

## 3 EDITORIALE

STUDI

---

- 15      Guglielmo Malizia – Renato Frisanco – Vittorio Pieroni  
Il Direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo  
della F.P. Risultato di una ricerca
- 65      Pasquale Ransenigo  
CCNL 1994-97 per la formazione professionale convenzionata:  
un contratto di “svolta” o di “transizione” ?
- 73      Bartolomeo Avataneo  
Il contributo della qualità totale alla riorganizzazione della formazione professionale:  
le grandi scelte del nuovo sistema manageriale (prima parte)
- 93      Maurizio Ambrosini  
Giovani e lavoro. Una Transizione difficile
- 109     Mario Viglietti  
Adulti in attesa di lavoro. Suggerimenti operativi in tema di orientamento
- 119     Sandra Chistolini  
I giovani europei costruttori potenziali di intercultura e antirazzismo

VITA CNOS

---

- 125     Mario Becciu – Anna Rita Colasanti  
Il formatore e la promozione delle abilità di studio:  
resoconto di un'esperienza formativa
- 131     Giampaolo Del Santo  
Formazione professionale e territorio.  
L'esperienza del Centro CNOS/FAP di Fossano (CN)

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

- 137     A cura di Guglielmo Malizia

*Siamo all'inizio di una nuova legislatura, che potrebbe portare a soluzione almeno alcuni di quei problemi della Formazione Professionale, che da anni si trascinano.*

*È ovvio che l'unico approccio praticabile ai problemi specifici del nostro settore non potrà essere che quello di collocare la Formazione Professionale nel più generale contesto del sistema educativo italiano, con i suoi sottosistemi della Scuola, dell'Università e della Ricerca Scientifica. Nella sua globalità questo sistema ha in comune alcune finalità di fondo, a partire dall'educazione delle giovani generazioni, ma obiettivi intermedi, strumenti, metodologie didattiche e scientifiche sono differenti. Dal punto di vista strutturale, inoltre, all'interno del sistema si sono determinati degli "assemblaggi", rappresentati dalle interconnessioni e sovrapposizioni parziali dei tre sottosistemi che vanno rivisitate e armonizzate, come, ad esempio, la formazione-istruzione post secondaria che interessa sia l'Università, sia la Secondaria Superiore, sia la Formazione Professionale. A questo sono da aggiungere quegli "accoppiamenti strutturali" grazie ai quali il sistema dell'educazione interagisce con l'ambiente esterno, soprattutto con le aziende e con le di-*

verse strutture del mondo del lavoro. Anche queste sono "agenzie educative" nel senso che impiegano il lavoro non solo per produrre ma anche per dare senso all'esistenza degli uomini e si occupano inoltre di formazione, sia attraverso i contratti di apprendistato e di formazione lavoro sia attraverso l'adozione della formazione continua.

Il nostro augurio per il nuovo governo è che riesca ad esprimere una precisa volontà politica di potenziamento del sistema educativo-formativo e che riesca ad elaborare una strategia di sviluppo che ne valorizzi l'essenziale funzione culturale, sociale ed economica. Il futuro dell'Italia e la sua collocazione in Europa e nel mondo dipendono dalle risposte che si riusciranno a dare ai problemi dell'educazione e dell'istruzione, così come oggi sono posti dalla complessità della nostra società.

### **L'anno europeo dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita**

Con la presidenza italiana della UE è iniziato anche "l'anno europeo dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita". È stato inaugurato il 2/3 febbraio scorso, nello splendido scenario dell'isola di S. Giorgio Maggiore a Venezia, alla presenza di ministri, funzionari ed esperti di tutti i paesi.

Al centro dell'incontro vi è stata la presentazione del libro bianco della Commissione Europea dal titolo *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Titolo suggestivo, di cui si è dato ragione ai partecipanti, illustrando temi e problemi di fondo. Il rapporto si qualifica — e in questo sta il suo valore aggiunto — come strumento di soluzione di alcune questioni nodali: la mobilità degli studenti e dei lavoratori, il rapporto scuola-impresa, il recupero degli espulsi dai sistemi scolastici nazionali e il potenziamento delle esperienze locali con cui si cerca di offrire loro una nuova opportunità educativa.

Scorrendo il testo, abbiamo notato con piacere come alcuni elementi tipici dell'esperienza formativa del CNOS-FAP siano presenti e valorizzati. Il libro bianco, infatti, sottolinea la centralità delle risorse umane e la capacità fondamentale della persona di comprendere, interpretare, valutare le situazioni e gli avvenimenti all'interno del processo formativo, inteso non come semplice addestramento, ma come ricerca-proposta di nuove opportunità di crescita per il giovane e per il lavoratore.

La conferma è precisa e ci permette di sentirci inseriti a ragione in un dibattito e in una ricerca che punta su valori educativi almeno ufficialmente riconosciuti, anche se socialmente non ancora del tutto acquisiti. La centralità dell'obiettivo educativo nella Formazione Professionale è una scelta qualificante che libera gli interventi formativi da penalizzanti e riduttive prospettive puramente funzionali e operative per puntare sulla elaborazione di significati importanti, quali la socialità e la comunitarietà della formazione. Ogni CFP e ogni azione formativa devono essere esperienza di comunità, promozione dei valori

di base propri del progetto di vita di un lavoratore, quali la professionalità, la libera scelta che deriva dalla comprensione approfondita del proprio rapporto con il mondo, la capacità di relazione e di partecipazione responsabile sia all'interno del processo formativo sia nel contesto della convivenza democratica.

Questi orientamenti, che stanno alla base della proposta formativa del CNOS-FAP, sembrano rafforzati e verificati dal libro bianco della Commissione Europea e confermano la nostra consapevolezza che ci sono valori che stanno veramente alla base della "comunità dei popoli" europei e rimandano a una secolare esperienza di storia comune e di identici motivi ispiratori dell'azione, radicata nell'*humus* della cultura cristiana.

Il rapporto presentato a Venezia ci interessa anche per altri motivi. Pur non elaborando prospettive radicalmente nuove, offre ricchi spunti di riflessione e, soprattutto, traccia la strada che la UE intende seguire e rendere praticabile con opportuni finanziamenti.

In Europa il confronto con la globalità dell'attuale sistema tecnologico e scientifico, ormai diffuso a livello planetario, avviene in un periodo di crescita della disoccupazione e di recrudescenza di fenomeni di emarginazione sociale. Si potrebbe dire che l'ingresso delle tecnologie più avanzate produce disoccupazione e comporta un aumento delle spese per la protezione sociale degli esclusi. Alla base delle riflessioni del libro bianco sta la certezza che la società europea sia in transizione verso un nuovo modello di struttura sociale che poggia sull'informazione, sulla mondializzazione, sulla cultura tecnico-scientifica, la quale, al di là dei rischi che può presentare, è comunque una grande opportunità per l'Europa.

La sfida è imponente: una società dell'informazione, insicura di fronte allo sviluppo scientifico-tecnologico, coinvolta nella competizione mondiale di tutta l'economia, richiede ai popoli d'Europa risposte molteplici e impone adattamenti profondi nelle singole società. Se la formazione ha lo scopo di sviluppare l'autonomia della persona e la sua capacità professionale, attrezzandola per non subire i processi di evoluzione e di cambiamento ma per impiegarli come opportunità di crescita individuale e sociale, vuol dire che il suo apporto è determinante per vincere la sfida che ci sta di fronte, sul fronte dell'integrazione mondiale dell'economia, come sul fronte dello sviluppo tecnico-scientifico, della competizione che ne deriva e della occupazione.

Nel libro sono segnalate alcune **priorità nella formazione**, per permettere agli uomini e alle donne dell'Europa di vivere con consapevolezza in mezzo a tutte queste sfide e partecipare fattivamente, mediante il lavoro, alla costruzione del futuro del nostro continente.

Una prima risposta, che i sistemi educativi della Scuola e della Formazione Professionale sono chiamati a dare, è centrata sulla **cultura generale**. Si tratta della mappa conoscitiva e valoriale con la quale un individuo è in grado di cogliere il significato delle cose e delle persone nella loro dinamica storica. Il che vuol dire educare alla comprensione e alla creatività (capire, fare, progettare), educare alla valutazione e alla scelta.

Ne siamo convinti. I problemi emergenti della società europea non si pos-

sono affrontare diversamente. Il CNOS-FAP cerca da sempre di portare avanti una strategia del genere, non soltanto in termini ideali ma anche in termini pratici, di concreto impegno nel quotidiano della nostra attività formativa. In non poche regioni abbiamo dovuto combattere con la miopia di politiche regionali che, soprattutto nel caso di corsi di formazione post diploma e post qualifica, volevano escludere qualsiasi proposta culturale e formativa, riducendo la Formazione Professionale al semplice apprendimento di nozioni tecniche e di abilità operative. Senza una riflessione che permetta di capire i processi in cui si lavora, analizzati in una visione generale della società in cui si vive, non si formano adeguatamente uomini e donne per il domani e si sottraggono concrete opportunità di impiego anche nella società di oggi. È per questo che il libro bianco, al di là dei suggerimenti particolari che fornisce, ci trova consenzienti. Mette infatti la persona al centro del processo formativo e ad essa fa obbligo di fornire una cultura di base "solida e ampia, letteraria e filosofica, scientifica, tecnica e pratica" non solo nella fase iniziale. Nella "riqualificazione professionale dei lavoratori dipendenti poco qualificati" risulta fondamentale "l'acquisizione di tale base culturale, quale punto di passaggio obbligato verso l'acquisizione di nuove competenze tecniche. I Centri di formazione professionale sono sempre più portati, nelle loro azioni di riqualificazione dei lavoratori, a restituire a questi ultimi una cultura generale prima di insegnare loro un nuovo mestiere".

A maggior ragione questi obiettivi la Formazione Professionale se li deve porre quando opera su giovani che si preparano a entrare nel mondo del lavoro. È certamente difficile, servono esperienza e un ambiente educativo adeguato, realmente strutturato come comunità formativa, per fornire una formazione professionale nei termini esplicitati dal libro bianco: si tratta di una formazione non giustapposta a quella tecnico-operativa ma integrata unitariamente in essa. Per questo è necessaria la mediazione di una comunità educativa capace di vivere al proprio interno le nuove dimensioni culturali oltre che di insegnarle. Ci sono realtà culturali che si imparano solo vivendole e che non possono venire interiorizzate soltanto attraverso lo studio.

In quest'ottica diventa importante la scelta di un modello di Centro polifunzionale, in grado di rispondere alle domande dell'odierno mondo del lavoro in quanto Comunità educativa-formativa, e cioè in quanto laboratorio di significati oltre che officina produttiva. Derivano di qui le nostre riserve rispetto al "modello agenziale" di certe strutture formative: riteniamo si tratti di un modello che rende impossibile la trasmissione di una cultura, intesa non come mera somma di nozioni ma come "capacità di cogliere il significato delle cose", come capacità di "comprensione e di creatività, di valutazione e di decisione". Ed è quello che sostiene il rapporto della Commissione Europea. Per raggiungere questi obiettivi un'agenzia non basta, serve una stabile comunità formativa, dotata di un coerente progetto educativo.

Una seconda risposta, che il libro bianco attribuisce al nuovo dover essere della Formazione Professionale, è l'impegno nel far crescere l'**attitudine al lavoro**, mediante un certo numero di conoscenze fondamentali e tecniche e di at-

titudini sociali, conseguite attraverso lo studio ma anche attraverso una rete di cooperazione, istruzione, formazione e apprendimento.

Dopo aver messo in risalto le attitudini richieste per entrare nel mondo del lavoro, il documento analizza due vie per la loro acquisizione. La prima consiste nel conseguimento del diploma, che rappresenta una chiave di ingresso nel mondo del lavoro standardizzata: essa comporta prolungamento del periodo di studio e accesso agli studi superiori, ma rischia di penalizzare, se è impiegata come strada unica di promozione sociale, molti giovani, eliminando "talenti che, per quanto innovatori, non corrispondono ai profili medi" e producendo "una élite poco rappresentativa del potenziale di risorsa umana disponibile". Il diploma insomma è un criterio-filtro troppo rigido rispetto alla ricchezza dell'offerta di lavoro proveniente dalla base sociale.

Per questo nel volume si parla di una via più "moderna" all'ingresso nel mondo del lavoro: essa consiste nel valorizzare tutte le opportunità disponibili, sulla base di un sistema affidabile di accreditamento che sa individuare tutte le competenze parziali disponibili e la sa adeguatamente valorizzare. In altre parole il diploma non deve essere l'unico documento di riconoscimento valido per chi entra nel mondo del lavoro, ma chi esce dal sistema scolastico anche senza aver acquisito un diploma rappresenta comunque per il mondo del lavoro un'opportunità, oggettivamente valutabile, il che amplia la dinamica tra domanda e offerta di lavoro. Si tratta di passare dalla logica riduttiva, per le imprese e per gli individui, dell'istruzione standardizzata, alla logica della valorizzazione tout court delle risorse umane disponibili. Per favorire l'accesso all'istruzione e alla formazione, occorre rendere disponibile una informazione non burocratizzata, attraverso centri che facciano da interfaccia tra domanda e offerta di formazione. Occorre inoltre attivare forme di orientamento che siano in grado di valutare anche la formazione extra scolastica, puntando di più sull'evoluzione delle competenze richieste dal lavoro di domani e sull'esclusione di condizionamenti sociali. La soluzione sta in un cambiamento dei criteri di valutazione delle attitudini al lavoro: si tratta di passare dai criteri di valutazione basati sulla formazione acquisita nel periodo scolastico ai criteri basati sulla formazione permanente degli individui. Da quello che gli individui sono, per riconoscimento meritocratico e burocratico (diploma), a quello che gli individui diventano attraverso la formazione per tutto l'arco della vita mettendo a frutto ogni opportunità. Si tratta di un significativo cambiamento di prospettiva che richiede forme di mobilità tra istituti di formazione, il superamento degli ostacoli e della mentalità burocratica e una più flessibile disponibilità a cogliere tutte le opportunità che provengono dalla società dell'informazione, nella quale i modi di acquisire competenze e conoscenze sono sempre più diversificate.

