori formativi operanti nell'ambito di enti o imprese, come in generale dagli interventi rivolti al pubblico adulto. Nell'immediato, questo indirizzo è anche il più idoneo ad assicurare una competenza di base a chi aspira ad esercitare la funzione di direttore didattico" (cfr. Terza Università Statale degli Studi di Roma, *Ordine degli studi*, anno accademico 1993/94, Facoltà di Lettere e Filosofia, Roma, Edizioni SEAM, 1993, p. 199).

Torino (gli sbocchi sono quelli previsti per chi si laurea presso la Facoltà di Magistero)

"Insegnamento, mediante concorso, nelle scuole secondarie, impiego in varie Amministrazioni, Aziende commerciali, Organizzazioni internazionali; sbocchi nel settore del giornalismo per la laurea in lingue e letterature straniere oltre che in editoria libraria, produzione cinematografica, radiotelevisiva ecc... (seguono specificazioni per la laurea in Psicologia e per il Diploma di abilitazione per la vigilanza nelle scuole elementari) (cfr. Università degli Studi di Torino, *Guida dello studente*, anno accademico, 1993/94, Torino, Mario Gros, 1993, p. 106).

Abbiamo così un flash che illumina su tre prospettive non sappiamo fino a che punto correlate. Si tratta di tre modelli nei quali sono sintetizzabili tre orientamenti: tradizionale (Bari); innovativo (Roma); misto (Torino).

1) *Modello ad orientamento tradizionale*: si fa riferimento all'iter tradizionale del concorso come meccanismo privilegiato per l'occupazione e quindi le competenze richieste sono di fatto demandate alle modalità concorsuali, l'università fornisce il titolo che sarà speso prima nel concorso e poi nell'attività professionale vera e propria, sottintendendo qualificazioni non altrimenti illustrate allo studente attraverso lo strumento classico di informazione, cioè la *Guida dello studente* (Bari).

2) *Modello ad orientamento innovativo*: l'acquisizione delle competenze da spendere nel sociale è l'obiettivo prioritario, infatti si parla della "destinazione professionale" dei laureati, non si entra in merito al meccanismo del reclutamento occupazionale, emerge dunque una distinzione tra la sfera della professione, gestita dall'università, e quella della occupazione gestita dal mondo del lavoro (Roma).

3) *Modello ad orientamento misto*: si coniuga il vecchio con il nuovo indicando il concorso come mezzo per l'inquadramento nei ruoli della scuola, e si elencano i settori nei quali l'accesso al lavoro costituisce una possibilità di scelta nella quale va contemplato il percorso formativo professionalizzante insieme al meccanismo occupazionale; in altri termini l'attività lavorativa è fatta di competenze acquisite (sfera della professione) e di possibilità concrete (sfera dell'occupazione) che permettono alle abilità di origine di crescere e di moltiplicarsi (intersezione di professione ed occupazione).

Si sta lavorando nel senso della scelta consapevole della relazione che si intende stabilire tra professione ed occupazione? Si stanno predisponendo concorsi pubblici e accessi nel settore privato capaci di innestare, in organici già esistenti, la nuova figura del cosiddetto "esperto in processi formativi"? Ad esempio l'esperto in processi formativi potrà svolgere funzioni come quella del "coordinatore progettista", del "coordinatore di processo o area", del "coordinatore delle attività di orientamento" attualmente previste nel Centro di Formazione Professionale, secondo i piani nazionali e gli orientamenti comunitari?

5. Giovani e formazione internazionale

Il Trattato sull'Unione Europea di Maastricht (1992) presenta lacune e l'orientamento è quello di introdurre dei correttivi che permettano di raggiungere gli obiettivi comuni, senza annullare il Trattato stesso. Ciò che interessa in particolare è l'articolo 127 (*Titolo VIII - Politica sociale, istruzione, formazione professionale e gioventù*) nel quale tra l'altro è detto che l'azione della Comunità è intesa "a stimolare la cooperazione in materia di formazione tra istituti di insegnamento o di formazione professionale e imprese".

Intanto in Italia si è dato vita ad attività di "Junior enterprise" che prevedono una preparazione sul campo dei giovani universitari in modo da iniziarli al lavoro manageriale. Lo schema che segue illustra tali iniziative ed è stato dedotto dalla elaborazione di varie informazioni giornalistiche (cfr. Monica Bacis, *Nuovi business. Sei studente? Fai affari*, in "Donna moderna", anno VIII, n. 15-16, 27/04/1995, p. 111).

JUNIOR ENTERPRISE — UNIVERSITA' ED AZIENDE

Requisiti:

- non avere ancora conseguito la laurea
- avere voglia di fare dell'imprenditorialità
- costruirsi un lavoro
- costanza nell'impegno.

Funzionamento:

- A) un gruppo di studenti della stessa Università
- B) contattare la Confederazione Italiana Junior Enterprise
- C) stilare lo statuto della associazione (si può chiedere alla confederazione come)
- D) depositare lo statuto presso un notaio
- E) trovare una sede operativa
- F) informare gli organismi universitari
- G) cercare docenti disposti a collaborare
- H) cercare i clienti (aziende, comuni, enti territoriali, scuole, società, cooperative, camere di commercio, ecc.)
- I) fare contratti con le aziende sul lavoro che si stabilisce (es. indagini di mercato, sondaggi, inchieste, ecc.).

Titolo di Junior Enterprise:

Dopo un anno di attività.

Guadagno:

- 100 lire di guadagno sono così ripartite:
 - 30 restano all'associazione
 - 10 vanno al capoprogetto
 - 60 vanno distribuite ai collaboratori.

Precedenti in campo universitario:

Università Bocconi di Milano; Politecnico di Milano
Università di Vicenza (Facoltà di Ingegneria)
Università di Venezia (Facoltà di Economia e Commercio).

Precedenti tra le aziende:

Benetton.

Indirizzi utili:

1. Confederazione Italiana Junior Enterprise (CIJE)
c/o l'Università Bocconi di Milano
Via Fontana, 7 - tel. 02/55015742 - fax 02/55015648
2. Jeme
c/o l'Università Bocconi di Milano - Via Fontana, 7
3. Jeia
c/o la Facoltà di Ingegneria del Politecnico di Milano
c/o la Mip di via Rombon, 11 - tel. 02/2151500 - fax 02/4521588
4. Je Ca' Foscari
c/o la Facoltà di Economia e Commercio dell'Università di Venezia
Via Dorsoduro 3246 - tel. e fax 041/5240712
5. Jest
c/o la Facoltà di Ingegneria gestionale dell'Università di Vicenza
Strada Padana verso Verona, 47 - tel. 0444/960177 - fax 0444/965244.

Altre fonti:

Unione Europea.

Università ed imprese si stanno muovendo per realizzare forme di cooperazione sul territorio nazionale e su quello europeo?

Le cinque aree di riflessione esposte e i relativi cinque problemi indicati sono solo degli esempi. L'elenco potrebbe essere arricchito. Tuttavia ogni eventuale aggiunta riconduce l'intera problematica di partenza al quesito di base: **quale politica universitaria per la formazione degli esperti nei domanda-offerta formativa.**

La "politica universitaria" è di fatto costituita di informazione, organizzazione, programmazione, risorse, strategie, qualità e quantità di domanda-offerta formativa. Far chiarezza sulla questione permetterà a tutti di lavorare meglio, raggiungendo risultati misurabili in tempi brevi.

VITTORIO
PIERONI

Il volontariato sociale Italiano

In ricordo dell'ultima indagine di
GIANCARLO MILANESI

Nel giugno '95 è stato presentato a Roma un rapporto di ricerca della Fondazione Italiana per il Volontariato, sul volontariato sociale italiano¹.

Tale indagine è stata ideata e realizzata almeno nella prima parte, fino alla sua prematura scomparsa, da GIANCARLO MILANESI, in qualità di responsabile del settore Studi e Ricerche della Fondazione Italiana per il Volontariato. Proprio a tale scopo la Fondazione, nel presentare l'opera, lo ricorda fin dalle prime pagine, riconoscendone il prezioso contributo offerto nel collaborare alla stessa:

*"Un particolare riconoscimento all'amico e collega Giancarlo Milanese, già responsabile del settore Studi e Ricerche della Fondazione Italiana per il Volontariato (e recentemente scomparso), al quale si deve il progetto della ricerca, la sua pianificazione metodologica ed organizzativa sino al completamento della rilevazione sul campo"*².

¹ G. CURSI - C. GRAZIANI (Edd.), *Il volontariato sociale italiano*, Roma, Fondazione Italiana per il Volontariato, 1995, pp. 191.

² *Ibidem*, p. 2.

1. Scopo e articolazione dell'indagine

La ricerca si è svolta nell'arco di 2 anni, dal 1992 al 1994; la rilevazione è iniziata nel novembre del '92 ed è terminata nel febbraio del '93.

Oggetto dell'indagine sono state tutte le "organizzazioni del volontariato sociale" operanti sul territorio nazionale ed i gruppi di volontari presenti nelle cooperative sociali, più quelle organizzazioni "ombrello" che contengono al loro interno anche la presenza di volontari. In pratica si è inteso fornire il quadro di tutte le realtà in cui i volontari costituiscono il nucleo permanente di coloro che in esse operano per i servizi di solidarietà.

Proprio a questo riguardo l'intero intervento è destinato a due specifici pubblici: i "quadri" delle organizzazioni di volontariato ed i volontari e gli studiosi interessati a conoscere il fenomeno. Lo scopo della ricerca era infatti quello di colmare una lacuna informativa circa un fenomeno assai diffuso all'interno della società italiana e di cui fino al '92 si possedevano conoscenze approssimative e poco sistematiche. Occorreva pertanto acquisire dei dati di base su scala nazionale, su cui operare successivamente per degli approfondimenti e per l'allestimento di una banca-dati in aggiornamento permanente, aperta all'osservazione sistematica dei flussi temporali sul fenomeno.

Di fronte a tale obiettivo il primo passo è stato quello di definire ciò che si intende per "volontariato" e per "organizzazione di volontariato". È stata considerata "realtà di volontariato" quella che presenta i seguenti tratti: "una organizzazione operativamente condotta in prevalenza da volontari, che svolge un'attività a favore di terzi, agendo su forme di disagio sociale (o anche ambientale, culturale...) con continuità". In sintesi, "impegno gratuito organizzato, orientato alla solidarietà".