A questo punto occorre trovare strumenti adeguati per riconoscere tutte queste conoscenze e competenze provenienti anche dai canali extra scolastici. Occorre inoltre che ogni individuo possa far riferimento a una rete di cooperazione in grado di valorizzarlo al meglio e, soprattutto, di riconoscerlo per quello che è e per quello che può diventare.

*Serve andare oltre le discussioni di principio e puntare a un maggior flessibilità, attraverso la ricerca della qualità, di nuovi modi di qualificazione, sviluppando soprattutto la formazione continua e adottando nuove formule di finanziamento e di valutazione.*

*Concludendo, il libro bianco propone cinque obiettivi generali:*

*1) acquisizione di nuove conoscenze; 2) avvicinare la scuola all'impresa; 3) combattere l'esclusione; 4) promuovere la conoscenza di almeno tre lingue comunitarie; 5) porre su un piano di parità gli investimenti produttivi e quelli per la formazione.*

*In questo consiste l'ipotesi della nuova società europea, fondata sulla conoscenza della sua cultura e della sua storia, impiegata come strumento per padroneggiare e non subire il processo di mondializzazione.*

*Questa breve sintesi del libro bianco della Commissione Europea, evidenzia come alcuni temi possano sembrare utopici e come altri invece risultino estremamente pratici e forse persino riduttivi. In tutti i casi ci pare che il pregio più importante del rapporto consista nella chiarezza con cui si descrivono e si raccolgono le sfide che la **società conoscitiva** sta ponendo a tutti coloro che si interessano di Formazione Professionale o di formazione in genere. Immersi come spesso ci troviamo nella quotidianità dei problemi italiani, spesso di basso profilo politico-burocratico, questo confronto con l'Europa ci permette di apprezzare i valori e le iniziative che costituiscono il patrimonio culturale del CNOS-FAP e di altri Enti di formazione sia di orientare con una certa chiarezza le trasformazioni che stanno interessando il nostro settore per delineare obiettivi concretamente realizzabili.*

## **La politica nazionale della F.P.**

*Se a livello di UE le politiche formative procedono, non si può dire lo stesso per l'Italia. L'ultima campagna elettorale non ha elencato tra i temi fondamentali dibattuti quello della Formazione Professionale. I giornali non hanno riportato se non i soliti luoghi comuni.*

*Ma anche quando gli organi di informazione si interessano della questione nei loro giudizi si avverte sempre una qualche presa di posizione radicale. Nell'articolo di prima pagina del "Corriere lavoro", supplemento del "Corriere della sera" (venerdì 12 aprile) partendo dalla constatazione che non vi è in Italia rispondenza tra domanda e offerta sul mercato del lavoro si dà tutta la colpa alla Formazione Professionale. Da buttare. Non si capisce perché lo stesso ragionamento non venga applicato a tutte le scuole di indirizzo tecnico o professionale, che si trovano nella stessa situazione. Evidentemente ciò che lo Stato fa nel campo scolastico può essere criticato, ma nessuno ritiene debba essere buttato. Dal sentito dire si passa disinvoltamente al giudizio senza appello. Questa è la sorte del sistema di Formazione Professionale in Italia, quella di incappare sistematicamente in tali giudizi, espressi da chi avrebbe molto inte-*

resse a incanalare verso altri fruitori i miseri fondi che in Italia si spendono per la Formazione Professionale.

È fuori dubbio che il sistema regionale della Formazione Professionale abbia bisogno di una profonda revisione. Come ne ha bisogno il più datato sistema scolastico italiano.

In questi anni sono stati al centro del contendere gli interventi sui giovani dai 14 ai 16 anni. È la ben nota questione del prolungamento della scuola dell'obbligo fino ai 16 anni. Se per "prolungamento dell'obbligo" si intende la volontà del legislatore di fornire a tutti i giovani fino ai 16 anni strumenti adeguati per poter prolungare la propria formazione e istruzione prima di entrare nel mondo del lavoro, siamo anche noi d'accordo. Il punto è che questi strumenti bisogna individuarli e metterli a disposizione realmente di tutti. Il mito della scuola uguale per tutti ricalca una delle componenti fallimentari della modernità: quella appunto dell'uguaglianza di principio, che instaura di fatto la prevaricazione del più forte sul più debole. Una scuola "uguale" per tutti è un non senso pedagogico e didattico e di fatto nega se stessa: la scuola è il luogo in cui la diversità diventa valore, diventa cultura, diventa progetto di vita. È questo che viene affermato anche dalla Commissione Europea. In caso contrario ritorneremmo alla scuola-parcheggio per alcuni e alla scuola discriminante per altri.

Senza entrare nel merito dei programmi elettorali, da cui si faranno dipendere le future riforme, ci pare doveroso sostenere ancora una volta che la diversificazione dei percorsi non deve essere una discriminante sociale ma una applicazione rigorosa dei principi di giustizia, in base ai quali si dà a ciascuno secondo le sue necessità e si evita di fornire a tutti la stessa cosa.

L'innalzamento dell'obbligo scolastico fino ai 16 anni ci trova consenzienti, anche se il termine "obbligo" rimanda a un'imposizione più che ad un'opportunità. Ciò che ci sembra obbligatorio è che lo Stato italiano crei le migliori condizioni organizzative perché questa opportunità diventi reale. Imporre azioni senza alimentare motivazioni è fuorviante: un allungamento dell'iter scolastico non risponde automaticamente alle esigenze di vita dei giovani e rischia di creare un'ulteriore massa di emarginati e di sfiduciati, se non viene concretamente supportato da una diversa politica del lavoro e da una diversa gestione del sociale. Come è stato ampiamente rilevato, chi non continua gli studi dopo la licenza media o non accede alla Formazione Professionale, è un soggetto che ha sperimentato fallimenti anche durante la scuola media, conclusa magari con una valutazione di "sufficienza" ma in realtà vissuta come un'esperienza deludente e penalizzante. Si può persino arrivare al "diploma" con la percezione di aver comunque fallito il rapporto con l'istruzione e la formazione e quindi il rapporto con se stessi e con gli altri.

Anche per quanto concerne il diritto-dovere dell'istruzione-formazione serve un ripensamento generale. Si tratta di porre attenzione a quelle "scuole della seconda opportunità", come sono chiamate nel libro bianco, e soprattutto di valorizzare la reale disponibilità dei giovani all'apprendimento più che la loro capacità di imparare i programmi codificati. Le risorse e le capacità dei giovani



di oggi sono più estese di quanto non venga riconosciuto dai programmi ministeriali.

*In concreto, senza ripetere analisi ormai note, appare sempre più necessario disarticolare e ampliare l'offerta di formazione scolastica e professionale, fornendo ai giovani un numero crescente di possibilità sia a tempo pieno che a tempo parziale, in modo da rendere realmente effettivo il diritto di tutti a entrare nel mondo del lavoro e a essere da esso riconosciuto con forme di qualifica effettivamente spendibili in esso. Il che richiede interventi sistematici di orientamento personalizzato, in modo tale da aiutare le persone a scegliere ciò che ad esse è più opportuno e congeniale.*

*Le riforme sono da fare e sono da fare al più presto, superando i dibattiti di principio per affrontare in concreto i problemi di chi cerca lavoro e di chi lavora. Più specificamente, come indicato dal libro bianco, il criterio base è quello di mettere il giovane al centro del discorso e di ristrutturare, attorno a questo centro, i problemi di rapporto tra formazione all'occupazione e cultura generale, di interconnessione tra scuola e impresa, della parità dei diritti in materia di istruzione e della precedenza da riservare alle categorie più svantaggiate.*

## **Le politiche regionali**

*Si è da molti osservato che le diversità delle politiche regionali non permettono di parlare di un "sistema" della Formazione Professionale ma rappresentano un informe aggregato di interventi skoordinati. Il Paese si differenzia sempre più, ma il modo di impostare gli interventi formativi sembra obbedire a una logica diversa: invece di rispondere alle reali esigenze espresse dal territorio, obbedisce sovente a logiche astratte.*

*Esaminiamo la direttiva annuale per la Formazione Professionale impartita quest'anno dalla Regione Piemonte. Sulla base della legge regionale 63/95 si adotta uno schema che ricalca punto per punto la normativa del Fondo Sociale Europeo (FSE), obiettivo per obiettivo, per cui ogni proposta di formazione viene valutata attraverso verifiche di ammissibilità e sulla base di criteri di incidenza che riguardano sia il soggetto presentatore sia ogni singola azione formativa. Il punteggio totale che si ottiene dalla somma di tutti questi indicatori determina una graduatoria. Gli interventi ammessi verranno poi finanziati e regolamentati per convenzione. In questo modo la Regione Piemonte tenta di introdurre la logica della gara d'appalto, escludendo i parametri finanziari se non quelli di congruità, assieme alla logica della convenzione. Tenta di allinearsi, da una parte con la direttiva europea, e dall'altra parte di gestire la Formazione Professionale tramite convenzione con gli enti di Formazione Professionale e con le imprese industriali. Si sono inoltre adottati criteri di progettazione e standard formativi, che definiscono contenuti e profili di molte qualifiche, stabilendo la procedura di controllo tramite le verifiche finali del raggiungimento degli obiettivi e lasciando ai Centri sufficiente libertà nelle scelte organizzative, metodologiche e formative.*

*Difficile valutare l'impatto che una simile impostazione potrà avere e le difficoltà di gestione che riserva agli operatori. L'obiettivo è quello di salvaguardare trasparenza, efficienza ed efficacia per entrare in Europa ma non si capisce come si riuscirà a salvaguardare anche l'apporto e le capacità educative di ogni operatore di Formazione Professionale.*

*La Regione Lombardia, invece, sta delegando la gestione della Formazione Professionale alle singole province. Nella circolare regionale di indirizzo del 1996, le strategie adottate indicano tre direzioni di marcia: sostituzione di corsi di qualifica con attività di integrazione con la Secondaria Superiore; sostituzione graduale di una ulteriore quota di attività formative di base con corsi di formazione superiore; specializzazione della restante formazione di base secondo un approccio non scolastico, in attesa che il prolungamento dell'obbligo porti alla qualifica in un solo anno. La circolare indica poi altri tipi di formazioni (continua, causa mista, disabili, ecc.). Nel recepire la direttiva ogni provincia ha una sua logica. Quella di Milano fissa come priorità strategiche la qualificazione dell'offerta complessiva, la qualità delle azioni formative, il potenziamento degli interventi sulle fasce deboli. Per questo si invitano i CFP ad ampliare la tipologia dell'offerta per raggiungere nuovi utenti e avviare un processo di formazione continua. La Provincia di Brescia, invece, in netta controtendenza rispetto alla formazione professionale di qualifica di base, ha elaborato con i direttori dei centri un progetto di valorizzazione di tale formazione come canale diverso per giungere alla formazione globale del giovane.*

*La strada che la Lombardia cerca di percorrere è tracciata in maniera chiara, in base a presupposti non ancora definiti ma dati per certi, come quello del prolungamento dell'obbligo nella sola Scuola Secondaria Superiore, seguendo in questo scelte già fatte qualche anno fa dalla Regione Emilia Romagna.*

*La Regione Liguria si propone di modernizzare il sistema formativo, razionalizzandolo attraverso la valorizzazione dell'orientamento, la creazione di un sistema pubblico di "eccellenza", lo sviluppo di Centri-Agenzia e di Associazioni tra le diverse strutture formative. Lo scopo è quello di fornire servizi integrati al mondo del lavoro e di creare nuovi rapporti con altri settori che operano a favore delle fasce deboli o dei giovani dopo il diploma. Viene data molta importanza al sistema pubblico, a differenza di quanto fa il Piemonte, la cui legge regionale prevede invece la trasformazione dei Centri Regionali in consorzi, liberando la Regione dai compiti gestionali e riservandole soltanto compiti di programmazione e di valutazione. Lo stesso termine "pubblico" - riferito ai Centri della Regione in opposizione a quelli "privati" - esce dalla logica ormai vincente, dopo la caduta delle ideologie, di quel concetto della "pubblica utilità" cui sono rimandate le attività di ogni Ente, pubblico o privato, che operi nel sociale.*

*Per quanto concerne il Sud, nell'aprile del '96 è stata approvata dalla Giunta Regionale della Puglia una Proposta di Legge in materia di Formazione Professionale che fa prevedere un assetto istituzionale piuttosto confuso. A parte l'utilizzo di terminologie improprie per disegnare tale assetto, la scelta di delega alle Province dovrebbe comportare la creazione di "Agenzie speciali per i*

*servizi di Formazione Professionale" in ogni provincia, cui viene assegnato in organico, a domanda, il personale "in albo" compreso quello appartenente agli enti di Formazione Professionale. Tale personale verrebbe riqualificato o convertito (art. 16). Anche la Regione Puglia ricorre alla gara d'appalto per affidare le varie attività. Difficile comprendere come possano gli "Enti attuatori" partecipare ai concorsi, quando il loro personale passa alle dipendenze dell'Azienda Speciale. Se si ritiene che questa li dovrebbe ridistribuire, in seconda battuta, agli Enti Attuatori a seconda delle loro necessità, pensiamo si tratti di ipotesi inaccettabile se non assurda: non si governa personale ricevuto a prestito e tantomeno lo si rende idoneo a raggiungere i propri obiettivi. Non ci pare sia questo il modo migliore di salvaguardare l'occupazione e tantomeno di riformare un sistema formativo che risente di gravi carenze amministrativo-burocratiche con conseguente deresponsabilizzazione degli Enti convenzionati.*

*La presenza di considerevoli fondi di provenienza FSE per l'obiettivo 1 potrebbe assicurare alle Regioni del Sud una Formazione Professionale sempre più moderna e ben mirata a creare, con rinnovato impegno, nuove opportunità di lavoro e nuovi insediamenti in tutti i campi.*

*Le esemplificazioni che abbiamo fatto ci pare confermino quanto da tempo si pensa e cioè che sia ormai necessario ripensare l'intero assetto organizzativo del sistema regionale di Formazione Professionale, ponendo mano ad una adeguata revisione di alcune parti della Legge-quadro n. 845/78 in modo tale che un forte coordinamento a livello nazionale sia finalizzato a dare risposte qualificate alla domanda di formazione proveniente dai vari ambiti territoriali, armonizzando il sistema della Formazione Professionale alle scelte e agli orientamenti della Unione Europea.*

## **In questo numero**

*L'EDITORIALE invita a considerare le novità che emergono nel sistema formativo sia nella prospettiva europea (Libro Bianco sulla società cognitiva), sia in quella nazionale (revisione della Legge-quadro 845/78) e regionale (proposte di piani corso e di leggi), mettendo in evidenza sfide e opportunità.*

*Aprire la sezione STUDI, in continuità con gli interventi fatti sulla Rivista nei numeri passati circa la nuova strutturazione dei Centri di F.P., la Relazione di MALIZIA, FRISANCO e PIERONI sulla ricerca sul "DIRETTORE E LO STAFF DI DIREZIONE COME PERNO DEL RINNOVAMENTO ORGANIZZATIVO DELLA FP" effettuata dal "Laboratorio Studi, Ricerche e Sperimentazioni" del CNOS-FAP su incarico del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale. Nel contesto del rinnovamento organizzativo dei CFP, le ricerche effettuate dal CNOS-FAP hanno dapprima studiato le principali funzioni innovative dei formatori, che concorrono alla nascita di CFP polifunzionali; la presente ricerca studia l'organizzazione e l'interazione tra le figure con specifici compiti, come i coordinatori progettisti, i coordinatori di settore ecc. con il Direttore del Centro, in modo da mettere in rilievo la situazione attuale, ma anche suggerire*

le innovazioni necessarie, perché i CFP possano superare con successo questa fase di trasformazione. La ricerca ha permesso di constatare le trasformazioni in atto nei CFP. Lascia anche intravedere, come strada per giungere al superamento del CFP tradizionale, l'adozione di un nuovo profilo del Direttore di CFP, la istituzionalizzazione dello Staff di Direzione e una nuova concezione del "Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro".