Mentre per "organizzazione di volontariato" si è inteso "una pluralità di persone interagenti e accomunate da identità culturale-valoriale e da progettualità operativa, dotate di una struttura interna minima, di autonomia amministrativa ed operativa istituzionalmente formalizzata e continuativa nel tempo".

Fra tutte le realtà rispondenti a tale criterio sono state scelte quelle che esprimono essenzialmente "servizi di solidarietà". Lo scopo era infatti di osservare le caratteristiche organizzative di gruppi di volontari che avessero scelto di agire insieme in funzione dei bisogni altrui e/o impegnati su servizi di pubblica utilità (persone singole, come famiglie o intere collettività...). Rientrano pertanto in tale criterio tutte le organizzazioni in grado di erogare prestazioni di servizio nei confronti delle cosiddette aree di disagio sociale (esteso anche al malessere culturale e ambientale).

Tali finalità hanno comportato la scelta di uno strumento di rilevamento dotato di domande comuni a tutte le organizzazioni e, quindi, a struttura chiusa (appunto il questionario). Esso è stato impostato su 60 quesiti che hanno permesso di ottenere, per ogni organizzazione scelta in base ai parametri di cui sopra, 270 informazioni, a loro volta suddivise in 8 sezioni: informazioni logistiche, caratteristiche strutturali/organizzative, utenze, pre-

stazioni e strutture operative, rapporti con istituzioni e territorio, economia e finanziamento, attività di supporto (reclutamento e formazione), attività produttive.

2. I risultati ottenuti

2.1. Caratteristiche generali delle organizzazioni

Sono state censite 8.893 organizzazioni di volontariato sociale, pari all'85% dell'universo italiano, rispondenti alle caratteristiche riportate sopra. Al loro interno operano, in qualità di volontari, circa 700.000 cittadini. Il 52% di tali organizzazioni stanno al Nord, il 17,6% al Centro e circa un terzo (30,3%) nel Sud/Isole.

Un terzo delle organizzazioni di volontariato è stato promosso da associazioni e movimenti di varia natura; mentre un sesto sono state originate da parrocchie o dalle Caritas diocesane; infine i partiti, i sindacati e le associazioni di categoria arrivano in tutto al 4%.

La nascita delle organizzazioni censite rispecchia un arco di tempo abbastanza ampio, motivo per cui sono state così suddivise: le più antiche (quelle create prima degli anni '50) rappresentano il 12% del totale (1.068); tra il 1951 ed il 1975 sono sorte altre 1.760 organizzazioni (pari al 19,8%); tra il 1976 ed il 1985 altre 2.726 (30,7%); dopo il 1985 altre 3.252 (36,6%). Dai dati disaggregati si evince inoltre che mentre nei periodi più lontani (attorno agli anni '50) le organizzazioni si sono sviluppate prevalentemente al Nord, attualmente il maggiore incremento delle nascite si nota nelle regioni meridionali ed insulari rispetto al resto del paese.

Si osserva inoltre una stretta correlazione tra l'incremento del numero delle organizzazioni ed il progressivo svilupparsi delle varie forme di disagio sociale. Le organizzazioni più antiche avevano di mira per lo più il settore socio-sanitario. Nel periodo successivo si è passati a prendere in considerazione la fascia degli anziani. L'attenzione ai giovani e alle varie forme di disagio giovanile (con particolare riferimento alla tossicodipendenza e ai malati di AIDS) si è affermata con le organizzazioni nate negli ultimi vent'anni, unitamente all'interesse per altre categorie di problemi "moderni", quali i beni culturali, la protezione del territorio dai disastri ambientali e così via. Dai dati si evince quindi che gli incrementi maggiori vanno a premiare le prestazioni mirate alla risoluzione dei problemi sociali, in particolare delle nuove forme di disagio. Il trend sembra riconducibile alla crescita e alla maturità dei principi di base cui si attiene oggi il volontariato, ossia alla presa di coscienza delle cause che stanno a monte del disagio ed alla messa in atto di strategie finalizzate al suo superamento. Tutto questo comporta il possesso di abilità sempre più specialistiche e maggiore disponibilità di risorse (economiche e in strumenti/mezzi) a favore delle organizzazioni.

Un'altra caratteristica riguarda il fatto che le organizzazioni più antiche

erano prevalentemente di matrice cattolica (il 62.6%), mentre a partire dagli anni '50 esse si dividono in parti uguali tra cattoliche e aconfessionali.

Metà delle organizzazioni hanno al proprio interno meno di 20 volontari; un altro 25% si compone di un numero variabile tra 20 e 50 iscritti; solo il 20% supera tale quota, arrivando fino a 100 iscritti.

Il tempo medio della prestazione di servizio si aggira attorno alle 5 ore settimanali; il 22% arriva fino a 10 ed un altro 7% a 15 ore. È stata quantificata anche l'operatività dei 700.000 volontari che svolgono attività all'interno delle 8.893 organizzazioni: un complesso calcolo di stima attribuisce al volontariato sociale un onere annuale di almeno 150 milioni di ore di servizio (che, se calcolate in costo-orario medio di L. 10.000 significa 150 miliardi risparmiati per le casse dello Stato...).

Maschi e femmine sono presenti in misura uguale nel volontariato italiano, anche se tale equilibrio è raggiungibile soltanto su scala nazionale, mentre differisce a seconda delle organizzazioni e delle regioni.

Un dato sembra mettere in discussione lo stereotipo secondo cui il volontariato è un fenomeno prevalentemente giovanile: in realtà i volontari tra 18 e 29 anni sono solo un quarto del totale; invece la più parte è rappresentata dalla fascia 30-65 anni (al cui interno una netta maggioranza è costituita dai 30-45enni).

Il 42% dei volontari ha almeno un titolo di studio di scuola secondaria superiore ed un altro 8% è laureato, mentre i soggetti con la licenza media o meno sono poco più di un terzo del totale.

Le organizzazioni che si impegnano per la formazione dei propri volontari sono quasi i due terzi dell'universo (63%): il 25% lo fa con incontri di una giornata, il 14% svolge corsi periodici, il 12% offre seminari di studio e l'11% fornisce una formazione teorico-pratica.

3. Aree d'intervento, tipologie di prestazioni e contesti operativi

Una volta riportate le caratteristiche generali delle organizzazioni di volontariato, è possibile passare a descriverle in base alle rispettive aree d'intervento, alle tipologie delle prestazioni erogate ed ai rispettivi contesti operativi.

3.1. Le aree d'intervento

Le aree di disagio in cui operano le 8.893 organizzazioni censite sono connotate dalle seguenti tipologie d'intervento:

— *malattia* (33%): le relative organizzazioni si occupano di ricoveri, lungodegenze, stati di malattia in strutture ospedaliere o in domicili privati; più della metà di queste organizzazioni sono nate prima del '75 (ed il 20% prima degli anni '50); sono sia di ispirazione cattolica (40%) che aconfessionale (51%); i volontari hanno un'età tra 30 e 60 anni e basso titolo di studio (in genere non oltrepassano la scuola dell'obbligo;

— *terza età (28%)*: sono più presenti nel Centro Italia e due su tre hanno una matrice cattolica; tra i volontari prevalgono le donne e chi ha un'età più avanzata;

— *anziani non autosufficienti (13%)*: oltre alle caratteristiche precedenti tale attività comporta una media oraria di impegno vicina alle 10 ore settimanali;

— *disagio giovanile (21%)*: si nota la prevalenza di organizzazioni di ispirazione cristiana, formate per lo più da giovani, diplomati/laureati;

— *disagio familiare (19%)*: molte di esse sono nate prima degli anni '50 e non hanno una identità giuridico-formale; in genere sono state promosse da enti ecclesiali; prevale il volontariato femminile e di età matura;

— *handicap (25%)*: la più parte sono nate prima degli anni '50 e sono di ispirazione cattolica; contano tra 20-50 volontari ed un impegno settimanale vicino alle 10 ore; prevale il volontariato femminile, con licenza media o diploma;

— *disagio minorile (25%)*: sono più presenti nel Sud/Isole e di estrazione dall'area parrocchiale; prevale il volontariato femminile, giovanile, diplomato;

— *emarginazione (13%)*: operano al Sud e nelle Isole e sono promose da enti ecclesiali e molte sono prive di identificazione giuridica; prevale il volontariato femminile, diplomato;

— *immigrati (13%)*: intervengono nel Centro Italia, sono espresse da enti ecclesiali, in gran parte senza identificazione giuridica e sono nate dopo il 1985; prevale il volontariato femminile, diplomato; è presente l'impegno a formare i volontari con appositi corsi periodici;

— *tossicodipendenti (10%)*: solitamente non fanno parte di grandi organismi e spesso non hanno una identificazione giuridica; quasi tutte sono nate dopo l'85 e sono per lo più di ispirazione cattolica; vantano una delle più alte percentuali di impegno settimanale (10-15%); supportano il volontariato con impegni formativi di tutti i tipi;

— *protezione civile (10%)*: sono inserite in grandi organizzazioni espresse da associazioni e movimenti e sono dotate di autoidentificazione giuridico-formale; molte di esse sono nate prima degli anni '50; operano in prevalenza con più di 20 iscritti, giovani, maschi, non diplomati;

— *beni ambientali (9.5%)*: sono espressione di associazioni e movimenti dotati di identificazione giuridica; di ispirazione aconfessionale, sono nate quasi tutte dopo l'85; dispongono di un soggetti prevalentemente giovani, maschi, diplomati/laureati; supportano il volontariato con forte impegno formativo e sono costantemente alla ricerca di fondi e di nuovi volontari;

— *beni culturali* (6.5%): operano per il recupero, la difesa e la valorizzazione dei beni culturali; sono espresse da associazioni e movimenti nate dopo il 1985, di ispirazione aconfessionale, impegnate nella ricerca di fondi e di volontari; questi ultimi sono prevalentemente giovani, maschi, diplomati/laureati;

— *maternità nubile* (6.3%): per lo più di ispirazione cattolica, molte sono nate prima degli anni '50; contano gruppi estesi di volontariato (fino a 50 componenti), prevalentemente femminile e di età matura;

— *patologia mentale* (6%): in genere sono inserite in organismi più grandi; espressione di enti ecclesiali, molte di esse sono nate prima del '50; vantano la presenza di gruppi consistenti (che talora arrivano fino alle 100 unità);

— *contesti sociale e territoriali a rischio* (5.8%): si tratta di organizzazioni inserite in più grandi organismi, in maggioranza espressione di associazioni e movimenti dotati di identificazione giuridica; di carattere aconfessionale, molte di esse sono nate dopo l'85; prevale la presenza giovanile, maschile, dotata di titoli di studio di scuola superiore o laurea;

— *devianza* (5.7%): molto simili a quelle che operano nel disagio giovanile/minorile, si distinguono per la loro estrazione ecclesiale e solitamente non hanno una identificazione giuridica; operano attraverso gruppo consistenti (tra 20-50 persone) ed il loro impegno è tra i più alti (fino a 15 ore settimanali); si tratta per lo più di giovani, femmine, diplomati/laureati;

— *alcolisti* (5.6%): in genere si tratta di gruppi promossi sia da parrocchie che da organizzazioni giuridicamente riconosciute e sono nati per lo più dopo l'85; si caratterizzano per la folta presenza di volontari (tra 50 e 100), con un impegno vicino alle 15 ore settimanali; dispongono di un volontariato prevalentemente diplomato, fortemente impegnato nella formazione;

— *persone senza fissa dimora* (5%): la più parte sono di ispirazione cattolica, non riconosciute giuridicamente e nate prima degli anni '50;

— *malattia terminale* (4.8%): dotate di identificazione giuridica, sono per lo più di ispirazione cattolica e composte da gruppi da 20 fino a 100 volontari, di età matura, diplomati;

— *detenzione e post-detenzione* (4.6%): sono state promosse da enti ecclesiali prima degli anni '50 e in genere non hanno una identificazione giuridica;

— *sieropositività e stato conclamato di AIDS* (4.4%): quelle nate dopo il '76 sono in gran parte di ispirazione cattolica; contano con una presenza notevole di volontari (tra 20 e 50), impegnati fino alle 15 ore settimanali;

— *nomadi* (4.2%): promosse per lo più da enti ecclesiali e senza identificazione giuridica, vantano anch'esse un impegno settimanale consistente (fino a 15 ore settimanali);

— *prostituzione* (1.3%): di ispirazione cattolica, molte sono nate prima del '50 e si compongono da gruppi tra 20 fino a 100 volontari, chiaramente a maggioranza femminile, diplomati e sottoposti a impegno formativo esteso.

3.2. *Le tipologie delle prestazioni erogate*

Le prestazioni erogate dalle varie organizzazioni/associazioni/movimenti a loro volta sono state suddivise tra:

a) *Prestazioni di prima assistenza*, mirate cioè ad un tamponamento provvisorio del problema attraverso l'iniziale abbattimento della soglia di gravità che provoca il disagio. Esse riguardano le seguenti attività-tipo:

- Accompagnamento (1948=21.9%);
- Allestimento di servizi di emergenza (310=3.5%);
- Ascolto telefonico (918=10.3%);
- Cure sanitarie (primo intervento) (567=6.4%);
- Donazione di sague e di organi (1508=17%);
- Intrattenimento (2243=25.2%);
- Servizio di lavanderia, guardaroba (479=5.4%);
- Servizio farmaceutico (315=3.5%);
- Servizio igienico-sanitario per persone (323=7%);
- Servizio mensa (506=5.7%);
- Soccorso (1195=13.4%);
- Trasporto malati (1433=16.1%).

b) *Prestazioni continuative-assistenziali*, ossia quando si cerca non tanto di tamponare l'emergenza ma piuttosto di affrontare il problema attraverso prestazioni che hanno il carattere della continuità e dell'assistenza. Nel presente caso:

- Assistenza domestica (621=7%);
- Assistenza domiciliare (1753=19.7%);
- Assistenza legale (1052=11%);
- Assistenza morale-religiosa (2097=23%);
- Assistenza sanitaria (1312=14.8%);
- Assistenza sociale (1527=17.2%);
- Consulenza (1364=15.3%);
- Patronato, segretariato sociale (570=6.4%);
- Prestazioni specialistiche-professionali (603=6.8%);
- Prestazioni tecniche (383=4.3%).

c) *Prestazioni promozionali*. Si distinguono dalle due tipologie precedenti in quanto vengono integrate da prestazioni tendenti a far superare il livello di disagio che le sole prestazioni assistenziali tenderebbero a conservare:

- Animazione socio-culturale (2493=28%);
- Difesa civica di individui o gruppi (612=6.9%);
- Educazione alla mondialità (759=8.5%);
- Educazione, insegnamento, istruzione (2235=25.1%);

- Formazione professionale (467=5.3%);
- Prevenzione (1725=19.4%);
- Promozione/difesa dei diritti civili (1243=14%);
- Reinserimento (10.4%);
- Riabilitazione (425=4.8%);
- Ricerca, studio (1388=15.6%);
- Rieducazione (618=6.9%).

3.3. I contesti operativi

Anche i Centri e le strutture in cui operano queste organizzazioni di volontariato sono molteplici e riflettono da vicino sia i tipi di disagio in cui intervengono che le prestazioni che esse offrono. Si tratta di:

- strutture ospedaliere ed ambulatoriali (2146=30%);
- strutture educative (1174=16.4%);
- case di riposo (906=12.6%);
- centri di ascolto (833=11.6%);
- oratori (751=10.5%);
- centri sociali (713=9.9%);
- unità mobili di soccorso in caso di calamità (561=7.8%);
- centri di studio, documentazione e ricerca (526=7.3%);
- centri di prima accoglienza (523=7.3%);
- centri di accoglienza temporanea (395=5.5%);
- campi di lavoro (369=5.1%);
- parchi e riserve naturali (366=5.1%);
- comunità (341=4.7%);
- case famiglia (300=4.2%);
- istituti (298=4.1%);
- centri di riabilitazione (279=3.9%);
- consultori (234=3.2%);
- cooperative (234=3.2%);
- centri di reinserimento (190=2.6%);
- centri di orientamento al lavoro (174=2.4%);
- segretariati sociali (164=2.2%);
- istituti penali (155=2.1%);
- alloggi protetti (128=1.7%);
- centri di accoglienza notturna (113=1.5%);
- centri di orientamento per studenti (110=1.5%);
- musei (96=1.3%).

4. Organizzazioni cattoliche e aconfessionali: quale differenza

I due contesti maggioritari in cui sono nate e sviluppate le associazioni/movimenti di volontariato, quello confessionale (cattolico) e aconfessiona-

le, permettono di suddividere le prestazioni entro altrettante distinte "filosofie" d'intervento.

a) *Le organizzazioni cattoliche:*

— offrono più spesso servizi di assistenza morale e religiosa, domiciliare e domestica, con evidente coerenza con aspetti specifici della cultura cattolica;

— fanno capo alle classiche istituzioni dell'area ecclesiale: istituti, oratori e in genere gli ambienti parrocchiali;

— sono più gelose della loro indipendenza ed autonomia e, di rimando, sono più diffidenti nei confronti della legge 266/91 e quindi anche meno propense al riconoscimento giuridico, benché oggi la tendenza generale vada più nel senso della sua diffusione;

— inoltre le organizzazioni cattoliche in genere sono nate prima di quelle aconfessionali, per cui alle origini (attorno agli anni '50) appaiono più numerose, tuttavia il loro tasso d'incremento tende a diminuire nei periodi successivi;

— hanno la caratteristica di «piccolo gruppo», per cui più raramente si pensa a dare vita al gruppo attraverso un atto costitutivo formale;

— vantano una maggiore presenza femminile, e soprattutto minorile, mentre il livello d'istruzione è più basso che tra le organizzazioni aconfessionali;

— infine si rileva una loro maggiore incidenza nella promozione del volontariato in Lombardia, Friuli, Liguria, Lazio, Abruzzo e Sicilia.

b) *Le organizzazioni aconfessionali:*

— si concentrano di più sulle prestazioni relative ai diritti civili, alla difesa dell'ambiente, allo «studio e ricerca»;

— si collocano in prevalenza in strutture pubbliche, specialmente se strettamente correlate al territorio (i quartieri, i musei, i parchi e le riserve naturali...);

— in generale sono più disponibili a rispondere positivamente alle sollecitazioni istituzionali di autoidentificazione;

— vantano un volontariato per lo più maschile, in età matura e con alto livello d'istruzione; per diffondersi utilizzano più frequentemente i mezzi di comunicazione di massa;

— hanno trovato terreno più fertile nelle Regioni Trentino-Alto Adige, Toscana, Abruzzo, Puglia e Sicilia.

5. Spunti per la riflessione

Il volontariato sociale e la società civile sono due mondi sovrapposti o interagenti? Il volontariato è nato, si è imposto e si è diffuso nella società civile in risposta alle "sue proprie" esigenze o ai bisogni emergenti della società

contemporanea? L'effervescenza operativa del volontariato è spesso il prodotto e/o rimane condizionata dalla presenza di leader carismatici, di personaggi storici che lo hanno generato, al punto da venir meno con la loro scomparsa?

Sono solo alcuni degli interrogativi che sorgono spontanei al termine della lettura sui dati emersi dalla ricerca. E comunque a questo riguardo Carlo Trevisan cerca di rassicurare il lettore fin dalla prefazione:

"In questo dopoguerra e soprattutto negli ultimi vent'anni, è stata l'emergenza ad evidenziare il volontariato: alluvioni, terremoti, disastri [...] Ma nella società, e nello stesso mondo del volontariato (talora), esso è apparso come un fenomeno del tutto nuovo e per certi versi alternativo alla assistenza, alla protezione civile, ai servizi sociali, insomma alla politica sociale [...]".

Con un colpo d'ali, quindi, si cerca di andare al di là del dato puramente quantitativo per innestarsi su un discorso di ordine qualitativo. Purtroppo però in questo lavoro di ricerca si rimane ancorati alla realtà epifenomenica, ma non si entra ancora in merito a ciò che sostanzia la qualità dell'intervento, nel senso della "novità" e dell'"alternativa" (senza per questo togliere niente al valore dell'indagine, la quale ha sicuramente il merito di "far luce" su una realtà finora rimasta indefinita, di cui in precedenza si possedeva soltanto una conoscenza approssimativa e poco sistematica).