Proprio del CCNL si occupa l'intervento di Pasquale RANSENIGO, responsabile dell'ufficio socio-politico del CNOS-FAP e coordinatore della Delegazione degli Enti CONFAP nelle trattative per il rinnovo del CCNL. Il Contratto, siglato il 7 Marzo 1996, presenta novità di rilievo rispetto ai precedenti, ma si può veramente considerare un contratto di svolta, che permetterà agli ENTI di F.P. e ai Centri di evolvere in modo da rendere possibili le trasformazioni del sistema? Il lungo travaglio, che ha accompagnato la trattativa e che non è ancora giunto in porto, mette in rilievo uno scenario diverso da quello dei precedenti contratti. Non viene preso in considerazione l'articolato del CCNL, ma gli elementi caratterizzanti il nuovo scenario.

Bartolomeo AVATANEO, sempre sul tema della riorganizzazione della F.P., interviene con un contributo riguardante la qualità totale. Si tratta della prima parte di uno studio, che troverà il suo completamento nel prossimo numero. Riassume la tesi di laurea dell'autore, difesa presso l'Istituto di Sociologia dell'UPS. Il concetto di qualità totale è presente nel rinnovamento dei Centri di F.P., per cui gli stimoli dell'autore, formatore presso il CFP/CNOS-FAP di Torino Valdocco, possono essere recepiti e adattati per la creazione di un sistema che sia sempre più efficiente nel raggiungere risultati di formazione integrale.

Maurizio AMBROSINI tratta dello sbocco occupazionale dei giovani, rilevando nel momento della transizione verso il lavoro l'esistenza di un'area grigia di lavoro precario. Metà degli occupati si inseriscono in micro imprese, che esigono flessibilità di orario e di salario, con condizioni di lavoro in situazioni di rischio. Si chiede il perché tanti giovani accettino un lavoro precario e "povero", pur di lavorare, giungendo a rispondere che l'indipendenza economica, la ricerca di una occupazione del tempo, la ricerca di una professionalizzazione nel lavoro sono le molle, che spingono ad accettare anche lavori non adeguati.

Mario VIGLIETTI del Centro di Orientamento COSPES di Torino presenta alcuni suggerimenti per l'orientamento al lavoro degli adulti. Presenta due possibilità. L'orientamento può partire dall'analisi del proprio stile di vita, in vista di un cambiamento di rotta da un vissuto di irresponsabilità ad un vissuto d'interiorità cosciente delle proprie risorse e possibilità di successo; oppure può fare riferimento alle tecniche dell'autovalutazione e alla pratica dell'autocertificazione di competenze, che attraverso un accompagnamento personale da parte di un formatore, possono portare a ridare fiducia nel potenziale di energie che ognuno possiede.

Sandra CHISTOLINI dell'Università di Perugia tratteggia la situazione dei giovani europei di fronte ai problemi delle diversità culturali e razziali del mondo presente. Si tratta di una relazione al Convegno Europeo sul tema "Giovani

*società educazione nell'Europa del 2000" tenuto a Gubbio: l'intervento mira a fare crescere nei formatori l'impegno ad indirizzare i giovani verso l'antirazzismo e l'intercultura, come valori positivi della vita.*

*Nella sezione VITA CNOS, Mario BECCIU e Anna Rita COLASANTI descrivono il senso di una azione di formazione di un folto gruppo di formatori del CNOS-FAP tenuto a Genova nella scorsa estate. L'intervento mirava ad offrire la possibilità di riflettere sulle diverse possibilità di cui dispongono i formatori per organizzare le loro azioni in modo tale da rendere più facile e stimolante l'apprendimento. Il notevole interesse suscitato dal tema e la soddisfazione dei formatori, che hanno partecipato all'attività, rendono opportuna la socializzazione dell'esperienza.*

*Giampaolo DELSANTO, direttore del CFP/CNOS-FAP di Fossano CN, descrive l'esperienza del Centro nella interazione con il territorio e le sue forze sociali e produttive, nella prospettiva di crescita e trasformazione del Centro e del suo inserimento sempre più vivo nel contesto comunitario europeo. L'inserimento sempre più operativo nel territorio accresce certamente le potenzialità del Centro, ma fa nascere interrogativi sul significato dell'azione e sulle prospettive di futuro.*

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

GUGLIELMO MALIZIA  
RENATO FRISANCO  
VITTORIO PIERONI<sup>1</sup>

## Il Direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo della FP.

Risultati di una Ricerca

La ricerca, che viene a completare le due precedenti sul CP<sup>2</sup> e sul CS (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991 e 1993), si qualifica nei loro confronti per analizzare al tempo stesso sia una figura ormai consolidata come il direttore, anche se ormai raggiunta da una forte domanda di rinnovamento ai fini di estendere il suo ruolo da quello tradizionale educativo a uno anche "manageriale", sia una struttura allo "statu nascenti", lo SdD. L'indagine, inoltre, non si limita ad esaminare separatamente le due funzioni, ma intende

<sup>1</sup> L'indagine di cui al presente articolo è stata affidata dal Ministero del Lavoro al CNOS/FAP che ha realizzato il relativo progetto presso il suo laboratorio "Studi, Ricerche e Sperimentazioni". La ricerca è stata effettuata da un'équipe diretta da G. Malizia e composta da: S. Borsato, V. Pieroni e R. Frisanco; G. Malizia ha anche curato il rapporto finale. Il coordinamento di tale attività è stato assicurato dal Presidente Nazionale del CNOS/FAP.

<sup>2</sup> Nell'articolo sono state utilizzate le seguenti abbreviazioni: CFP = Centro di Formazione Professionale; CP = Coordinatore di Progetto; CS = Coordinatore di Settore/Comparto; Enti di IC = Enti di ispirazione cristiana; FP = Formazione Professionale; SdD = Staff di Direzione; SSS = Scuola Secondaria Superiore.

anche investigare i rapporti reciproci all'interno del modello del CFP polifunzionale.

La presentazione sintetica della ricerca si articola in quattro sezioni: la prima illustra le premesse teoriche, la seconda descrive l'indagine sul campo, la terza riporta i risultati più significativi e la quarta offre le conclusioni generali.

## 1. Le premesse teoriche

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 (Tamborlini, 1992). Inoltre, le strutture di FP sono chiamate a fornire un contributo decisivo sul piano regionale al passaggio dalla scuola alla vita attiva e alla riqualificazione dei lavoratori. Ruoli così impegnativi esigono *cambiamenti radicali nell'organizzazione* dei Centri: emergono nuovi compiti di integrazione e di coordinamento, si richiede flessibilità di gestione, di strutture e di curricoli, bisognerà rendere i CFP capaci di gestire l'innovazione.

La prima parte di questa sezione analizza i fattori a monte della nuova cultura organizzativa e la seconda delinea lo sviluppo del ruolo del dirigente della FP all'interno delle tendenze innovative a livello nazionale con riferimento anche all'emergere dello SdD. A sua volta, la terza presenta il modello di CFP polifunzionale quale discende da ricerche condotte tra gli operatori della FP.

### 1.1. I fattori a monte

Tra le dinamiche che operano all'esterno della FP vanno certamente sottolineati i mutamenti profondi in atto nel *mercato del lavoro*. Da una parte si riscontra un calo delle occupazioni industriali e dei mestieri tradizionali, mentre dall'altra emergono nuove professioni e quasi-professioni nell'industria e nel terziario: queste ultime rinviano a paradigmi di lavoro molto diversi dai profili a cui tradizionalmente ha preparato la FP (Bonazzi, 1994; Butera e Serino, 1991; Butera, 1989). Il mercato del lavoro assume un carattere sempre più frammentato, mentre la FP si è attrezzata ad offrire formazione solo ad alcuni di questi segmenti, ma non riesce a soddisfare la domanda globale. Si registra inoltre una notevole polarizzazione fra settori forti e deboli della forza lavoro e l'insorgere di una nuova stratificazione sociale; anche in questo caso storicamente la FP si è occupata in modo quasi esclusivo delle fasce marginali. Altri cambi nell'organizzazione delle imprese pongono problemi non semplici alla FP: l'importanza determinante della qualità della persona umana nelle aziende; l'aumento della rilevanza dell'atmosfera di un'organizzazione e della sua cultura; una relazione più adulta

fra singolo e organizzazione; una domanda diffusa di riconversione delle proprie competenze lavorative; l'esigenza di abilità sempre più complesse; la maggiore mobilità; la richiesta di interventi in tempo reale; l'emergere del modello della "qualità totale" (Margiotta, 1991).

In ogni caso non si tratta più di formare persone che devono svolgere dei paradigmi di lavoro già definiti, ma di preparare operatori che portano valori e capacità di innovazione, di creatività, di impegno, di qualità e di eccellenza. Infatti, le imprese devono sapere rispondere alle domande del mercato sempre più articolate e in rapido mutamento e contemporaneamente offrire prodotti di elevata qualità. Questa situazione rinvia non solo a un nuovo modello organizzativo, ma anche a nuove competenze professionali. In tale ottica sembra che la risorsa decisiva non consista tanto in un'ampia disponibilità di abilità tecnico-professionali, quanto di competenze sociali e relazionali. Tra le seconde, poi, si preferiscono quelle attive (capacità di assumersi responsabilità, di lavorare con altri...) alle passive (obbedienza, precisione, diligenza); inoltre, fra le prime si dà maggiore importanza alle abilità tecniche collettive piuttosto che alle individuali. La ricaduta sul piano formativo è consistita nel focalizzare l'attenzione sulle *competenze aspecifiche o trasversali*, cioè "non connesse particolarmente allo specifico professionale di singoli comparti/settori/contesti/ruoli lavorativi, che possiedono in sostanza il 'massimo di trasferibilità'" (ISFOL, 1995, p.247).

Anche il  *Crescente peso dell'Europa*, se da una parte si traduce in spinte innovative importanti attraverso i fondi strutturali, dall'altra aggiunge elementi di forte complessità (ISFOL, 1995). 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 e del monitoraggio e della valutazione dei programmi. Al tempo stesso, l'ultimo Rapporto ISFOL fa 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 [...]" (1995, pp. 318-319).

Nel *campo educativo* va ricordata una serie di tendenze, specificamente significative per la FP: la differenziazione crescente della gestione dell'istruzione; l'accettazione dell'idea della formazione come investimento, come condizione facilitante i rapporti interni all'organizzazione e come strumento di controllo e di verifica; l'introduzione di elementi di mercato nell'istruzione; l'esplicitazione della progettazione formativa; l'importanza crescente



dell'apprendimento organizzativo; l'aumento degli investimenti in competenze integrate e in multiprofessionalità (Margiotta, 1991; Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale, 1992; Ruberto, 1992). Sotto la spinta di tali pressioni la FP ha conseguito notevoli traguardi negli ultimi anni: una definizione più adeguata, una corrispondenza più stretta con il sistema produttivo, un'accettazione crescente della sua rilevanza strategica e il riconoscimento più ampio della sua autonomia. Tuttavia, la FP, pur essendosi resa conto sufficientemente dell'evoluzione in atto nella realtà formativa, stenta a tradurla nel proprio sistema in strategie efficaci e generalmente accettate. Inoltre, sebbene si siano realizzate sperimentazioni valide, i risultati tardano a ricadere sulle strutture non solo a causa della rigidità degli ordinamenti, ma anche di operatori contrari all'innovazione. I CFP dimostrano sufficiente dinamismo, ma trovano un freno nella propria origine come strutture di serie B. Le imprese si rivelano più esigenti quanto all'efficacia controllabile degli interventi e più aperte alla collaborazione con le scuole e i CFP, ma limitano il loro interesse alla stretta funzionalità delle azioni formative ai miglioramenti produttivi e organizzativi, mentre trascurano la formazione in vista dello sviluppo prioritario delle competenze dei lavoratori e della ricerca.

Nonostante ciò, il carattere *strategico* della FP è riconosciuto da una porzione importante di ricercatori e di operatori che la considerano una variabile determinante della crescita socio-economica (Butera e Serino, 1991; ENAIP nazionale, 1991; Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale, 1992; Ruberto, 1992). La FP è il sottosistema formativo che nel nostro paese si qualifica per la più grande concretezza in quanto opera nello snodo tra domanda e offerta di lavoro; in particolare essa interviene nella fase di raccordo fra tre gruppi di sistemi: produttivo e scolastico; lavorativo e formativo; della stratificazione sociale e della promozione degli strati più deboli della società. Inoltre, presenta un grado notevole di flessibilità e di apertura verso il contesto esterno, anche se non nella misura voluta.