Questa investigazione quindi può essere considerata un primo passo, obbligatorio, in quanto prettamente orientata in direzione conoscitiva in merito all'estensione ed alla consistenza del fenomeno: riuscire cioè a definire "quanti" possono essere considerati nella veste di "volontari".

D'ora in avanti tuttavia sarà necessario fare un ulteriore passo avanti, questa volta in direzione qualitativa per arrivare, tra l'altro, a confrontare la misura del "quanti volontari" con la dimensione «formativo-educativa» del volontariato. Per la verità tale dimensione nella ricerca è stata presa in considerazione, ma sempre dal punto di vista quantitativo non si è entrati in merito; in altre parole, all'entità ed alla "qualità" della formazione erogata, là dove domanda e offerta, donatore e ricevente, volontario e utente si collocano su uno stesso asse paritario di "reciprocazione" e di "scambio" di offerta formativa.

Il volontariato inteso come «occasione/contesto formativo» comporta infatti fare un ulteriore passo avanti: arrivare cioè a scoprire che la solidarietà non è puramente un atto oblativo ma può diventare una "occasione" di formazione della personalità tanto dell'utente che del volontario. Tutto questo significa mettersi su un piano di parità: il volontario per formarsi ha bisogno dell'"altro" tanto quanto l'"altro" ha bisogno dell'aiuto offerto dal volontario.

Una scoperta copernicana che colloca su uno stesso piano entrambi i protagonisti, uniti da un comune interesse formativo. Quando anche questo aspetto diventerà oggetto di analisi sarà un grande evento nella storia non solo del volontariato ma anche dell'umanità, in quanto significa che il volontariato avrà cominciato ad occupare nella società civile un ruolo protagonista, di "cerniera tra pubblico e privato".

Proprio a questo riguardo Giancarlo Milanese aveva scritto ancora dieci anni fa in una delle sue tante ricerche³.

"Decidersi per il volontariato [...] un terzo aspetto del problema è rappresentato dalla domanda giovanile di fare del volontariato (anche di quello specifico di cui ci stiamo interessando) un fattore di cerniera tra pubblico e privato [...] Certamente il volontariato maturo rappresenta un'istanza di uscita di un privato 'costretto alle corde'; esprime il bisogno di ripartire dalla base popolare e territoriale nell'interpretare i bisogni (anche quelli di sport) e nel gestire i servizi che a quei bisogni tentano di rispondere. Il volontariato ripiegato su un'azione puramente privata rischia dunque l'asfissia [...] Emerge quindi il bisogno di essere presenti là dove si fa politica dei bisogni e dei servizi, con una proposta costruttiva, non contrapposta all'azione pubblica, ma creativamente ed originalmente coordinata e complementare ad essa".

GIANCARLO MILANESI nel parlare di volontariato ne ha sempre accennato la sua dimensione profetica. Ci auguriamo che le parole riportate sopra possano veramente diventare un giorno la sua grande "profezia".

³ ISTITUTO DI SOCIOLOGIA - UNIVERSITÀ SALESIANA - ROMA, *Crescere nello sport*. Indagine su origine, caratteristiche e motivazioni del volontariato sportivo nelle PGS, Roma, ed. PGS, 1984, pp. 194 ss.

FELICE
DONDANA

CNOS/FAP Alessandria L'attenzione agli extracomunitari

Ad Alessandria la colonia di extracomunitari è numerosa. La città è geograficamente al centro del sistema interregionale Piemonte-Liguria, è un nodo ferroviario importante nel sistema di comunicazioni nord-occidentale, quindi facilmente accessibile. Il transito di stranieri, provenienti soprattutto dalla Liguria, è notevole.

Come altrove, a determinare l'immigrazione extracomunitaria è la ricerca di un lavoro. Il che pone il problema della formazione professionale degli immigrati, la maggior parte dei quali non dispone di specifiche competenze per poter accedere al nostro mercato del lavoro. Il CNOS/FAP di Alessandria si è posto subito la questione, cercando di inserire nei corsi di primo livello giovani extracomunitari. In questi anni sono stati portati alla qualifica tre giovani Albanesi, giunti in Italia con il primo grande esodo, e altri giovani asiatici. L'esperienza ha rivelato che i problemi di inserimento di questi giovani nei curricoli formativi non sono diversi dai problemi che pongono al sistema formativo i giovani italiani.

In maniera diversa si poneva invece la questione della formazione professionale dei giovani adulti e de-

gli adulti in cerca di lavoro. Il nostro CFP ha tentato di dare una risposta anche a questa di domanda, diversificando il proprio sistema didattico e formativo in funzione di questo nuovo servizio.

La prima iniziativa è stata progettata, dopo confronto e discussione dell'Organo Collegiale di programmazione didattica, nell'anno scolastico 1992/93: si è pensato a un corso serale per "meccanico generico" della durata di 150 ore, destinato specificamente agli extracomunitari. Come obiettivo del corso si è scelto di conferire una professionalità di base, accessibile al particolare tipo di utenza e immediatamente spendibile sul mercato del lavoro, intesa come insieme di prerequisiti per eventuali approfondimenti, fino alla qualifica. Quella di "meccanico generico" è una qualifica che offre in zona buone opportunità di impiego ma che è anche utile nell'ipotesi di un rientro nel paese di origine, dal momento che fornisce abilità e competenze valide, almeno per quanto riguarda la manutenzione ordinaria, in qualsiasi contesto artigianale o industriale.

La durata di 150 ore, poche per un Corso iniziale di avviamento alla professionalità meccanica, teneva conto in modo particolare del tipo di utenza: si tratta di soggetti, ufficialmente disoccupati ma che un qualche lavoro saltuario o una qualche attività commerciale devono pur svolgere per sopravvivere e possono quindi destinare alla propria formazione un tempo ridotto. Del resto altre esperienze fatte in Piemonte avevano dato risultati piuttosto incerti, proprio per la difficoltà di ottenere continuità di frequenza e interesse costante. Per questo, pur pensando, in prospettiva, a impostare l'intervento in senso modulare, nell'ipotesi di portare i frequentanti alla qualifica, si è pensato di iniziare con un impegno non troppo oneroso in termini di tempo e di contenuti.

La prima difficoltà che si è dovuto affrontare è stata quella del reperimento degli allievi. Il bacino di utenza era certamente significativo e la necessità di fornire a queste persone una preparazione professionale era un dato oggettivo. Tutto questo però non determina automaticamente l'incontro da domanda e offerta. Chi opera nel settore dei servizi, soprattutto quando si tratta, come nel nostro caso, di servizi di specifica valenza sociale, sa che è essenziale stimolare la domanda per promuovere il servizio. Per questo abbiamo coinvolto quanti già si occupavano di extracomunitari nel territorio, in primo luogo le forze sociali.

Alla nostra proposta si sono mostrati molto interessati CGIL, CISL, UIL che hanno fatto conoscere l'iniziativa a quanti si rivolgevano ai loro Uffici. Sono stati diffusi volantini tradotti in più lingue, arabo compreso. Anche i Centri di Accoglienza per extracomunitari hanno appoggiato l'iniziativa. I risultati sono stati buoni in termini quantitativi e anche in termini di qualità della motivazione.

Per favorire la frequenza e l'impegno, a fronte del fatto che si trattava di persone di cultura diversa e di età superiore a quella dei giovani di cui finora il nostro CFP si era prevalentemente occupato, sono state messe a punto alcune iniziative.

La Regione Piemonte ha riconosciuto agli allievi un incentivo di L. 2.000 ogni ora. Si è pensato di distribuire tale somma in base alla frequenza settimanale, anche se questo portava qualche difficoltà burocratica. Si trattava infatti di persone che potevano avere necessità di quei pochi soldi ogni settimana per poter vivere. Inoltre si è curata in modo particolare l'accoglienza, ritenuta basilare per l'efficienza e l'efficacia del Corso. Si è cercato l'appoggio del Comune, ma senza risultati. Hanno invece collaborato concretamente la Caritas della Parrocchia, il Quartiere, i sindacati, che hanno assicurato per tutto il periodo del corso un sostegno anche materiale ai frequentanti. Poiché buona parte del tempo del corso è coincisa con il periodo del digiuno dei musulmani, essendo la maggior parte degli allievi di religione islamica, si è dovuto cercare di venire loro incontro fornendo una piccola refezione prima delle lezioni o nell'intervallo delle medesime. L'iniziativa ha coinvolto anche la gente del quartiere che ha procurato cibo, che lo ha preparato e si è resa disponibile per il servizio mensa.

In questo modo si è creato un clima di familiarità e di solidarietà che ha svolto una funzione fondamentale per la buona riuscita del corso, anche sul piano dell'apprendimento.

Il primo intervento formativo ha avuto inizio il 15 febbraio del 1993, alle ore 18,30, con un incontro degli iscritti con i docenti del corso. Superando le attese, gli iscritti sono 27 la maggioranza proviene dal Marocco ma vi sono anche numerosi Senegalesi e qualche presenza di altri Paesi. Sono tutti residenti in città o nei dintorni. Si fissa insieme l'orario delle lezioni: dalle 19 alle 22. Un orario pesante per loro e anche per i docenti del Centro.

Dopo un primo modulo destinato a verificare le conoscenze e le competenze disponibili e a creare tra gli allievi una sufficiente parità culturale di partenza, si è passati alla formazione professionale vera e propria. Dopo una breve fase di preparazione teorica, sono stati subito messi in situazione di lavoro semplici operazioni alle macchine utensili, con particolare riferimento alle diverse tecniche di saldatura. Il fare stimola l'apprendere: nasce l'esigenza di imparare il disegno tecnico. Si insegnano i termini tecnici in lingua italiana e si forniscono agli allievi altre conoscenze e competenze fondamentali per aiutarli a inserirsi nel mondo del lavoro: imparano a compilare esattamente moduli e documenti e approfondiscono qualche aspetto più specificamente culturale. Anche il Direttore della sezione Collocamento dell'Ufficio del Lavoro e della Massima Occupazione incontra gli allievi, con lo scopo di facilitare il loro inserimento nel mondo del lavoro.

La frequenza è buona: su 27 iscritti la frequenza media è di 23 e sono 23 quelli che terminano con successo questo primo corso.

Alla presenza dei docenti e delle altre persone coinvolte nel progetto si è svolta una tavola rotonda di verifica finale: la maggior parte degli utenti ha richiesto di ripetere e ampliare l'esperienza, per giungere, attraverso la frequenza di moduli successivi, al conseguimento dell'Attestato di Qualifica. Il Centro si è così dovuto assumere l'impegno di organizzare moduli successivi, sempre nel settore meccanico, che consentissero questo cammino.

Per l'anno '93/'94 si è così progettato un altro corso serale, di 150 ore, impostato sugli stessi presupposti metodologici: formazione pratica rivolta particolarmente all'uso delle macchine utensili, in particolare del tornio, integrata da moduli teorici di approfondimento del disegno e della tecnologia meccanica. Aderiscono al nuovo corso alcuni degli allievi dell'anno precedente e un nucleo di nuove presenze. L'inserimento del nuovo gruppo ha comportato difficoltà iniziali, ma il gruppo degli anziani, maggiormente motivato, ne ha consentito un veloce e facile superamento. Non tutti coloro che avevano terminato il corso dell'anno precedente, hanno frequentato il nuovo modulo, o perché andati altrove o perché già inseriti in un'occupazione stabile.

Anche alla conclusione di questo nuovo anno si è fatta la valutazione del corso e sono stati esaminati gli obiettivi raggiunti. È emerso che l'ipotesi di fornire a questi utenti una qualifica tra quelle riconosciute e rilasciate dalla Regione Piemonte non è ancora percorribile. L'iniziativa comunque continuava ad essere apprezzata, conosciuta e divulgata nel territorio e tutto stava a indicare che si voleva continuasse e si approfondisse.

Nello stesso anno, si è presa in considerazione l'opportunità di iniziare un nuovo ciclo di interventi, attraverso un altro corso di base per extracomunitari. Ma questo corso, su modello di quello dell'anno precedente, attivato verso la conclusione dell'anno formativo, avrebbe incontrato maggiori difficoltà: la bella stagione offre agli extracomunitari maggiori opportunità di trovare qualche lavoro saltuario; come sempre avviene, l'ambiente sociale, dopo un certo periodo di impegno, tende a perdere tensione. A conti fatti, a conclusione dell'anno formativo, il numero di persone che avrebbe potuto concludere il ciclo completo dei moduli sarebbe stato troppo esiguo.

Restava il dato di fatto che, già la sola frequenza di uno o due moduli aveva generato in molti una professionalità, che rendeva le persone più capaci di inserirsi nel mercato del lavoro. Per cui, per l'anno formativo '94/'95, si è previsto un modulo di formazione di durata maggiore, 450 ore, diurno, allo scopo di preparare quelli che assiduamente avevano frequentato i due moduli precedenti alla qualifica di "Meccanico generico". La qualifica è certificata dalla Regione Piemonte per corsi base di almeno 1000 ore, comprensive di stage aziendale. E però era chiaro che serviva dare l'occasione ad altri disoccupati extracomunitari di frequentare un corso di maggior respiro, condotto a tempo pieno e in orario diurno.

Per stimolare la presenza è stato riconosciuto un incentivo alla frequenza pari a L. 4.000 l'ora, tenendo presente che si trattava di adulti che dovevano anche mantenersi nel periodo di frequenza. Gli iscritti sono stati una quindicina, i frequentanti che hanno concluso il corso una decina. Pur con qualche difficoltà organizzativa, si è potuto far compiere agli allievi un "stage aziendale", che ne ha accresciuto l'esperienza lavorativa.

Tre di questi allievi, che avevano concluso sia questo corso sia i moduli precedenti, sono stati presentati all'esame di qualifica assieme ad un gruppo di giovani che si erano preparati alla stessa qualifica con un corso diurno di

1.200 ore. Secondo le procedure proprie della Regione Piemonte, gli elaborati teorici e la prova pratica, approvati dai competenti organi regionali, dovevano essere identici per tutti i CFP del CNOS/FAP, che avevano attivato tale qualifica.

Il loro successo ha permesso di valutare positivamente non solo i singoli corsi o moduli attivati nei tre anni, ma anche di constatare la praticabilità di un percorso formativo pluriennale che porti alla qualifica professionale utenti adulti extracomunitari.

Lo stage aziendale ha permesso agli extracomunitari di inserirsi in maniera attiva e giuridicamente valida nelle piccole e medie industrie e al mondo imprenditoriale di mettersi in contatto con nuove forze lavoro preparate, vincendo pregiudizi e preclusioni di comodo o di principio.

Due degli extracomunitari che hanno terminato il ciclo hanno trovato regolare lavoro nel settore a breve distanza dalla conclusione del percorso formativo. Per gli altri il Centro di Formazione continua ad essere un punto di riferimento per la ricerca di un lavoro dignitoso. Alcuni si sono trasferiti in luoghi diversi e non si è potuto seguire lo sviluppo della loro situazione occupazionale. Il Centro ritiene che l'esperienza abbia una notevole validità sia sotto il profilo strettamente professionale sia sotto il profilo sociale. Resta il nodo culturale: per queste persone che provengono da ambienti totalmente diversi dai nostri come cultura in genere e come cultura del lavoro in specie inserirsi nel contesto industriale del Nord è difficile.

La formazione professionale è l'unica strada praticabile per superare questa difficoltà, se non si limita a insegnare un mestiere spendibile sul mercato del lavoro ma se riesce a anche a creare una adeguata cultura del lavoro rispettosa della mentalità dell'immigrato extracomunitario e nello stesso tempo funzionale al suo inserimento nel nostro contesto produttivo. Il che evidenzia la forte componente "educativa" di ogni iniziativa di formazione professionale, nella quale diventa centrale il compito di imparare l'altro, di comunicare con l'altro, di attivare scambi creativi e circolari tra tutte le persone che lavorano in uno stesso ambiente e che vivono in una stessa società. La formazione professionale come veicolo di una educazione alla diversità, alla multiculturalità, alla mondialità.

Il CNOS/FAP, come espressione della tradizione educativa salesiana impegnata da sempre nella formazione professionale in tutto il mondo, si collega mediante questi corsi a tutte quelle iniziative di promozione sociale e di formazione che i salesiani stanno attivando soprattutto nei paesi del Terzo Mondo. In queste iniziative sono impegnati spesso operatori che per anni hanno lavorato nei CFP del CNOS/FAP in Italia. I flussi emigratori internazionali ci hanno portato in casa il Terzo Mondo e oggi anche in Italia dobbiamo porci il problema della formazione professionale di tante persone emarginate e sradicate. Questi dati devono necessariamente creare unità, collaborazione e integrazione di tutto il sistema della formazione professionale salesiana, dal momento che il compito della solidarietà è unico in tutti i paesi.

L'esperienza dei corsi tenuti ad Alessandria dimostra che la formazione professionale degli extracomunitari è possibile. È un'impresa difficile, una vera e propria sfida alla nostra missione di educatori e di operatori sociali. Ma è irrinunciabile, perché anche la società italiana, come altre società europee, si sta definitivamente configurando come società multiculturale e multietnica. Occorre progettare con coraggio e agire con umiltà, accettando limiti e fallimenti che possono qualche volta succedere, senza giocare a rimpiattino con una prassi consolidata, certamente valida, ma che si rifà a una tradizione educativa generosa e aperta a ogni tipo di domanda e di intervento.

RICERCA
CNOS/FAP

Il Direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo della formazione professionale¹

Finanziamento

MINISTERO DEL LAVORO e P.S. ai sensi della legge 845/78, art. 18, lett. f) - D.M. n. 13/94 del 28/12/1994.

Localizzazione

Sette Regioni d'Italia: VENETO, EMILIA-ROMAGNA, UMBRIA, MARCHE, LAZIO, ABRUZZO, SICILIA.

Responsabili

Prof. Felice Rizzini, Ing. Stefano Colombo Presidenti del CNOS/FAP pro tempore, Prof. Guglielmo Malizia, Direttore dell'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Valutazione esterna

Dr. ALEARDO FURLANI - Uff. MAC. GROUP - via Del Plebiscito, 102 - Roma.

¹ La ricerca si è conclusa il 31 gennaio c.a. Nel prossimo numero pubblicheremo un ampio servizio a cura del direttore della Ricerca. Anticipiamo ora una relazione di sintesi.

Obiettivi

La ricerca è la *prima indagine nazionale sullo staff di direzione nella Formazione Professionale (FP)*. La tematica è nota nelle scienze dell'organizzazione, ma mancavano dati certi sulla situazione nella FP. Vi erano soltanto alcune intuizioni che portavano a considerare lo staff come una delle emergenze più importanti del sistema attuale della FP.

Sul piano applicativo, la ricerca intende offrire non solo il *quadro della situazione, ma anche gli elementi per una prima istituzionalizzazione* dello Staff di Direzione (SdD) nella FP. A questo proposito essa descrive anzitutto la condizione reale del ruolo del direttore e dello SdD nella FP, mettendo in risalto non solo gli aspetti quantitativi, ma anche i qualitativi, i punti di forza, le debolezze e i fattori che influiscono in positivo e in negativo. L'indagine tuttavia non si ferma all'analisi e alla valutazione, ma vuole contribuire al rinnovamento della FP e, pertanto, mira a identificare il nuovo, purché valido, per portarlo possibilmente a regime.

Articolazione e metodologia della Ricerca

La ricerca si è svolta tra il febbraio del 1995 e il gennaio del 1996. Essa ha coinvolto un campione nazionale di 595 operatori della FP, stratificato per 7 Regioni: 2 dell'Italia settentrionale, 3 della centrale e 2 della meridionale. A sua volta il totale è suddiviso in due sottocampioni: uno di 229 soggetti con esperienza di SdD e uno di 366 senza tale esperienza. In corrispondenza e sulla base delle ipotesi dell'indagine sono stati elaborati un questionario strutturato e due griglie per testimoni privilegiati e poi si è proceduto alla loro applicazione nelle località e nei Centri di Formazione Professionale (CFP) scelti.