Per sottolineare la complessità delle funzioni a cui è chiamata la FP è probabilmente opportuno elencare le *categorie* di persone che richiedono interventi specifici di FP (Tamborlini, 1991; Ruberto, 1992). Anzitutto i giovani in difficoltà, che non hanno terminato l'istruzione dell'obbligo, o che sono dei "drop-outs" della SSS, o che hanno adempiuto l'obbligo ma incontrano gravi problemi nel reperimento di un lavoro o nella prosecuzione degli studi, per i quali bisognerebbe elaborare specifici progetti di FP e prevedere iniziative particolari di orientamento scolastico e professionale. In secondo luogo vanno menzionati giovani e meno giovani che svolgono lavori precari, perché operano in attività molto dequalificate; di solito sono stati assunti con contratti di apprendistato e di formazione/lavoro e si trovano in una situazione di professionalità bloccata. Questo gruppo richiederebbe una maggiore flessibilità nelle strutture della FP. Un'altra categoria di giovani, potenziali utenti della FP, è composta da occupati con modesto livello di scolarità che desiderano elevare la loro formazione.

Tra i gruppi di *adulti interessati alla FP* possono essere ricordate le donne che ritornano sul mercato del lavoro dopo una fase di lavoro domestico in casa, o di lavoro informale; in questo caso bisognerebbe offrire possibilità di recupero con particolare riferimento alla formazione di base. Una categoria particolarmente significativa è composta da persone mature, esposte al rischio di essere emarginate dal mondo del lavoro a causa di una scolarizzazione modesta, di una preparazione di base superata e di scarse capacità di adattamento al cambio. Una domanda crescente è ipotizzabile da parte degli *immigrati con problemi di lavoro che hanno bisogno di conoscenze di base della lingua italiana e di una formazione professionale collegata con un lavoro*. In aggiunta vanno ricordati i soggetti con "handicaps" o in situazioni particolari (in carcere, lungodegenti in ospedale, in servizio di leva) e la domanda di FP successiva al diploma di SSS.

Più in particolare, cinque sono le aree di cui essa di fatto si occupa: la FP di 1° e di 2° livello, la formazione sul lavoro, i corsi speciali, i corsi di altro tipo. Passando ai *singoli livelli*, va osservato che nubi minacciose gravano sul futuro della FP di 1° livello o di base, benché questa si qualifichi per una notevole rilevanza educativa, svolga funzioni di promozione dei settori più deboli del mondo giovanile e contribuisca non marginalmente alla lotta contro il degrado e la devianza sociale (Malizia, Chistolini e Pieroni, 1990). È inoltre urgente definire il concetto di FP di 2° livello dato che in questo settore si moltiplicano le offerte. La FP orientata agli adulti dovrà tenere conto delle caratteristiche dell'apprendimento di questa fascia di utenti che rifiuta la distinzione tra formazione generale e addestramenti specialistici, fra apprendimenti teorici e pratici. La FP per i settori deboli richiede maggiore cura, l'individuazione di percorsi di professionalità e reali inserimenti nel mondo del lavoro.

## 1.2. La funzione direttiva nella FP

Il Rapporto ISFOL presentava già alla metà degli anni '80 alcune ipotesi per un *nuovo modello* di formatore: in particolare, sosteneva una diversificazione delle figure professionali all'interno del CFP, maggiore flessibilità nell'impiego del personale, la distribuzione dell'orario per obiettivi e per progetti, un sistema premiante simile a quello vigente nelle aziende private e l'introduzione di un direttore "manager", non solo preside, ma anche imprenditore (ISFOL, 1986).

La successiva *indagine nazionale ISFOL* della fine degli anni '80 sui formatori attesta del progresso compiuto nella riarticolazione dei profili degli operatori della FP (ISFOL, 1992a). Nella graduatoria della diffusione delle varie figure il primo posto è occupato dal direttore, dal segretario e dal docente, che si riscontrano nella quasi totalità dei CFP. Tuttavia, il coordinatore si ritrova in oltre la metà dei Centri, il docente di sostegno in un terzo e il progettista di formazione in più di un quarto. A loro volta le restanti figure (gli amministrativi, il vice direttore, l'orientatore, il tutor e il documentalista) si raggruppano tra il 18% e il 5%.

La ricerca del CNOS/FAP sul CS registra un ulteriore passo in avanti quanto alle nuove figure professionali (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1993). Quelle presenti nei CFP degli inchiestati sono: il CS segnalato dalla metà circa, il vicedirettore da più di un terzo, il CP da un quarto, il tutor da quasi un quarto e l'operatore per l'integrazione dei disabili da un quinto, mentre il rilevatore e valutatore del Fondo Sociale Europeo, l'analista-orientatore, il documentalista e l'addetto all'office automation si situano tra il 16% e il 7% circa.

Più che gli aspetti quantitativi appare decisivo l'emergere di una *nuova cultura organizzativa* tra gli operatori della FP. L'80% circa dei direttori e dei formatori dell'indagine nazionale ISFOL ritengono molto o abbastanza opportuno introdurre nei CFP nuove funzioni accanto alla direzione e all'insegnamento (ISFOL, 1992a). Inoltre, una percentuale anche più alta si dichiara favorevole nell'ordine alla progettazione formativa, al coordinamento e all'orientamento scolastico-professionale, mentre una metà è d'accordo sul tutorato. Quanto allo status giuridico, prevale anche se di poco la posizione che preferisce la traduzione delle nuove funzioni in teams di operatori rispetto alle figure professionali con status definitivo. Sul piano dell'organizzazione del personale si fanno strada esigenze di innovazioni significative come la distribuzione degli orari per obiettivi e progetti e l'introduzione del sistema degli incentivi.

Inoltre, nella FP si costata un *allargamento notevole delle funzioni* del direttore. Il compito più importante consiste nel ruolo classico dell'organizzazione e del coordinamento della didattica, a cui si aggiungono le funzioni tradizionali dell'amministrazione del CFP e della gestione del personale e dei rapporti con le istituzioni pubbliche, con gli allievi e con le famiglie. È nuova la considerazione non marginale data allo svolgimento di attività complementari alla didattica (formazione, orientamento, tutorato...) e all'organizzazione di progetti di formazione finalizzata.

I direttori dei CFP convenzionati sono impegnati in maniera consistente in altre attività al di fuori del Centro: due terzi dedicano delle ore settimanali a compiti presso l'Ente e un quarto di tale gruppo dalle 11 alle 30. Quando i direttori stabiliscono delle relazioni con il sistema delle imprese, il tipo di rapporto riguarda il collocamento degli allievi, la progettazione di stage, la raccolta e l'offerta di dati e di informazioni e la progettazione insieme di corsi finalizzati. I rapporti con alcune strutture del territorio (Enti Locali, CFP e scuole) sono indicati da un numero superiore o pari di direttori rispetto alle relazioni con le imprese.

Una novità molto rilevante è costituita dall'emergere dello SdD. Questo può essere definito come "un'articolazione della funzione direttiva, realizzata mediante incarichi ad hoc a formatori esperti, per singole aree di responsabilità da gestire in forma di coordinamento" (Nicoli, 1993, p.73). Esso sarebbe composto da diverse figure che variano a seconda dei casi e che grosso modo possono essere identificate con quelle elencate sopra sulla base dei dati dell'indagine nazionale ISFOL (1992a) e della ricerca CNOS/FAP sul CS

(Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1993); indubbiamente le più frequenti sono quelle che emergono dalle nostre ricerche e cioè il CP, il CS e il coordinatore delle attività di orientamento a cui vanno aggiunti il tutor e l'operatore per l'integrazione dei disabili.

### 1.3. Il CFP polifunzionale

I CFP sono stati raggiunti negli ultimi anni da fenomeni di *involuzione burocratica* (ISFOL, 1995). Infatti, non infrequentemente si nota una focalizzazione eccessiva sui bisogni degli operatori a scapito dei destinatari; inoltre, non mancano casi in cui si privilegia il controllo normativo sulle procedure rispetto alla verifica sostanziale sui risultati. In reazione a questi segnali degenerativi si va diffondendo l'esigenza di elaborare un modello alternativo al CFP tradizionale.

A tal fine il Laboratorio "Studi e Ricerche" del CNOS/FAP ha realizzato recentemente *tre ricerche*, due su finanziamento del Ministero del Lavoro (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991 e 1993) — di cui una sul CP e l'altra sul CS — e una dello stesso CNOS/FAP sul coordinatore delle attività di orientamento (Pellerey e Sarti, 1991). Sulla base dei risultati di tali investigazioni è stato possibile elaborare un modello di organizzazione delle azioni di FP che si qualifica per essere al tempo stesso *formativo, comunitario, progettuale, coordinato, aperto, flessibile* (Malizia, Chistolini, De Nardi, Pellerey, Pieroni, Sarti e Tanoni, 1993). In sostanza si tratta del *CFP polifunzionale* che, mentre da una parte cerca con la pluralità delle sue offerte di adeguarsi alla complessità della società odierna, dall'altra non rinuncia, anzi mira a rafforzare il suo ruolo formativo al servizio di una gamma molto ampia di destinatari.

A questo punto è opportuno soffermarsi brevemente su ciascuno dei tratti distintivi del modello. Anzitutto, va affermato che la centralità della formazione e la costruzione di una comunità sono esigenze che si impongono in ogni Centro. Esse vanno realizzate in qualsiasi tipo di CFP, qualunque sia la sua dimensione o il contenuto della sua offerta. Né la complessità delle azioni intraprese dal Centro, né la presenza o la preponderanza di corsi mirati a un pubblico adulto possono indurci a pensare che il CFP si sia trasformato in un'azienda. Il CFP rimane un'istituzione formativa e la sua riorganizzazione, pur necessaria ed urgente, resta *al servizio della scelta educativa e comunitaria* la quale conserva il primato anche nella FP. Ed è questa logica di fondo che distingue principalmente il nostro CFP polifunzionale da certe concezioni agenziali della FP.

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 (Romei, 1986). La strategia principale di azione va ricercata nella crescita e nella diffusione di un'adeguata cultura organizzativa che significa fondamentalmente 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 funzione/figura del CP (ISFOL, 1992a; Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991). Ma quale modello di CP trova sostegno nei risultati delle indagini? La grande maggioranza degli operatori si schierano a favore della *concezione formativa del CP* e, quindi, di un CFP inteso come comunità formatrice (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991). Ne segue che la progettazione degli interventi impegna la corresponsabilità di tutti e diventa strumento prezioso attraverso cui la comunità formativa si crea e si sviluppa: infatti, tale azione consente alla comunità del CFP di identificare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi dei propri interventi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio, di valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti. In altre parole la progettazione è il cemento che unifica la comunità formatrice e il dinamismo che la fa crescere.

La 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 (Pellerey e Sarti, 1991).

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 (Nicoli, 1991b). 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, in particolare di settore.

Venendo poi alla funzione/figura del CS che dovrebbe rappresentare la novità nella riorganizzazione del coordinamento all'interno della FP, la ricerca ha messo in evidenza anzitutto che gli operatori condividono una con-

cezione formativa del CS e, quindi, di un CFP inteso come comunità formativa (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1993). 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.

A partire dagli anni '70 e soprattutto negli '80 l'organizzazione viene descritta dalla letteratura specializzata sempre più frequentemente in termini di sistema aperto (Scott, 1985). 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.

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. Ciò che si vuole sottolineare è che il nostro sistema è 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).

Un altro modello organizzativo che è stato proposto recentemente è quello *strategico* (Nicoli, 1995). In tale impostazione il CFP è considerato come un sistema organizzativo connesso con il mondo esterno al quale offre servizi: pertanto il contesto di riferimento (mercato, attori, risorse e domande) assume una valenza superiore alla cultura interna dell'organizzazione. A livello operativo la realizzazione di una precisa programmazione e di un decentramento controllato richiede una direzione strategica con attenzioni nuove: a tale fine sarebbe da preferire la struttura a matrice che è specifica del lavoro per progetti, con tutte le conseguenze di un'ampia delega, di un processo decisionario decentrato, comunicazioni a doppio senso ad ogni livello, coordinamento per comitati, organizzazione del lavoro ispirata all'autocontrollo e clima favorevole allo sviluppo e all'innovazione.

Il modello strategico si dimostra valido nel disegnare le grandi dinamiche di relazione a livello di sistema organizzativo. Il suo punto debole si trova in una concezione piuttosto povera del processo formativo in quanto questo non si può ridurre all'adattamento, ma include anche un intenso interscambio simbolico, affettivo, culturale ed esperienziale tra le parti interessate. Questa carenza discende da un limite più grande che è dato dal mancato riconoscimento del primato della scelta formativa nella FP.

Un terzo modello, quello *agenziale* si caratterizza per i seguenti concetti chiave: analisi del territorio; progettazione e realizzazione di azioni formative; servizi di orientamento e assistenza a singoli, gruppi e organizzazioni; sostegno all'iscrizione occupazionale; qualità; cooperazione; flessibilità; imprenditività e innovazione (Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi, 1995). In sintesi, l'agenzia di servizi formativi si ispirerebbe ai seguenti principi di riferimento: "orientamento al mercato sociale in termini di interazione con singoli, gruppi e organizzazioni e pressione propositiva per sollecitare e soddisfarne i bisogni; enfaticizzazione della relazione con il fruitore dei prodotti/servizi, in termini di presa in carico e responsabilità; valore della cooperazione come elemento tipico di una organizzazione che intraprende ed elabora strategie su obiettivi condivisi; innovazione metodologica e tecnologico-scientifica come rilevante fattore di successo; orientamento alla professionalità" (Ibidem, p. 58).

Venendo a una *valutazione*, anzitutto va osservato che non esiste un unico modo di intendere la formula agenziale. Infatti, l'ENAIIP e il CIOFS, "pur aderendo ad un modello organizzativo orientato al 'mercato' e attento al servizio prodotto, [...] si staccano da una logica puramente aziendale di 'efficacia' e 'qualità totale', per evidenziare come il perno della loro azione nel sociale, non sia tanto, o solo, la formazione del 'lavoratore', quanto la formazione della 'persona'" (Il nuovo ruolo della del CFP come agenzia di servizi, 1995, p.16). Rimane pur vero che questa impostazione non sottolinea adeguatamente, come quella del CFP polifunzionale, la dimensione comunitaria. È chiaro che il modello aziendale presenta, oltre al precedente limite, anche quello più serio di non accordare la priorità alla formazione della persona.