Il rapporto di ricerca è articolato in tre parti principali e in quattro capitoli. Le parti sono dedicate rispettivamente al quadro generale di riferimento, ai risultati e alle conclusioni. Il capitolo 1, preparato da Guglielmo Malizia, cerca di redigere un bilancio della letteratura, della normativa e della prassi sul direttore e lo SdD nel quadro della evoluzione della FP; a sua volta il secondo, predisposto da Guglielmo Malizia e da Vittorio Pieroni, descrive le ipotesi, lo svolgimento delle indagini e i campioni. Il capitolo 3 della seconda parte illustra i risultati del sondaggio sugli operatori della FP, effettuato mediante questionario: esso è opera di Renato Frisanco. Vittorio Pieroni ha scritto il capitolo 4 e commenta le risposte dei testimoni privilegiati. Le conclusioni sono stati elaborato da Guglielmo Malizia, Sergio Borsato, Renato Frisanco e Vittorio Pieroni con l'apporto del gruppo dei diretti interessati. Il rapporto è arricchito dell'aggiunta di una bibliografia e dalle appendici contenenti il questionario, la griglia per testimoni privilegiati esperti e quella per i testimoni direttori.

Contenuti e note conclusive

Il contributo della ricerca al rinnovamento della FP può essere sintetizzato in *4 apporti principali*: anzitutto, l'indagine attesta sia il superamento del modello tradizionale di CFP sia anche il mancato completamento della relativa evoluzione per cui la FP si trova ancora «in mezzo al guado»; in secondo luogo, la ricerca - che ripropone un sondaggio nazionale sul direttore del CFP a 6 anni dall'ultimo dell'ISFOL (quindi a una distanza temporale adeguata per assicurarne la novità) e con una focalizzazione originale sul Contratto Collettivo Nazionale Lavoro (CCNL) — offre elementi significativi per una rielaborazione del profilo del direttore quale delineato dal CCNL attuale; inoltre, essa, che è la prima indagine nazionale sullo SdD, offre indicazioni adeguate per consentire allo staff di passare dall'attuale «statu nascenti» a una prima istituzionalizzazione; infine, il sondaggio mette a disposizione stimolazioni importanti per un salto di qualità nella contrattazione collettiva riguardante la FP convenzionata.

Venendo ai *risultati dell'indagine*, essa in sintesi evidenzia una situazione in movimento che vede un primo superamento del CFP tradizionale, ma non ancora il conseguimento del traguardo finale dell'evoluzione. I segnali di questa collocazione in mezzo al guado sono: la diversificazione dell'offerta, la complessificazione dell'organigramma, la spinta all'innovazione; tutte dinamiche in azione, ma non ancora completamente affermate.

Per quanto riguarda la *diversificazione dell'offerta formativa*, la realtà dei CFP esaminata dalla ricerca evidenzia una articolata capacità di risposta degli Enti gestori. In media il numero delle attività formative diversificate realizzate negli ultimi 3 anni è di circa 4 per ogni CFP, con punte di 5 nelle due regioni settentrionali. E' ormai evidente che non è più solo la formazione di base di primo livello a caratterizzare oggi l'offerta dei CFP, dato che non più del 16% degli intervistati la presenta come esclusiva; al contrario, l'attività dei CFP si qualifica per una varietà ampia di iniziative formative. Certamente il *primo livello rimane l'attività ancora prevalente*, ma di poco meno diffusa è quella di II livello o post-diploma, soprattutto al Sud, mentre i corsi di post-qualifica (la specializzazione) sono segnalati dalla metà circa. Segue l'indicazione di una serie diversificata di iniziative: del FSE da un terzo, per soli svantaggiati da quasi un quarto e per disabili da circa un quinto, mentre più di un quinto evidenzia le attività per le aziende a cui si aggiunge per un 10% la formazione continua per i lavoratori. Nel complesso sono un quarto i CFP che presentano un'offerta molto diversificata.

Sul piano dei risultati poi l'indagine offre gli elementi per una rielaborazione del profilo contrattuale del direttore.

Infatti, essa ha messo in risalto una diffusa insoddisfazione nei confronti dell'articolazione dei *compiti* del direttore quale delineata nell'attuale CCNL. Sembra necessario un riaccorpamento e una semplificazione dell'attuale elenco frammentato di mansioni in vista di una elaborazione in un disegno sintetico ed essenziale di grandi funzioni. In particolare, sulla base dei risultati dell'indagine *si propongono le seguenti 6:*

- 1) responsabilità della gestione del CFP nei confronti dell'Ente locale o di formazione;
- 2) leadership della comunità degli operatori, in particolare attraverso la presidenza dell'Organo Collegiale dei Formatori e la responsabilità della gestione del personale;
- 3) motivazione del personale e cura del suo aggiornamento;
- 4) direzione e coordinamento delle attività;
- 5) coordinamento delle attività progettuali;
- 6) innovazione dell'organizzazione del CFP.

La ricerca ha offerto elementi per *illuminare il dibattito* circa il modello, se comunitario o strategico, in base al quale riorganizzare i CFP (cfr. cap. 1). Gli operatori hanno ancora una volta confermato la concezione formativa delle figure/funzioni del CFP e, quindi anche del direttore, e si schierano di nuovo a favore di una visione del Centro inteso come *comunità formatrice*. Il direttore non può essere immaginato al di fuori del gruppo dei formatori e dovrà collaborare con una serie di figure: il Coordinatore del Centro, il Coordinatore di Settore; il Coordinatore Progettista, il Coordinatore delle attività di orientamento, il Rilevatore del mercato del lavoro, il Formatore.

Sul piano delle proposte, il 70% degli operatori è d'accordo con l'*introduzione dello staff*. Le ragioni dell'esigenza di avvalersene vengono identificate nella molteplicità dei compiti del direttore, nel bisogno di affidare ad un gruppo ristretto compiti di organizzazione e di programmazione, nell'istanza di soddisfare in tempo reale una domanda di formazione in continuo cambiamento e nella richiesta di diversificazione dei compiti del CFP.

Una buona maggioranza degli intervistati ritiene che debba essere *regolamentato* dal nuovo CCNL. Questa istanza sembra in contrasto con l'orientamento che il CCNL non dovrebbe interferire sul modello gestionale degli Enti di formazione. In ogni caso se dovesse passare la proposta della regolamentazione, bisognerebbe che l'introduzione in un CFP venisse ancorata a requisiti oggettivi quali la complessità del Centro o la presenza di problemi organizzativi, oltre alla domanda esplicita del CFP stesso: tutti requisiti indicati dalla ricerca.

Un ultimo aspetto di novità della ricerca è dato dal suo contributo indiretto — tramite i risultati dei due seminari organizzati durante lo svolgimento della ricerca — a un rinnovamento della concezione della contrattazione collettiva nella FP convenzionata.

Si delinea così un salto di qualità in questo campo. I CCNL non intendono entrare più nel modello organizzativo del CFP; questo appartiene all'autonomia di ciascun Ente di formazione. L'ambito specifico di competenza è dato dalla determinazione delle *figure*.

L'attuale CCNL appare totalmente datato nel disegno dei vari ruoli. La descrizione è focalizzata sulle mansioni e sulla frammentazione dei compiti. Il contratto invece si fa non sulle mansioni, ma sulle *funzioni*.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI
GUGLIELMO MALIZIA

DARIO ANTISERI (a cura), *Lettera sulla scuola a studenti, genitori e insegnanti*. SEI, Torino 1995, pp. 98.

Essa è frutto di discussioni e seminari tenutisi nell'ambito delle attività del "Centro di Metodologia delle Scienze Sociali" della LUISS Guido Carli da parte di un gruppo di lavoro (L. Infantino, L. Sepiacci, G.P. Gamaleri, B. Bordignon, F. Mattesini, R. De Mucci, M. Viscovi, L. Dalu, E. Di Nuoscio, L. Binanti, R. Lombardi, G.C. Tettamanti, M. Baldini, M. Timio, G. Quagliarello, N. Di Giacomo, G. Orsina) coordinato da Dario Antiseri.

Come introduzione alla problematica affrontata nella Lettera sarebbe stato bene mettere la tavola rotonda, promossa da "Il Sole 24 Ore", con la partecipazione di R. Lombardi, L. Infantino, L. Berlinguer, e del Ministro della Pubblica Istruzione, Francesco D'Onofrio, anche se sviluppatasi nei momenti cruciali della contestazione giovanile e della occupazione delle scuole. Essa ha il merito di individuare le sensibilità, profondamente diversa tra quanti vivono i problemi della riforma della scuola e giustifica il fatto che la lettera si riferisca a studenti, genitori e insegnanti.

Della lettera-pamphlet ha tutti i caratteri, specie il capitolo primo "*Le ragioni del buono-scuola*". Essa parte da un assioma, molto in auge in questi tempi: dato che l'economia di mercato genera la più diffusa prosperità, favorisce lo svilup-

po delle persone e le rimette al centro della comunità umana, se si applicano anche alla scuola le leggi del mercato, si arriverà alla sua efficienza. Per risolvere i problemi della scuola non statale sarà sufficiente applicare la logica della libera concorrenza e competizione tra scuola statale e quella non statale, superando gli aspetti legati alla diversità di finanziamento, mettendole su un piano di parità attraverso il buono-scuola. Così scrive l'economista Antonio Martino: "In base ad essa (proposta) il finanziamento 'pubblico' e l'obbligatorietà verrebbero mantenuti, ma i fondi, sotto forma di buoni-scuola, andrebbero non alla scuola, ma agli studenti aventi diritto, che sarebbero lasciati liberi di scegliere presso quale scuola 'spendere' il buono in questione. È ovvio che, per evitare frodi, i buoni dovrebbero essere personali e non negoziali, e che, come sostenuto dallo stesso Friedman, potrebbero essere spesi solo presso scuole che soddisfino almeno alcuni requisiti minimi di serietà, stabiliti in modo chiaro e non discriminatorio delle autorità, cui spetterebbe anche il compito di controllare che tali requisiti minimi vengano rispettati".

In alternativa al buono-scuola — che rappresenta la scelta preferenziale del Gruppo, essendo esso spendibile in tutti i tipi di scuola, sia statale che non statale e implicando, per sua natura, la creazione di un "mercato" all'interno della scuola statale — si potrebbe pensare al credito d'imposta, anche se è limitato alla scuola non statale ed implica un diverso regime tra scuola statale e scuola non statale. Esso rappresenta uno sgravio fiscale sia come detrazione dal reddito su cui viene calcolata l'imposta, o come somma fissa da detrarre direttamente dall'imposta diretta.