## 2. L'indagine sul campo

Come si è visto sopra, finora si è investigato piuttosto su figure singole quali il direttore, il coordinatore delle attività di Orientamento, il CP e il CS. Ci è sembrato pertanto opportuno focalizzare l'attenzione della presente ricerca sui *rapporti reciproci* tra il direttore, lo SdD, le altre figure intermedie e l'organizzazione generale del CFP. Infatti, solo dallo studio delle interrelazioni vicendevoli potranno venire le indicazioni decisive per cambiare l'organizzazione del lavoro, modificare gli organici, mutare la professionalità all'interno degli organici.

Pertanto, l'indagine si qualifica come una ricerca *descrittiva, interpretativa, sperimentale e di taglio prospettico*. Essa intende anzitutto presentare 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 alla descrizione e alla valutazione, ma vuole contribuire al rinnovamento della FP e, pertanto, mira a identificare il nuovo, purché valido, per portarlo possibilmente a regime.

La ricerca si è svolta tra il gennaio del 1995 e quello 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 CFP scelti.

A questo punto vale la pena spendere qualche parola di più sul campione in quanto dalla sua rappresentatività dipende la possibilità di prudenti generalizzazioni. In primo luogo va ricordato che sono state scelte 6 Regioni, 2 per ogni circoscrizione geografica (Nord/Centro/Sud), in cui sono in atto esperienze valide di staff di direzione. In realtà ne sono state prese 7, poiché nell'Italia centrale ne erano necessarie 3 per raggiungere le quote campionarie prefissate. Pertanto, in tale circoscrizione sono state inserite, oltre al Lazio, anche l'Umbria e le Marche, ma quest'ultime sono state considerate come una sola. Per cui globalmente si è ottenuta la seguente distribuzione: Nord: Piemonte, Emilia-Romagna; Centro: Lazio, Umbria/Marche; Sud: Abruzzo, Sicilia.

Uno dei motivi che hanno portato a selezionare le 7 Regioni è stato che in base all'indagine nazionale ISFOL sui formatori esse risultano in vari casi tra quelle con una maggiore varietà di figure/funzioni significative all'interno della FP (ISFOL, 1992a); e quindi presentano una maggiore probabilità di qualificarsi per esperienze significative di staff. Una seconda ragione riguarda la loro distribuzione per fasce geografiche (nord/centro/sud); infine un criterio non marginale di selezione è stato anche quello di una maggiore garanzia di collaborazione da parte del personale che ha partecipato e gestito in loco l'indagine (scelta dei CFP, applicazione dei questionari, interviste ai Testimoni Privilegiati, ecc.).

Secondo il piano di campionamento, in ogni Regione dovevano essere individuati 10 CFP in cui è riscontrabile lo SdD e 10 in cui manca, in modo da campionare 50 operatori (5 per ogni CFP) che vivono tale esperienza e 50 (5 per ogni CFP) che, invece, non la vivono; inoltre, in ogni CFP andava intervistato anche il direttore. In sostanza era previsto di inchiestare 600 operatori, 300 che compongono il campione di riferimento e 300 di controllo. In aggiunta, si prevede di poter raggiungere complessivamente un centinaio di direttori e un centinaio di operatori polifunzionali. Inoltre, dovevano essere effettuate 15 interviste a testimoni privilegiati, 2 per Regione più 3 a livello nazionale.

Per facilitare il campionamento, si è fornito ai responsabili regionali della ricerca una definizione approssimativa di SdD e lo si è inteso come una struttura organizzativa, anche non codificata normativamente, che sostiene la funzione direzionale attraverso l'assegnazione di incarichi ad hoc per lo svolgimento di determinate competenze o aree di responsabilità (Nicoli, 1993). Tale staff — composto da almeno 3 persone — rappresenta pertanto



una forma di coordinamento nella gestione del CFP tra il direttore e i più diretti collaboratori che lo supportano nella sua funzione.

In realtà, nel confronto tra i dati attesi e osservati si sono registrati alcuni *divari*. Sulla base della Tav. 1 si rileva in primo luogo un deficit di meno 5 intervistati sul totale dei dati attesi (595 delle 600 previste); tale differenza, passata al vaglio del "Chi2" non porta comunque a rilevare alcuna discriminazione significativa. Questo andamento si spiega soprattutto se si tiene conto che l'Umbria e le Marche, seppure messe assieme, non sono riuscite a raggiungere la quota ottimale dei CFP con esperienza di staff.

**Tav. 1 - Confronto tra dati attesi e osservati (direttori, operatori polifunzionali, operatori-formatori, totali)**

	DIRETTORI		OPERATORI POLIFUN.		OPERATORI FORMATORI		TOTALE	
	At-tesi	Os-servati	At-tesi	Os-servati	At-tesi	Os-servati	At-tesi	Os-servati
PIEMONTE	20	18	20	30	60	52	100	100
EMILIA-ROMAGNA	20	18	20	48	60	39	100	105
UMBRIA/MARCHE	20	15	20	25	60	29	100	69
LAZIO	20	26	20	22	60	78	100	124
ABRUZZO	20	18	20	32	60	53	100	98
SICILIA	20	18	20	29	60	52	100	99
<b>TOTALE</b>	<b>120</b>	<b>108</b>	<b>120</b>	<b>186</b>	<b>360</b>	<b>301</b>	<b>600</b>	<b>595</b>

Secondo il piano previsto, in ogni CFP *dovevano* realizzarsi 5 interviste: una al direttore, una ad un operatore polifunzionale e 3 a operatori-formatori. Non sempre è stato possibile rispettare, almeno formalmente, tale composizione, per cui, ad esempio, i direttori sono stati 108 sui 120 previsti, gli operatori-formatori 301 rispetto ai 360 del campione teorico e gli operatori polifunzionali 186 invece di 120. La differenza non è significativa al vaglio del "CHI2" per quanto riguarda il totale, i direttori e gli operatori polifunzionali, mentre lo è per gli operatori-formatori. Tuttavia, questa diversa configurazione del campione osservato è più apparente che reale e si ottiene qualora si consideri unicamente il ruolo prevalente di ciascun soggetto intervistato nella struttura formativa.

Un ulteriore "gap" si osserva nel rapporto tra operatori con *esperienza di staff* e quelli senza tale esperienza, che doveva essere alla pari, cioè ognuno dei due gruppi doveva costituire il 50% del campione. Al contrario, mentre nell'Italia settentrionale si è riusciti a rispettare quasi del tutto tale proporzione e al Sud ci si è molto avvicinati, al Centro la diversità è molto consistente (cfr. Tav. 2). Al vaglio del "CHI2" si registra una differenza non significativa fra dati attesi e osservati relativa agli operatori senza staff e si-

gnificativa quanto a quelli con staff. In questo caso, comunque, lo scarto riscontrato rispecchia l'universo e, quindi, costituisce di per sé un risultato importante a cui era, d'altra parte, finalizzata la ricerca stessa e che l'indagine ha consentito di rilevare.

**Tav. 2 - Confronto fra dati attesi e osservati sugli operatori con e senza esperienza di staff**

	OPERATORI CON STAFF		OPERATORI SENZA STAFF	
	At- tesi	Osser- vati	At- tesi	Osser- vati
PIEMONTE	50	49	50	51
EMILIA ROMAGNA	50	53	50	52
UMBRIA/MARCHE	50	11	50	58
LAZIO	50	33	50	91
ABRUZZO	50	38	50	60
SICILIA	50	45	50	54
<b>TOTALE</b>	<b>300</b>	<b>229</b>	<b>300</b>	<b>366</b>

Infine, come ipotizzato, sono stati intervistati — tramite apposita griglia — 15 testimoni privilegiati, 2 per ogni Regione e 3 a livello nazionale. I primi sono tutti direttori con esperienza di staff; i secondi sono stati scelti in qualità di "esperti" dei problemi della FP su scala nazionale, ed appartengono ad altrettanti Enti che operano nel settore, ossia: il CENSIS, il CNOS/FAP, l'ISFOL.

### 3. Sintesi dei risultati della ricerca

Il quadro globale dei risultati più significativi verrà delineato mediante una sintesi in trasversale e sulla base dell'impianto ipotetico della ricerca. Dal punto di vista delle tematiche le conclusioni sono state organizzate in quattro sezioni: la prima colloca i dati sul direttore e lo staff nel contesto dell'evoluzione generale del paese e della FP, mentre la seconda e la terza richiamano le conclusioni più rilevanti dell'indagine sulle due funzioni.

#### 3.1 Direttore e Staff nell'evoluzione sociale e formativa

L'esigenza di un rinnovamento dei profili professionali degli operatori della FP, con particolare attenzione a quello del direttore e all'introduzione della funzione dello SdD, nasce da una pluralità di bisogni sia interni sia esterni al settore formativo. Gli intervistati per questionario<sup>3</sup> e i testimoni

<sup>3</sup> D'ora in poi verranno indicati semplicemente con il termine di "intervistati".

privilegiati sono d'accordo sulla sostanza della prima delle ipotesi generali appena richiamata: essi leggono la duplice istanza del ripensamento di un ruolo chiave della FP e della creazione di un nuovo organismo sia come conseguenza del bisogno di assicurare una maggiore efficienza del CFP, sia in corrispondenza ai cambiamenti in atto nella società italiana e in particolare nel suo assetto produttivo.

A parere dei testimoni privilegiati, il rinnovamento del profilo professionale del direttore è richiesto dal fatto che egli è chiamato a guidare un CFP finalizzato a fornire servizi in risposta alle domande emergenti di un *territorio* in continuo mutamento, mentre il CCNL faceva riferimento a un CFP organizzato secondo un modello rigido di tipo scolastico: in altre parole, la situazione attuale esige una struttura di Centro molto flessibile che operi secondo un approccio progettuale. Pertanto, il ruolo sotto esame non può essere concepito in modo statico o frantumato in tante mansioni parcellizzate; esso va riarticolato intorno a grandi funzioni secondo una prospettiva dinamica in modo da valorizzare la capacità manageriale e l'abilità a gestire i rapporti con il sociale. Solo in questo senso la funzione dirigente può rimanere fondamentale e strategica anche in futuro.

Il motivo dell'introduzione della funzione di staff, che viene principalmente evidenziato dagli intervistati (il 50%) e dai testimoni privilegiati direttori, consiste nella complessità del ruolo del direttore, in altre parole nell'impossibilità per quest'ultimo a svolgere da solo la molteplicità dei compiti a lui affidati dal CCNL. Sempre sul piano delle *ragioni interne alla FP* sono richiamate al secondo posto due cause (dal 40% degli intervistati): l'esigenza di affidare ad un gruppo ristretto di formatori esperti compiti di organizzazione e programmazione nonché funzioni di interscambio e di interazione formativo-professionale permanente tra CFP e aziende — che è sottolineata anche dai testimoni privilegiati direttori; la domanda di diversificazione dei compiti avanzata all'interno del CFP — che è messa in risalto specificamente dai testimoni privilegiati esperti. Un 30% circa degli intervistati segnala anche l'opportunità di procedere a una diversa organizzazione del CFP e più di un quarto insiste sulla necessità di predisporre un'offerta formativa per progetti.

All'esterno del sottosistema di FP viene indicata da oltre il 40% degli intervistati l'esigenza di rispondere in tempi reali alle domande del territorio in continuo mutamento; sulla stessa linea si era ricordata prima l'istanza di intervistati e di esperti di assicurare una interazione formativo-professionale permanente tra CFP e imprese. Inoltre, più di un quarto sottolinea — sempre a sostegno dello SdD — la domanda di cambiamento proveniente dai nuovi processi produttivi.

In questo clima di trasformazione le strutture di FP sono chiamate a riarticolare i profili professionali degli operatori, a introdurre logiche di "management" a tutti i livelli, ad adottare un'organizzazione flessibile di strutture, personale, curricoli, orari, incentivi. In questi termini recita la seconda ipotesi generale dell'investigazione e i suoi assunti hanno trovato il consenso

della gran parte degli intervistati. Il 75% è almeno abbastanza d'accordo su un sistema di incentivi, il 70% su una carriera più articolata e sull'organizzazione degli orari per obiettivi e progetti, i due terzi su un sistema di passaggi di livello, sul collegamento della carriera a itinerari formativi e sull'organizzazione degli orari per moduli. In altre parole, risultano direttamente confermate le istanze sia della *riarticolazione dei profili professionali* sia dell'*introduzione della flessibilità*.

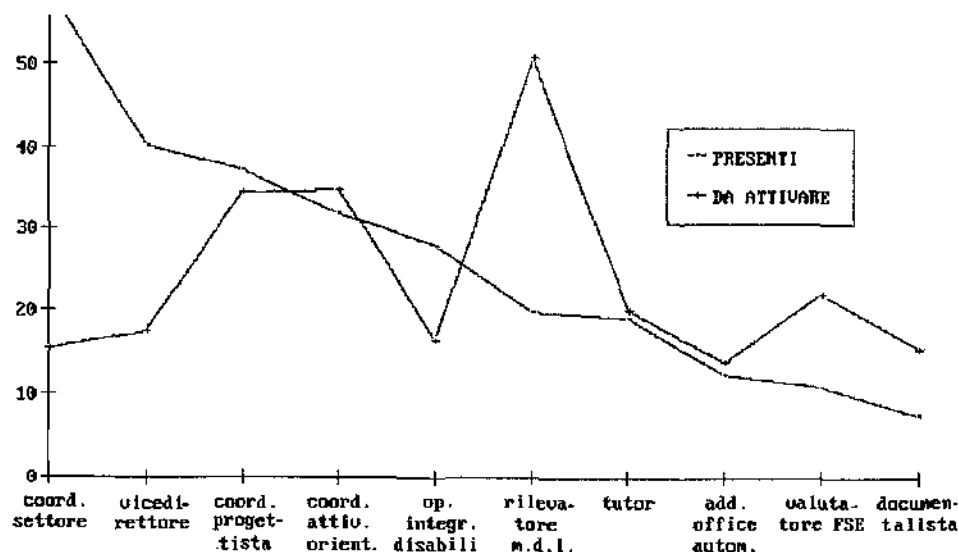
Per quanto riguarda la prima delle due domande, va aggiunto che l'esigenza sta già trovando di fatto risposta nella riorganizzazione in atto nei CFP. Le *funzioni professionali* che mediamente sostengono l'operatività del CFP sono 3 — ma scendono a 2.3 nei CFP tradizionali o con il solo primo livello e salgono a 4.1 in quelli con una offerta formativa più diversificata (cfr. Graf. 1 e 2). L'organigramma dei Centri è per lo più articolato in 3 ruoli principali, che sono nell'ordine, oltre al direttore: il CS, il coordinatore di Centro (o vicedirettore) e il CP. Inoltre, in un 30% circa di casi si aggiungono il coordinatore delle attività di orientamento e l'operatore per l'integrazione dei disabili, e in un quinto il rilevatore dati del mercato del lavoro e il tutor. Un altro segnale nel senso della riarticolazione dei profili professionali viene dal fatto che in generale le funzioni elencate sopra non sono svolte esclusivamente da un solo formatore, ma questi è di solito incaricato di più d'una. Ulteriori indicazioni nella medesima direzione sono offerte dalla sezione della ricerca esplicitamente focalizzata sul direttore che mette in evidenza una diffusa insoddisfazione nei confronti della frammentazione del suo ruolo in mansioni, tipica dell'attuale CCNL, e la domanda di un loro riaccorpamento.

Dai dati richiamati sopra risulta indirettamente altrettanto diffusa la domanda di adottare logiche di "*management*". Un sostegno esplicito è fornito dai testimoni privilegiati, soprattutto esperti, che parlano del CFP come di una struttura molto flessibile, che svolge attività di carattere progettuale, è aperta a dare servizi in risposta alle domande emergenti del territorio e gestisce tutta una serie ampia di funzioni. Indicazioni implicite si possono vedere nell'elenco delle qualità/abilità che il direttore deve possedere (capacità di relazioni umane, di gestione, di responsabilità, di innovazione e di pubbliche relazioni) e nella rilevanza che viene data all'esperienza manageriale tra i requisiti culturali minimi di accesso al suo ruolo.

Circa le *funzioni professionali che sarebbe opportuno attivare* prevale quella del rilevatore dati del mercato del lavoro, un dato che attesterebbe la consapevolezza dei CFP a confrontarsi con la dinamica del rapporto domanda-offerta di lavoro (cfr. Graf. 1). Anche i ruoli del coordinatore delle attività di orientamento e del CP sarebbero da utilizzare per quote di soggetti superiori ad un terzo. Inoltre, l'istruttore e valutatore del FSE e il tutor sono segnalati da un quinto circa degli intervistati. Dai dati appare evidente una aspettativa più pronunciata di complessificazione organizzativa dei CFP da parte di coloro che operano nel Centro-Sud rispetto ad un Nord — già meglio attrezzato in tal senso; unica eccezione è la funzione dell'istruttore e valutatore del FSE e sta a dimostrare una più avanzata collocazione dei CFP del

Nord, anche sul mercato della formazione europea, in virtù di una migliore capacità progettuale, come d'altra parte la più massiccia presenza del CP proverebbe. In conclusione, oltre alle funzioni tradizionali della direzione e alla docenza e alle tre nuove mediamente già introdotte, gli intervistati ne intendono attivare altrettante in ogni CFP.

**Grafico 1 - FUNZIONI PROFESSIONALI PRESENTI NEL CFP O DA ATTIVARE**



Per quanto riguarda il secondo degli oggetti di questa ricerca, va ricordato che tra le nuove funzioni da introdurre lo *SdD* ottiene un favore molto alto. Infatti, il 70% di coloro che appartengono a CFP privi di tale organismo sono d'accordo con la sua attivazione; in aggiunta, i tre quarti degli intervistati od operano in Centri dove lo *SdD* è funzionante oppure auspicano che vi venga introdotto.

L'ultima delle ipotesi generali ha trovato una verifica solo parziale. Il risultato ha costituito una *grossa sorpresa*, ma su questo aspetto inatteso si ritornerà alla fine nell'illustrare le implicanze operative dell'indagine. Nel nostro impianto ipotetico si assumeva infatti che i CFP in cui esiste qualche esperienza dello *SdD* presentassero processi formativi più efficaci ed innovativi rispetto a quelli in cui non si riscontra tale funzione e che dimostrassero maggiore capacità di gestire la complessità. L'ultimo punto della previsione appena citato ha trovato conferma: infatti, si nota una maggior presenza dello *SdD* nei CFP che manifestano un livello medio-alto di complessità delle funzioni professionali presenti. Non vi è invece alcuna significativa differenza rispetto all'indice di efficacia formativa; anzi, una quota di quasi il 30% di esperienze di *SdD* ne rivela un livello scarso, a segnalare che tale

organismo non produce automaticamente una migliore capacità di soddisfare gli obiettivi formativi. Inoltre, lo SdD non sembra incidere sul livello di innovazione prodotta dal CFP negli ultimi 3 anni.

### 3.2. *il ruolo attuale del direttore nella FP*

Seguendo sempre il filo conduttore dell'impianto ipotetico, questa sezione fornisce una visione complessiva e in trasversale dei risultati sia della indagine in base a questionario su un campione nazionale di operatori della FP, sia della investigazione condotta sui testimoni privilegiati mediante intervista. In altre parole verrà fornito un *quadro globale* del ruolo e delle funzioni del direttore in relazione al CCNL 1989-91 (CENFOP/CONFAP, 1990). Le articolazioni sono cinque e seguono le dimensioni che raggruppano le ipotesi: dimensione descrittiva, percettiva, valutativa, prospettica e formativa.

#### 3.2.1. Dimensione descrittiva

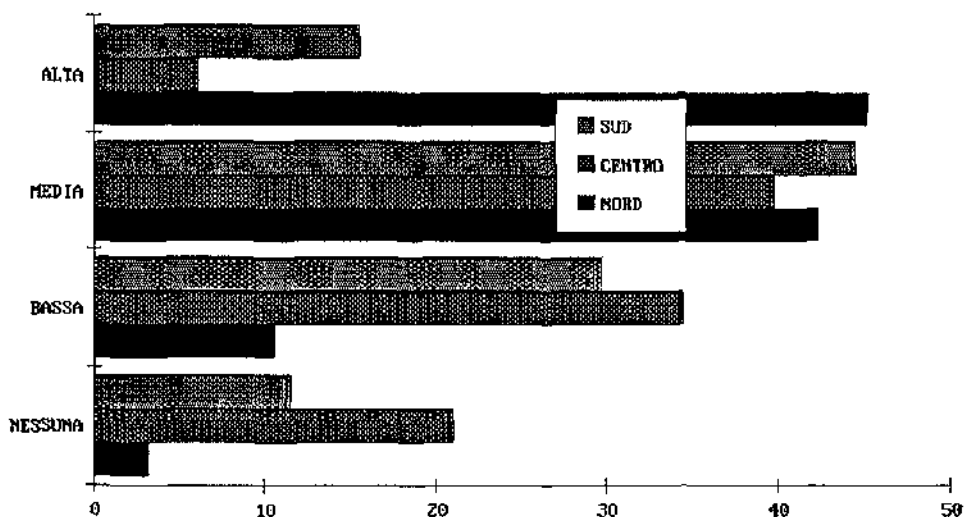
La realtà dei CFP esaminata evidenzia una articolata capacità di risposta degli Enti gestori. In media le attività formative realizzate negli ultimi 3 anni sono 3.6 e raggiungono le 4.6 nelle due regioni settentrionali. È ormai evidente che non è più solo la formazione di base di primo livello a caratterizzare 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 di iniziative formative*. Certamente il primo livello rimane l'attività ancora prevalente (il 90% circa degli intervistati la cita), ma di poco meno diffusa è quella di II livello o post-diploma (l'80% quasi), 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.

Come si è ricordato sopra, l'organigramma dei CFP si è *complessificato* ed è per lo più articolato in 3 funzioni principali. Da questo punto di vista il sistema della FP del nostro paese appare notevolmente variegato: si va dall'11.4% di chi testimonia una realtà dove non vi è alcuna funzione professionale oltre a quelle della gestione tradizionale dei Centri, al 22.4% di chi descrive una situazione di elevata articolazione organizzativa (cfr. Graf. 2). In mezzo il 66.2% rappresenta una condizione di media sofisticazione del microsistema della struttura formativa evidenziata dal proprio CFP di appartenenza. Appaiono CFP capofila in questa direzione quelli del Nord, i convenzionati di IC e i Centri in cui si è iniziata una esperienza, più o meno codificata, di SdD.

S è già anticipato sopra che le 3 funzioni *principali* su cui si appoggia la struttura organizzativa del CFP sono il CS (60% circa dei casi), il vicediret-

tore o coordinatore di Centro (40%) e il CP (40% quasi) (cfr. Graf. 1). Anche quelle che sarebbe opportuno *attivare* sono principalmente tre. I risultati mettono in evidenza in primo luogo quella del rilevatore dati del mercato del lavoro (segnalata dal 50% degli intervistati), ma anche il coordinatore delle attività di orientamento (35%) e il CP (il 30% quasi).

**Grafico 2 - INDICE DI COMPLESSITÀ DELLE FUNZIONI PROFESSIONALI DEL CFP**



Per misurare il *clima dei rapporti* che si instaura tra il direttore e gli operatori nel proprio CFP, sono state presentate agli intervistati 15 coppie di parole che rivelano situazioni opposte (es. paternalistico-familiare, permissivo-direttivo, ecc.) chiedendo di collocarsi con un punteggio da 1 a 5, più vicini al significato del primo o del secondo termine di ciascuna polarità. Gli aspetti che caratterizzano maggiormente l'atmosfera all'interno dei Centri sono 8 di cui 5 si situano sul molto e consistono in relazioni di collaborazione, impegnate, produttive, amichevoli e aperte; altri 3 raggiungono l'abbastanza ed esprimono familiarità, autonomia e direttività. Pertanto, sembrano prevalere nei rapporti tratti che connotano una situazione di collaborazione, di impegno e di tendenza all'efficienza, pur non mancando elementi più "caldi", come quelli dell'amicizia e dell'apertura, ma anche una certa direttività.

Dall'esame dei punteggi medi tra le diverse componenti del campione si evince la più positiva rappresentazione fornita dai *direttori* rispetto alle altre figure esaminate. Essi precedono il personale amministrativo, mentre il docente è la figura meno entusiasta del clima di tali rapporti. Sono poi gli intervistati dei Centri di IC a fornire la versione più calda delle relazioni direttore-altri operatori: amicizia e apertura sono specifiche caratteristiche del-

l'atmosfera di tali CFP; sono anche quelli dove si respira una relativa maggiore familiarità. Comunque, nel complesso pare che il clima dei rapporti che si instaura tra il direttore e gli operatori nel suo CFP risulti abbastanza soddisfacente e caratterizzato in maniera adeguata da familiarità, autonomia, collaborazione e produttività.

Dopo aver descritto il contesto formativo, relazionale e organizzativo nel quale i direttori prestano la loro opera, si può focalizzare con più cognizione di causa l'attenzione sul loro ruolo. Complessivamente si rileva che i direttori *svolgono solo "abbastanza" le attività previste dal CCNL per la loro funzione*, a parte un caso ("firma tutti gli atti, compresi quelli amministrativi, relativi all'attività della struttura formativa") in cui la media delle risposte è più vicina al "molto" (cfr. Tav. 3). Unitamente a questa, di tipo più burocratico-formale, poco più della metà ne indica due di natura più sostanziale e organizzativa: "risponde della gestione del CFP agli Organi pubblici competenti e all'Ente convenzionato" e "presiede l'Organo collegiale dei formatori".

Le due funzioni vocationalmente tipiche dell'attività di direttore nella FP come quelle di "promuovere e coordinare l'attività della struttura formativa" e "dirigere e coordinare le attività della struttura operativa" sono svolte con molta intensità secondo una quota di intervistati minoritaria, anche se notevolmente consistente (rispettivamente il 44% e il 38.7%), mentre in una posizione intermedia tra le due si situa la "responsabilità della gestione del personale" (42.9%). Ancora meno pienamente attuata è quella di "adottare provvedimenti relativi al personale in base alle norme vigenti, ivi compresa l'organizzazione dell'orario di lavoro in accordo con la R.S.A." ("molto" svolta per il 31%). A questo si aggiunga poi che il compito che in assoluto viene considerato meno esercitato è proprio quello di "predisporre il piano di aggiornamento del personale in accordo con le OO.SS. e nell'ambito dei programmi poliennali e dei piani annuali regionali" (17%).

Sul piano dell'attività *progettuale e formativa*, il direttore non appare in generale un protagonista in quanto assume il compito di procedere all'"attuazione del piano didattico elaborato dalle commissioni di programmazione didattica" "molto" per il 37% degli intervistati e ha una piena responsabilità gestionale della didattica solo in 27 casi su 100. In effetti dalla valutazione degli operatori non sembra essere particolarmente estesa l'attuazione della funzione direttiva orientata ad "operare per la progettazione e la pianificazione dell'attività in stretto rapporto con l'Organo collegiale e le apposite commissioni" (in misura di "molto" per il 29%).

Solo un quinto circa segnala il compito di curare gli adempimenti del Comitato di Controllo Sociale in qualità di membro di diritto, confermando il trend alla obsolescenza di tale organismo. Ma l'azione del direttore non brilla nemmeno *all'esterno* se è vero che non più di un quinto gli riconoscono "molto" la faticosa "cura dei rapporti con il territorio favorendo la realizzazione delle iniziative previste, ivi comprese le esperienze di alternanza formazione-lavoro e di formazione continua". Dalla metà degli in-



tervistati questo compito è giudicato negativamente o non viene preso in considerazione.

L'attuazione della funzione direttiva è su valori non esaltanti anche per quanto concerne la piena "responsabilità della gestione amministrativa" ("molto" per 35 intervistati su 100). Lo stesso vale per la cura del proprio aggiornamento (28%). In conclusione, la capacità/possibilità da parte dei direttori di realizzare le attività previste dal CCNL per la loro funzione non sembra in generale elevata.