Dell'intervento diretto dello Stato a favore della scuola non statale si dice ogni male, senza un'analisi adeguata della prassi delle convenzioni molto sviluppata in Italia. Basterebbe pensare alle Scuole materne, al sistema formativo regionale e ad altri servizi pubblici affidati ad Enti "senza fine di lucro".

A difesa della scuola libera vengono riportate dieci tesi di autori fra i più conosciuti che hanno trattato il problema della scuola, la risoluzione del Parlamento Europeo sulla libertà di insegnamento e viene fatto un confronto con gli altri Paesi della Unione Europea.

Molto interessante l'esame di quanto e come lo Stato Italiano spende per la scuola elementare in base ai calcoli del CENSIS del luglio 1994, anche perché, in base a tali costi, si fa una prima valutazione di quanto verrebbe a pesare sul bilancio dello stato l'applicazione del credito di imposta.

Anche se non si sposa l'entusiasmo dell'Antiscrisi per il buono-scuola come via della libertà, della responsabilità, dell'innovazione e dell'efficienza e non si pensa alla competizione come alla più alta forma di collaborazione, sembra una buona scelta quella di coinvolgere studenti, genitori e insegnanti nella problematica scolastica, e non solo gli addetti ai lavori.

Felice Rizzini

SANTO QUADRI, *«Le gioie e le speranze di un vescovo»*. Intervista concessa a Giampaolo Crepaldi. Lito-Tipo Paltrinicri, Modena 1995, pp. 183.

Il vescovo Bartolomeo Santo Quadri (*1919) è uno dei protagonisti della storia della Chiesa e della società italiana nella seconda metà di questo secolo sotto l'aspetto pastorale sociale, come assistente provinciale e nazionale delle ACLI, come perito

e membro del Concilio Vaticano II, come Presidente della Commissione Episcopale per i problemi sociali e il lavoro e come vescovo di Pinerolo, Narni e Modena.

Giampaolo Crepaldi, che ha condiviso con lui per molti anni, come direttore dell'Ufficio nazionale CEI, l'impegno dell'animazione ecclesiale per i problemi sociali e il lavoro, è riuscito a coinvolgerlo in questo progetto.

L'intervista, maturata in occasione del 50° di vita sacerdotale del vescovo, si propone di "offrire la memoria della propria esperienza come un servizio a quanti stanno faticando nel presente, per aiutarli a costruire con sapienza il futuro".

La caratterizzano il linguaggio piano della conversazione familiare, la schiettezza del bergamasco ed un'esposizione serena e documentata. Non ha nulla dell'encomiastico.

Difficilmente i documenti del Concilio e gli interventi del Papa e della Conferenza Episcopale Italiana possono trovare un commento puntuale ed immediato come da parte del vescovo Quadri, anche se non esita talora a rilevarne i limiti.

È una lettura sapienziale delle proprie esperienze e delle vicende ecclesiali che vi si intrecciano, in prospettiva pedagogica, in ordine, cioè, agli atteggiamenti da assumere, alle riflessioni ed agli insegnamenti da cavarne.

Entrato da giovane sacerdote nelle ACLI, prima come assistente provinciale e poi come assistente nazionale, incrementa la vita della Associazione soprattutto come scuola di formazione religiosa, per educare i lavoratori ad un cristianesimo autentico, capace di porsi come centro di rinnovamento di vita sociale e come responsabile partecipazione alla vita civica e politica, tenendo insieme, come afferma ripetutamente, i due aspetti, ecclesiale e temporale.

Quando venne meno tale composizione con la scelta socialista del 1971, fu il crollo delle ACLI, cui seguirono la presa di distanza da parte della Segreteria della CEI e la deplorazione del Papa Paolo VI. Per riparare i danni che derivarono da tale scelta Quadri, che era a quel tempo vescovo di Pinerolo, venne delegato a curare la parte pastorale della Associazione stessa.

Un ruolo non piccolo svolse per il Concilio Vaticano II il Quadri sia come perito che come vescovo. Già dal 1960 viene chiamato a far parte della Pontificia Commissione per l'apostolato dei laici in preparazione al Concilio Vaticano II. Era la prima volta che nella storia della Chiesa un Concilio affrontava in maniera organica e solenne il problema dell'apostolato dei laici. Sulla base della dottrina esposta nella "*Lumen Gentium*" si affermava con decisione che l'apostolato fa parte della stessa vocazione cristiana, è dovere di tutti e si propone un duplice fine quello dell'evangelizzazione e della santificazione e quello dell'animazione cristiana dell'ordine temporale. Il Gruppo Italiano, a cui apparteneva anche il Quadri, immetteva nel decreto conciliare il meglio dell'associazionismo laicale cattolico, maturato dalla seconda guerra mondiale in poi in Italia. Tocca ancora alla sezione sociale della Commissione conciliare per il laicato la prima redazione di quella che diventerà la costituzione pastorale "*Gaudium et Spes*" e nel novembre 1964, essendo vescovo da pochi mesi, il Quadri viene cooptato nel gruppo di redazione di tale documento. Faceva parte dello stesso gruppo il vescovo Karol Wojtyła. Il testo ha avuto quattro redazioni ed è stato l'ultimo documento approvato dal Concilio.

La Chiesa, presente nel mondo, rende il suo servizio al mondo con i suoi insegnamenti sull'uomo, sulla società e sull'attività umana, e si rapporta ad esso sia come istituzione, sia attraverso la presenza dei cristiani. Nella seconda parte viene illustrato come il cristiano deve orientarsi in relazione al matrimonio e alla famiglia, alla cultura, alla vita economico-sociale e alla vita della comunità politica e in ordine ai rap-

porti internazionali per la promozione della pace. È interessante seguire, attraverso la appassionata testimonianza del vescovo, l'elaborazione del testo, le modifiche introdotte e il senso delle affermazioni conciliari.

Anche nella fase post-conciliare non piccolo è stato il ruolo del vescovo Quadri per far conoscere e transitare nella pratica gli orientamenti conciliari, soprattutto come presidente della Commissione Episcopale per i problemi sociali e il lavoro. Anche come vescovo di Pinerolo, Terni e Modena non mancarono le iniziative esemplari e gli interventi coraggiosi. A coronamento di tale azione si potrebbe mettere il documento della CEI: *"Evangelizzare il sociale"*, elaborato sotto la sua presidenza.

A ravvivare l'intervista si succedono i ricordi personali, qualche episodio inedito e i volti di tante persone — ecclesiastici e laici — che hanno segnato la storia della Chiesa di questi cinquant'anni.

Nonostante la modesta veste grafica, il volume si raccomanda per la lucidità con cui vengono affrontati i problemi, per la chiarezza dottrinale che li illumina e per la carità pastorale che li anima.

Felice Rizzini

Bocca G., *Istruzione, formazione e cultura. Una politica della Comunità Europea per l'educazione*, Milano, Vita e Pensiero, 1995, pp. 43.

Il grande merito dell'Autore è di aver realizzato brillantemente l'obiettivo che si era proposto con il volume. Egli fa notare correttamente che l'azione della Comunità Europea in materia educativa viene spesso ingiustamente ridotta alla mera attuazione dei progetti, delle iniziative, dei programmi più noti e diffusi all'interno della scuola e del mondo accademico, mentre assai difficilmente si può contare su una lettura pedagogica complessiva dell'insieme di elaborazioni prodotte dalla Commissione, dal Parlamento e dal Consiglio nel corso degli anni.

L'Autore è riuscito a compiere proprio tale lettura pedagogica, che io chiamerei di politica dell'educazione, e l'ha fatta in modo documentato, chiaro, sistematico e critico attraverso un'articolazione tripartita: le politiche comunitarie dalle origini a Maastricht; l'analisi dei principali progetti; le interrelazioni con il Consiglio d'Europa, l'OCSE e l'Unesco. La Comunità emerge così come un luogo di elaborazione politica in cui la formazione professionale finisce per incontrarsi con l'istruzione generale e con la ricerca di una specificità culturale comune fra i differenti popoli europei, si da produrre, alla fine, un una progettualità educativa che finisce per coinvolgere ed interessare direttamente anche i sistemi formativi dei singoli stati membri.

Una delle strategie fondamentali della politica educativa della Comunità europea consiste nell'alternanza: questa significa che il sistema formativo deve prevedere la possibilità di spezzare la sequenza dell'educazione in diversi tempi — in modo da rinviare parte o parti della formazione a un momento successivo al periodo della giovinezza — e di alternare momenti di studio e di lavoro.

L'alternanza presuppone a monte un'educazione di base capace di fornire agli alunni gli atteggiamenti e le abilità fondanti che consentiranno alla persona di apprendere in ogni occasione della vita. Pertanto, l'educazione prescolastica è ormai divenuta un livello essenziale di tutti i sistemi formativi, mentre l'istruzione primaria è chiamata a fornire una formazione non ristretta alle conoscenze di base della lettura, della scrittura e del calcolo, ma mirata invece ad estendere l'orizzonte cultu-

rale del bambino su tutto l'ambiente vicino o lontano in cui vive. L'istruzione obbligatoria si caratterizza per una durata che nella gran parte degli Stati si colloca sui nove o dieci anni. Inoltre, sul piano strutturale e curricolare essa presenta un panorama variegato.

A valle l'alternanza implica un riforma della secondaria superiore che assicuri l'ampliamento e il rafforzamento della formazione culturale entro ambiti di studio orientati verso un ampio ventaglio di sbocchi professionali. Bisogna poi introdurre corsi post-secondari per fornire la formazione professionale a livello di specializzazione spinta. Va infine riconosciuto il diritto di tutti alla formazione permanente.

G. Malizia

CARDUCCI P. - R. PUGLIESI, *La valutazione degli investimenti in formazione*, L'Aquila, Scuola Superiore Reiss Romoli, 1995, pp. 17.

Nel 1995 si è imposta con particolare forza nel nostro paese l'emergenza formazione, anche se la disoccupazione continua a conservare tutta la sua drammaticità. La situazione è paradossale: in un contesto di grave crisi occupazionale, là dove c'è lavoro manca una corrispondente offerta formativa. Va tuttavia detto che i nodi non sono tutti dalla parte di questa, ma riguardano anche la domanda.