Anche l'essere il *direttore* a rispondere non fa grande differenza se non per 5 tipi di compiti-funzioni che essi considerano mediamente più attuati dal loro operato (cfr. Tav. 3). Sono, nell'ordine:

- 1) presiedere l'Organo Collegiale dei formatori;
- 2) dirigere e coordinare le attività della struttura operativa;
- 3) operare per la progettazione e pianificazione dell'attività in stretto rapporto con l'Organo Collegiale e le apposite Commissioni;
- 4) essere responsabile della gestione didattica;
- 5) essere membro di diritto del Comitato di Controllo Sociale.

Essi in tal modo rivendicano l'attuazione di un ruolo più attivo nonché strategico nel governo della struttura valorizzando maggiormente degli altri intervistati la funzione di direzione e di coordinamento oltre che di progettazione didattica.

La metà degli intervistati è dell'opinione che *esistono difficoltà* nell'attuazione della funzione del direttore e la percentuale raggiunge il 60% tra i direttori (cfr. Graf. 3). Vi è comunque un terzo del campione nazionale degli operatori che non appare in grado di esprimere alcuna valutazione, forse per un problema di visibilità del ruolo direttivo o di scarso coinvolgimento nelle funzioni di supporto a quella di direzione.

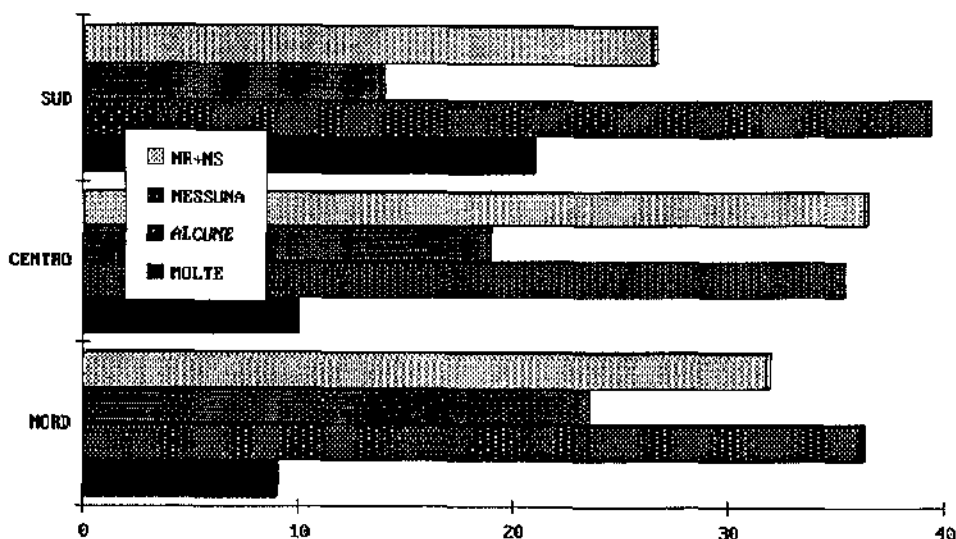
Circa *le cause* delle problematiche esperite prevale — per la metà degli intervistati — quella che fa riferimento alla "complessità delle competenze previste dalla normativa": di conseguenza, essi sembrano ritenere poco sostenibile che il solo direttore possa ottemperare a tutti gli impegni oggi attribuitigli. E non è un caso che siano proprio i direttori interpellati a fare propria, in misura percentuale più elevata (il 60% circa), tale opinione, così come i soggetti che rappresentano le aree del Nord dove la struttura di FP è in una transizione più avanzata verso un modello complesso.

La notevole crescita di progetti, tipi di corsi, attività e utenze, la necessità di un rapporto più stretto con il mondo delle imprese e il territorio, già segnalata precedentemente, impone oggi alla FP una capacità di risposta che richiede una organizzazione di tipo flessibile e agile, ma al tempo stesso articolata nei vari ruoli, e ad elevato coordinamento degli stessi. E questa sembra essere una consapevolezza matura nel campione stante il fatto che il 40% degli intervistati lamenta la "mancanza di uno SdD", come seconda causa nella gerarchia di quelle che determinano problemi nella conduzione dei CFP.

Viene poi al terzo posto nell'ordine eziologico il fattore relativo ad una

chiara e operativamente definita esplicitazione dei compiti del direttore (un terzo quasi) che vada oltre la semplice elencazione di funzioni previste dal contratto: su questa ragione insistono anche i testimoni privilegiati esperti. Altre due ragioni, sostenute da poco meno di un quarto del campione, si riferiscono a problemi di funzionamento interni alla struttura e sono la "mancanza di organizzazione all'interno del CFP" e la "difficoltà di collaborazione con l'Organo collegiale dei formatori e/o con le Commissioni".

**Grafico 3 - DIFFICOLTÀ NEL REALIZZARE LA FUNZIONE DEL DIRETTORE SECONDO CONTRATTO**



I testimoni privilegiati a loro volta vanno al di là delle cause prossime delle difficoltà per affrontare il tema delle motivazioni di fondo dei problemi. Ciò che sembra ostacolare prioritariamente la funzione del direttore è proprio il CCNL, che si dimostra scolastico e rigido nell'articolazione dei compiti attribuiti al direttore. Unitamente al contratto l'accento negativo è messo anche sul fattore burocratico e in modo particolare sulla Regione, considerata nelle sue disfunzioni, nella sua inerzia, ma soprattutto nel suo distacco dalla realtà e dai problemi in cui si dibatte attualmente la FP. In secondo ordine vengono segnalati ostacoli di carattere economico-amministrativo, al cui interno prendono il sopravvento le preoccupazioni di natura finanziaria nel portare avanti e far quadrare i conti. In terzo luogo viene la gestione del personale docente, considerato un ostacolo a causa della scarsa professionalità e perché legato a modelli operativi poco flessibili. In particolare, i testimoni privilegiati esperti spostano il capo d'accusa sulla figura stessa del direttore, considerata ancora legata al passato e spesso mancante di quelle capacità manageriali richieste per la gestione delle attività di FP.

**Tav. 3 - Le attività del direttore "molto" svolte, per cui sono "molto" soddisfatti e da modificare, in totale e per i direttori intervistati**

TIPOLOGIA DELLE ATTIVITÀ:	MOLTO Tot.	SVOLTE Diret.	MOLTO SOD- DISFATTI		DA MODIFICARE	
			Tot.	Diret.	Tot.	Diret.
Firma tutti gli atti relativi all'attività della struttura	58.5	56.5	44.5	38.9	32.2	42.6
Risponde della gestione del CFP agli Organi competenti	51.8	56.5	39.5	38.0	35.1	39.9
Presiede l'Organo collegiale dei formatori	50.4	56.5	40.5	44.4	29.3	27.8
Promuove e coordina l'attività della struttura	44.0	46.3	37.0	33.3	35.0	37.0
È responsabile della gestione del personale	42.9	45.4	34.6	32.4	38.8	44.5
Dirige e coordina le attività della struttura operativa	38.7	51.9	31.1	29.6	42.2	31.4
Cura l'attuazione del piano annuale e del piano didattico	36.6	40.7	29.7	28.7	42.0	42.6
È responsabile della gestione amministrativa	34.6	27.8	29.7	21.3	43.4	50.9
Adotta provvedimenti relativi al personale	31.1	32.4	28.2	24.1	41.9	42.6
Opera per la progettazione e pianificazione dell'attività	29.2	35.2	28.1	24.1	42.6	44.4
Partecipa alle iniziative regionali di aggiornamento	28.2	28.7	28.7	28.7	39.3	41.7
È responsabile della gestione didattica	26.9	34.3	26.2	28.7	52.0	49.1
È membro del Comitato di Controllo Sociale	23.4	35.2	24.4	30.6	32.7	33.3
Cura la realizzazione delle iniziative sul territorio	18.7	23.1	22.5	20.4	49.5	52.8
Predisporre il piano di aggiorn- amento del personale	16.8	18.5	19.5	24.1	44.6	49.1

I testimoni privilegiati hanno potuto esprimersi anche sui fattori che paiono agevolare il compito del direttore. Contribuisce sicuramente il cambiamento in atto che si muove verso una nuova cultura e mentalità della gestione di un CFP, legata non più semplicemente ad una figura che assomma in sé tutte le responsabilità quanto piuttosto ad un team di figure/funzioni che si fanno garanti e responsabili della qualità degli interventi e dei progetti. In questo caso il direttore sarà chiamato a svolgere poteri/compiti prevalenti di direzione e di coordinamento di base, andando anche oltre il con-

venzionato. Un ulteriore vantaggio può emergere al momento in cui il nuovo contratto provvederà a definire meglio le figure/funzioni professionali coinvolte nella FP e soprattutto introdurrà tra loro uno stile di maggiore collaborazione, contribuendo così ad una diversa impostazione del modello organizzativo di FP. Infine un ulteriore fattore agevolante viene individuato nell'articolazione dell'offerta della FP in progetti e nella predisposizione di proposte innovative in grado di avvicinarla sempre più ai bisogni delle aziende e del territorio.

### 3.2.2. Dimensione percettiva

La graduatoria di soddisfazione circa le attività previste dal CCNL per la funzione del direttore *ricalca* pressoché puntualmente quella della loro attuazione testé esaminata (cfr. Tav. 3). Intorno al 40% degli intervistati è molto gratificato dei seguenti compiti da lui svolti: "firma di tutti gli atti", "responsabilità della gestione del CFP nei confronti degli Organi competenti", "presidenza dell'Organo collegiale dei formatori", "promozione e coordinamento dell'attività della struttura formativa". La soddisfazione scende a un terzo per la "responsabilità della gestione del personale" e al 30% per la "direzione e il coordinamento delle attività della struttura operativa", la "cura dell'attuazione del piano annuale e di quello didattico", la "responsabilità della gestione amministrativa", l'"adozione dei provvedimenti relativi al personale", la "progettazione e la pianificazione dell'attività", la "partecipazione alle iniziative regionali di aggiornamento". Infine, solo un quarto circa è molto gratificato della "responsabilità della gestione didattica", e della funzione di "membro di diritto del Comitato di Controllo Sociale", e un quinto dei compiti di "curare la realizzazione delle iniziative sul territorio" e di "pre-disporre il piano di aggiornamento del personale".

Pertanto, le attività previste dal CCNL per la funzione del direttore soddisfano solo parzialmente gli operatori della FP. Inoltre, il livello di soddisfazione più elevato ("molto") per le diverse funzioni del direttore raggiunge percentuali costantemente *più basse* di quelle che ne segnalano l'attuazione (cfr. Tav. 3). In particolare il grado di gratificazione è inferiore per 11 dei 15 compiti elencati; i 4 in cui è superiore riguardano in generale funzioni al fondo della classifica. In aggiunta, il livello di soddisfazione del *direttore* stesso appare in generale più basso di quello del campione nazionale nel complesso. Le eccezioni sono solo due e quantitativamente non molto significative: la presidenza dell'Organo collegiale dei formatori e la partecipazione al Comitato di Controllo Sociale.

Al contrario, il giudizio complessivo in rapporto al ruolo occupato ed al proprio operato è sostanzialmente positivo da parte di tutti i *direttori testimoni privilegiati*, escluso un solo caso di insoddisfazione, dovuto per lo più all'inadeguatezza nei confronti di numerosi compiti affidati. Il diverso risultato rispetto al campione nazionale degli operatori si spiega tenendo conto che i testimoni costituiscono un gruppo di figure particolarmente valide: il

dato conferma ancora una volta come la qualità del personale, soprattutto dirigente, possa fare la differenza. A parere dei direttori testimoni privilegiati, ciò che sembra aiutare di più è la lunga esperienza nel ruolo, mentre i limiti provengono essenzialmente dal fatto di non sentirsi sufficientemente appoggiati dalle istituzioni pubbliche.

Scendendo ancora di più nei *particolari*, i direttori testimoni si ritengono nel complesso ampiamente soddisfatti della funzione svolta all'interno della FP, perché è un compito che piace e gratifica in quanto permette di stare a contatto con i giovani e di esprimere le proprie capacità, ma soprattutto poiché ci si rende conto che il CFP è una struttura flessibile, poco burocratizzata e quindi dà la possibilità di avanzare e realizzare proposte creative ed innovative.

Un atteggiamento altrettanto positivo si ripropone anche nel valutare in concreto i *compiti specifici* svolti dalla direzione: la soddisfazione in questo caso va attribuita al fatto che ci si sente protagonisti sia dei cambiamenti realizzati con l'introduzione di nuove figure professionali, sia dell'avvio di sperimentazioni nel campo organizzativo e didattico. Una minoranza fa tuttavia rilevare la carenza, nel proprio CFP, di aggiornamento e l'appiattimento delle retribuzioni anche se di fatto si registra interesse per l'innovazione. In quanto ai rapporti con i formatori, in genere questi sono basati sulla stima reciproca, sulla collaborazione e sul confronto; non manca tuttavia chi accusa gli operatori della FP di scarsa motivazione nel lavoro e di resistenza ad un loro diretto coinvolgimento nelle attività promosse dal Centro.

### 3.2.3. Dimensione valutativa

Un primo giudizio complessivo sulla *validità* della formazione che viene data agli utenti nei CFP attesta che i tre quarti degli intervistati la considerano "molto buona" o "buona". All'opposto nessuno la ritiene "del tutto negativa" e solo il 3% "insufficiente".

Più analiticamente sono stati valutati *19 aspetti del funzionamento dei CFP* e rilevato il grado di adeguatezza di ciascuno di essi. L'elemento maggiormente apprezzato dagli operatori del CFP è "la relazione allievi-docenti" (tra molto e abbastanza), mentre all'opposto vi è "il rapporto con le altre strutture formative" (e in questo caso la valutazione tende al poco). Così ai due poli della graduatoria vi è, in positivo, il *clima interno* e, in negativo, la *separatezza della struttura rispetto all'esterno*. Tale limite appare acuito da altri fattori di carente interazione, come quello "con il sistema delle imprese", "con la Regione e gli altri Enti Pubblici", "con i genitori", agli ultimi posti della graduatoria di adeguatezza.