Se la legge quadro ha disegnato un sistema che si fonda sulla programmazione partecipata e condivisa, in pratica tale ampio coinvolgimento si è tradotto in una complicità a difesa dell'offerta formativa esistente nel contesto territoriale. Gli stessi strumenti tradizionali della programmazione non sono più in grado di prevedere la domanda di lavoro sia nella qualità sia nella quantità. Pertanto, da una parte si registra un eccesso di offerta formativa rispetto alla domanda sociale, mentre dall'altra l'offerta formativa si rivela inadeguata nei confronti della domanda economica.

L'inadeguatezza è una carenza anche della domanda di formazione. L'economia italiana è caratterizzata da una presenza molto numerosa di piccole imprese che sono alla base dei nostri successi sul piano produttivo. Tale tipo di struttura, però, non è in grado di esprimere una domanda di formazione che vada oltre il breve termine e pertanto risulta poco rilevante per programmare attività didattiche. L'emergenza formazione va anche inquadrata in un diffuso e consistente disinteresse nei confronti dell'offerta di istruzione.

In questo quadro risulta particolarmente interessante il quesito che si pongono all'inizio gli Autori. Perché un volume sulla valutazione degli investimenti in formazione? Perché non semplicemente sulla valutazione della formazione? Gli Autori rispondono nel prosieguo del libro esponendo in modo chiaro, sistematico e critico la tesi secondo la quale ciò che può essere conteggiato come un beneficio per il singolo soggetto che segue un corso — per esempio, il ritorno in termini di apprendimento — non deve essere necessariamente conteggiato come un beneficio per l'organizzazione committente. E nella valutazione della formazione come investimento interessa l'organizzazione nel suo complesso e non una qualche sua parte o soltanto un singolo progetto formativo.

Le idee fondamentali alla base della valutazione economica della formazione sono semplici. Ma non appena si amplia il quadro e si tenta una precisa configurazione del problema a livello aziendale, sorgono numerosi problemi che devono essere trat-

tati per esteso e con un certa attenzione. È quanto gli Autori sono riusciti a fare con successo.

Un altro pregio del volume è che si sono evitate le astrazioni e l'abuso delle formule matematiche. Al contrario la trattazione è stata sviluppata mediante esempi concreti e con semplicità

G. Malizia

DI STEFANO A. (Ed.), *Guida all'utilizzo del Fondo Sociale Europeo*, Roma, ISFOL, 1994, pp. 299.

È costatazione comune che nel nostro sistema di FP sta crescendo sempre di più il peso dell'Europa. Questo trend, se da una parte si traduce in spinte innovative importanti attraverso i fondi strutturali, dall'altra aggiunge elementi di forte complessità.

Per gli anni 1994-95 l'Unione Europea mette a disposizione del nostro paese, per cofinanziare azioni di orientamento formazione e aiuti all'occupazione, una massa enorme di risorse economiche per cui la dipendenza del nostro sistema formativo dal FSE cresce dai due terzi a circa il 90%. Oltre alle enormi potenzialità che sono sottese a questa offerta sul piano dei mezzi finanziari, effetti positivi di grande portata vanno visti nell'obbligo connesso della redazione dei piani del monitoraggio e della valutazione dei programmi.

Al tempo stesso, l'ultimo Rapporto ISFOL del 1995 faceva notare che in assenza di rapide "conversioni" organizzative, il sistema formativo nazionale, nelle sue varie articolazioni, non sarà assolutamente in grado di far fronte agli impegni assunti in sede comunitaria in quanto le regole di programmazione, di attuazione, gestione e controllo e le organizzazioni burocratiche coinvolte nella gestione delle varie funzioni attivate non sono per nulla orientate a garantire rapidità e trasparenza delle decisioni, a partire da quanto concerne la gestione dei flussi finanziari.

In questo quadro il volume in esame risulta di grande utilità. La curatrice ha saputo anzitutto impostarlo in modo chiaro, ordinato e logico. Il capitolo 1 è dedicato alla storia della Unione Europea e delle sue istituzioni. Le informazioni permettono di delineare un quadro preciso sia in senso diacronico che sincronico: particolarmente importante è l'organigramma della Direzione Generale V, la più rilevante per la FP.

Il capitolo 2 si sofferma sulle origini e lo sviluppo del FSE. Vengono chiarite molte questioni importanti sulla sua natura che solo la storia è in grado di poter spiegare. Il capitolo 3 affronta il tema della riforma dei Fondi strutturali del 1998. Di particolare utilità in questa sezione è il n. 3.2 sulle "guidelines" operative per il quinquennio 1994-99 alla luce delle indicazioni espresse dal Trattato di Maastricht e dal Vertice di Edimburgo. Il capitolo 4 tratta della riforma dei Fondi strutturali. Non solo vengono richiamati i principi e il loro rafforzamento, ma anche si discutono questioni molto pratiche, come il tasso di cofinanziamento o la gestione finanziaria. In ogni caso nel capitolo 5 vengono illustrate con chiarezza le procedure attuali per l'utilizzo del FSE. Gli ultimi tre capitoli contengono la normativa comunitaria, quella nazionale e un glossario.

Il volume è senz'altro da raccomandare non solo agli operatori, ma anche a studiosi per la panoramica aggiornata e critica che offre del FSE.

G. Malizia

Già nel Rappporto del 1993 il Censis aveva ipotizzato l'emergere sulla scena sociale di una componente borghese di Italiani efficienti e progressisti. La soluzione neo-liberista punta a rivitalizzare il mercato, a ridurre drasticamente l'azione dello stato, ad allargare gli ambiti della libertà individuale. Essa fa forza sui risultati brillanti che la nostra economia ha ottenuto negli anni '80, basandosi proprio sul vitalismo sprigionatosi dal basso, dai singoli attori sociali, e sostenuto dall'azione di soggetti semplici come la famiglia o l'impresa.

La gente sarebbe ormai stanca di una decade dominata dallo statalismo e dai soggetti complessi che ha portato assistenzialismo, burocratizzazione, inflazione, inefficienza. Si vuole ragionare con il proprio cervello e si domanda più spazio d'azione individuale e meno protezione da parte delle istituzioni. Si diffondono i valori cosiddetti neo-borghesi come la competitività, la personalizzazione e la privatizzazione dei bisogni sociali, il rifiuto della mediocrità, la rivalutazione della professionalità, l'aumento della responsabilità e la voglia di imprenditorialità. Ai miti collettivi delle decadi passate si sostituirebbe il mito del soggetto individuale e della sua affermazione.

Certamente l'utilità può essere un terreno importante di incontro nel sociale; inoltre, è chiaro che nessuno accetta più una solidarietà che sia burocratica e inefficiente. Non sembra, però, che la soggettività degli interessi possa da sola soddisfare le esigenze di un'etica sociale matura. D'altra parte, la vitalità della società civile, tanto magnificata in anni recenti, non può essere identificata riduttivamente con il mercato e con i fattori economici, commerciali e finanziari. Non va neppure dimenticato che la soggettività degli interessi conduce anche ad esiti pericolosi quali un individualismo esasperato, una competitività rampante, una prassi egoistica e corporativa.

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 nuove 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. A sua volta la corresponsabilizzazione deve essere rivolta alla promozione della persona nella sua totalità e più particolarmente a conciliare le prospettive di giustizia sociale con le differenze individuali.

Come si vede, il libro di G. Gatti affronta una tematica di bruciante attualità. Il taglio prevalente è quello morale, ma le ragioni degli economisti che sostengono o negano l'efficienza insostituibile del mercato sono accolte ed esaminate con attenzione e spassionatezza. Il volume costituisce pertanto un aiuto prezioso non solo a quanti vogliono farsi un'idea più chiara dei termini veri del problema, ma anche a quelli che intendono operare nel sociale con successo e secondo un'ispirazione cristiana.

G. Malizia

MIRANDA A. - E. SORAZU, *Animación pastoral de la escuela*. Plan de formación de animadores. Bloque 7: El saber hacer ael animador crisiano, Alcalá, Editorial CCS, 1995, pp. 40.

Anche se faticosamente, in Europa si sta facendo strada un modello di sistema formativo che si potrebbe qualificare come neo-umanistico e solidaristico. Questo mantiene la priorità della funzione educativa sull'istruttiva: in altre parole, l'educazione viene intesa come sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale.

Sul piano strutturale i punti di riferimento sono la politica dell'alternanza e il sistema integrato. Le finalità educative vengono individuate nei valori emergenti della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità. L'innovazione viene perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare la singola comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e di costruzione del tessuto educativo locale. Essa implica la scelta del primato dell'educando, della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del privato sociale.

In questo quadro risulta quasi naturale parlare di animazione pastorale della scuola. Se la famiglia è la prima cellula sociale e educativa, la scuola è la seconda e ambedue con la parrocchia costituiscono i pilastri della maturazione cristiana.

La confessionalità dell'istituto, la presenza di vari simboli religiosi, l'insegnamento della religione e le pratiche devozionali tradizionali non garantiscono da sole la qualità pastorale dell'azione educativa.

Non manca chi nega che la scuola oggi sia un luogo idoneo per l'evangelizzazione, almeno in forma sistematica ed esplicita. Però nessuno può contestare che la scuola offra una numero straordinario di opportunità per una formazione integrale e cristiana: dialogo fede e cultura, informazione religiosa, iniziazione alla fede, trasmissione di valori, testimonianza diretta, apertura all'impegno sociale, integrazione con la parrocchia, possibile continuità con un processo di formazione religiosa di natura catecumenale.

Un lavoro pastorale efficace richiede una comunità educativa consapevole del proprio compito e tecnicamente preparata, una programmazione seria, accompagnamento individuale, attenzione ai gruppi e inserimento ecclesiale e sociale. Gli Autori affrontano questi argomenti in tre sezioni: la missione della scuola nella cultura, la scuola di Gesù come educazione ad "essere", l'animazione pastorale in azione.

Il volume offre gli elementi teorici di base per rispondere alle esigenze di una pastorale pratica e fornisce indicazioni operative efficaci. Non può che risultare di grande interesse per quanti intendano evangelizzare la scuola in modo dinamico.

G. Malizia