Particolarmente apprezzata è, dopo la relazionalità con gli allievi, "la formazione umana" — quasi alla pari con "la preparazione dei docenti" — mentre oltre il 20% degli intervistati considera "molto" adeguati: "la efficienza dei laboratori e attrezzature", "il modo di fare formazione" e "la preparazione all'inserimento occupazionale". Si può così dire che la valutazione positiva

circa la formazione data agli allievi si inquadra in una offerta sufficientemente valida sotto il profilo *didattico, strumentale, dei contenuti* della specifica professionalità. Sufficientemente adeguati risultano inoltre: la "formazione sociale del cittadino", gli aspetti di "innovazione tecnologica e didattico-formativa", "la formazione polivalente", la "culturale di base" e la "morale e religiosa". Di meno lo sono la "facilità di trovare lavoro", l'"orientamento scolastico-professionale" e "il proseguimento degli studi" per il quale la valutazione tende al poco.

In sintesi, e attraverso un indice che tiene conto di tutti i giudizi espressi, si può dire che 29 intervistati su 100 ritengono elevato il grado di adeguatezza della formazione data nel CFP di appartenenza, mentre al polo opposto sono in una quota leggermente inferiore (27 su 100) attestandosi il rimanente 40% in una posizione mediana: in sostanza, il 70% del campione nazionale esprime un giudizio positivo. Tale livello di adeguatezza cresce significativamente dal Sud al Nord e dai CFP meno innovativi a quelli più; è, inoltre, proporzionalmente più elevato nei CFP degli Enti convenzionati, laddove sono assenti particolari difficoltà di direzione e in quelli che operano nel settore terziario. Infine, l'efficacia formativa è maggiormente testimoniata nei Centri che offrono una FP per una variegata gamma di utenza. Di conseguenza, il giudizio degli operatori sull'attività formativa del CFP è generalmente positivo nel senso che la maggioranza ritiene elevato il grado di adeguatezza della preparazione fornita; l'unica eccezione importante che va sottolineata è una certa separatezza del CFP rispetto al contesto, soprattutto produttivo.

Quanto ai *docenti* del CFP, il riscontro empirico rivela una valutazione complessiva orientata più all'"abbastanza" che al "molto". La capacità considerata più elevata risulta quella di "stabilire un dialogo con gli allievi", per altro coerente con l'aspetto precedentemente considerato più adeguato della formazione ("il rapporto tra gli allievi e i docenti"). Con una valutazione sempre tra "molto" e "abbastanza", ma con la media più vicina alla seconda misura, seguono nell'ordine le abilità di: "organizzare le attività formative", "promuovere una buona preparazione culturale e professionale", "favorire l'apprendimento degli allievi e capire le loro esigenze", "valutare con imparzialità". Il giudizio scende all'"abbastanza" quanto ad "ascoltare le esigenze dei genitori", "mantenere la disciplina" e "interagire col mondo produttivo".

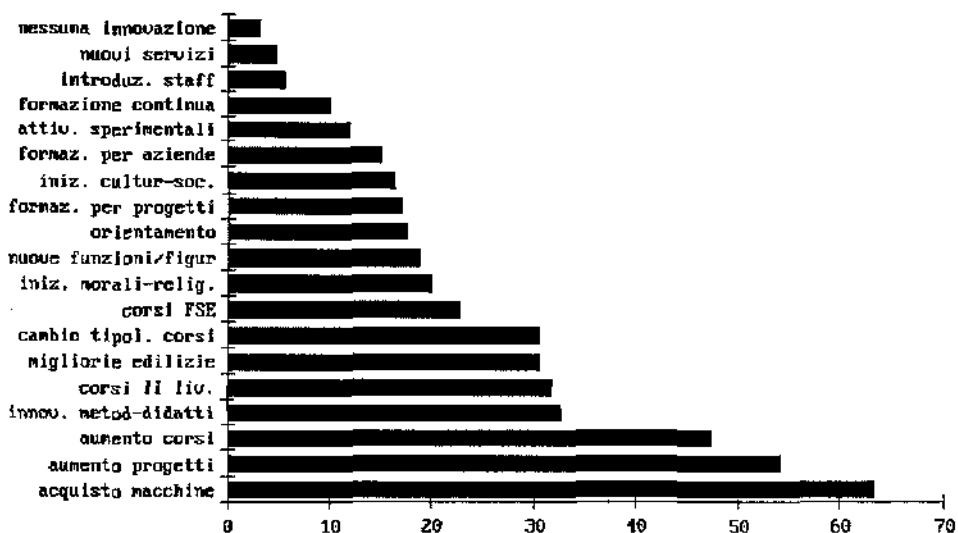
Altro parametro di valore di un Centro è la capacità di attuare una serie di *iniziative di orientamento professionale* a vantaggio dei propri utenti. La maggioranza assoluta degli intervistati rivela un uso frequente ("spesso") di due tipi di attività rispetto alle 12 ipotizzate: "l'attivazione di stages aziendali" e i "colloqui personali con gli insegnanti". Considerando anche una frequenza più sporadica ("qualche volta") il primo è riferito dall'80% circa degli intervistati e il secondo dall'85%. Tra le strategie più spesso usate vengono poi "le indicazioni scritte sulla scheda di valutazione" e i "colloqui" sia con le famiglie che con il direttore, che precedono attività svolte più sporadica-

mente come le "visite guidate ai luoghi di lavoro" e gli "incontri con esperti del mondo del lavoro". Meno utilizzati sono invece "moduli specifici di orientamento" e, ancor più, quelli "propedeutici di orientamento", ma anche i "colloqui con il personale dei Centri di Orientamento" e le "conferenze".

Il modello di intervento che prevale è pertanto quello non formalizzato e non specialistico dei colloqui così come le figure chiave di questa funzione sono esperti della FP meno che figure con specifica competenza. Fanno eccezione solo gli "stages aziendali" che però si caratterizzano come orientamento finalizzato al miglior collocamento in un ambito professionale già individuato. In sostanza, le iniziative di orientamento professionale tendono a presentare modalità piuttosto *tradizionali*.

Circa le *principali innovazioni* apportate nei CFP negli ultimi 3 anni (1991-94) gli intervistati ne hanno indicate in media quasi 5 rispetto ai 19 tipi elencati; solo il 7.5% non risponde o nega che ve ne sia stata alcuna nel loro Centro. L'innovazione maggiormente diffusa nei CFP (i due terzi circa) è quella che potremmo dire infrastrutturale, dell'"acquisto di nuove macchine e attrezzature" (cfr. Graf. 4). Nella maggioranza gli intervistati sono testimoni anche di un "aumento del numero dei progetti" a cui segue un "aumento del numero dei corsi", a denotare una recente e significativa diversificazione e ampliamento dell'offerta formativa dei Centri. Questo trend è ribadito dal 30% circa di intervistati che segnalano "cambiamenti nella tipologia dei corsi", da più di un quinto che rivela l'"introduzione dei corsi FSE" e dal 15% circa di chi menziona la "formazione per le aziende". E ciò si verifica in proporzioni ben più elevate nelle regioni settentrionali.

**Grafico 4 - PRINCIPALI INNOVAZIONI DEGLI ULTIMI 3 ANNI (1991-94)**



Un quinto circa indica "l'introduzione di nuove funzioni e figure" nel CFP di appartenenza, l'"orientamento" e una "formazione per progetti". Appare carente, invece, il "potenziamento di attività sperimentali" (oltre il 10%). Infine non più del 10% degli intervistati — ma salgono al 20% al Nord — accenna alla "formazione continua" nei loro Centri, come traguardo di una FP che diventa processo di aggiornamento permanente della risorsa umana la cui importanza viene esaltata proprio in un'epoca segnata sia dal miglioramento tecnologico degli apparati produttivi che, al tempo stesso, dal tendenziale superamento del modello di produzione di tipo "taylorista".

In definitiva, utilizzando un indice sintetico, si costata che *poco più di un quinto* degli intervistati rileva nei propri CFP una elevata propensione all'innovazione, il 40% medio e più di un terzo nega qualsiasi tipo di trasformazione nei propri Centri negli ultimi 3 anni. L'area geografica privilegiata è al riguardo quella settentrionale e il CFP più avanzato quello di IC (30% circa). Pertanto, la propensione all'innovazione appare discretamente presente.

Circa le *carenze dei Centri di estrazione* gli intervistati potendo scegliere tra 22 diverse risposte, e in modo non esclusivo, ne hanno segnalate in media 4.5 tipi, ma meno al Nord (3.4) che al Sud (5.3), mentre la differenza più corposa si ha tra i soggetti rappresentativi di strutture di alta o bassa efficacia formativa: i secondi rivelano un numero medio di carenze doppio rispetto ai primi. Due sono i problemi maggiormente condivisi e che vengono menzionati da oltre il 40%: "lo scarso interesse dei genitori" e il "disinteresse degli Enti Locali", vale a dire due aspetti non intrinseci al Centro ma da questo in qualche modo subiti. Altri due limiti sono rilevanti in quanto condivisi dal 30%; vale a dire la "mancanza di rapporti con il mondo produttivo" — già parzialmente registrata sopra — e "lo scarso aggiornamento degli operatori". Appena al di sotto vi è il "limitato interesse degli allievi per i programmi della FP".

Gli operatori dei CFP mettono quindi ai primi posti lacune che coinvolgono tutte le componenti della FP: allievi, genitori, insegnanti, Enti Locali, mondo delle imprese e solo in parte attribuibili alla conduzione dei Centri. I fattori "carenziali" maggiormente addebitabili alla *direzione* sono quelli che seguono immediatamente come la dimensione decisionale-partecipativa: "lo scarso funzionamento degli organi di partecipazione" (un quarto) e delle stesse "Commissioni di progettazione e di programmazione didattica" (meno di un quinto) e la non sufficiente "collegialità nelle decisioni" (meno di un quinto); o come la funzione di coordinamento: "la mancanza di apposite verifiche sulle attività formative" (un quinto) e la "carenza di programmazione" (meno di un quinto). Vi sono poi problemi di "isolamento rispetto al territorio" (un quinto) che vanno a rimarcare la sensazione degli addetti di operare in una istituzione "assediate", non compresa e sufficientemente valorizzata.

I testimoni privilegiati hanno espresso una *valutazione complessiva sul CCNL* a proposito delle funzioni del direttore: pur mancando una domanda analoga nel questionario del campione nazionale e anche una ipotesi specifica, è opportuno richiamare qui le loro indicazioni. Nei confronti del CCNL le



posizioni dei direttori sono nettamente divaricate: una parte trova il CCNL sufficiente e positivo, mentre l'altra lo ritiene inadeguato, rigido, anacronistico, in quanto tuttora legato al modello tradizionale di organizzazione scolastica. Un ruolo negativo di primo ordine sembra vada attribuito alla retribuzione, in quanto lo stipendio di un direttore è confrontabile con quello di un semplice operaio specializzato. I testimoni esperti sono, invece, tutti sulla negativa e sottolineano in particolare l'obsolescenza del CCNL e dei suoi modelli di direzione e i limiti di una impostazione del CFP strutturata su quella della scuola tradizionale.

#### 3.2.4. Dimensione prospettica

Dai dati dell'indagine risulta globalmente verificato che la domanda di cambiamento delle attività attualmente previste dal nuovo CCNL per il direttore riguarda *mutamenti sostanziali* e non puri ritocchi migliorativi. Nelle risposte degli intervistati si nota altresì un certo livellamento nei valori percentuali così ottenuti come se quasi tutte le funzioni codificate dal contratto meritassero qualche modifica (cfr. Tav. 3). È evidente che le funzioni da cambiare coincidono con quelle meno attuate o la cui soddisfazione appare ridotta.

Il massimo di richieste di modifica da parte degli intervistati (oltre il 50%) riguarda la *"responsabilità della gestione didattica"*. I testimoni privilegiati, a loro volta, ci aiutano a capire il senso di questo dato. Per i direttori la domanda di cambiamento sta a significare che il compito va condiviso con altre figure, nel caso i CS e i CP. Gli esperti vanno oltre e ritengono che esso spetti prioritariamente e in prima persona ai formatori; tuttavia la funzione rimane pur sempre strettamente connessa alle sue competenze dal momento che tocca al direttore presiedere l'organo collegiale dei formatori.

Sempre intorno al 50% si situa la domanda di cambiamento degli intervistati relativa al compito di *"curare i rapporti con il territorio"* favorendo la realizzazione delle iniziative previste ivi comprese le esperienze di alternanza formazione-lavoro e di formazione continua". Anche in questo caso la chiave interpretativa del risultato ci viene offerta dai testimoni privilegiati. In specie secondo il parere degli esperti questa normativa esprimerebbe una *"rozza visione dei rapporti col territorio"*, prodotta dal tipo di relazione che intercorreva tra FP e territorio al momento dell'allestimento del contratto (fine anni '80). Ma già agli inizi del '90 la situazione si presentava diversamente: il rapporto col contesto sociale richiede un'articolazione di competenze che vanno ricondotte a funzioni/figure specifiche (quali il tutor, l'orientatore, il CS...); tali figure dovranno svolgere questo compito insieme o in accordo con il direttore, mentre quest'ultimo non potrebbe mai assolvere a tale funzione da solo; infatti nell'organizzare questa attività occorre un lavoro di équipe.

Per nove compiti l'esigenza di innovazione viene da un 40% circa di intervistati. La più alta riguarda quello di *"predisporre il piano di aggiorna-*

*mento del personale* in accordo con le OO.SS. e nell'ambito dei programmi poliennali e dei piani annuali regionali". Anche questa dizione appare agli occhi degli esperti piuttosto generica in quanto tutto dipende dal modo in cui si arriva a risolvere il problema dell'articolazione dell'orario per i formatori. Resta comunque un dato di fatto che la responsabilità e l'organizzazione del personale sono funzioni caratteristiche che appartengono al direttore. Al tempo stesso rimane il dubbio se il piano di aggiornamento debba essere predisposto con le organizzazioni sindacali o se invece non debba essere il prodotto di un'autovalutazione da parte del corpo docente, come sarebbe più logico perché in consonanza con le tendenze attuali sull'autonomia degli istituti formativi (Malizia, Chistolini, De Nardi, Pellerey, Pieroni, Sarti e Tanoni, 1993). Da parte di almeno la metà dei direttori testimoni privilegiati emerge l'istanza di condividere tale funzione con lo staff e/o con le varie figure/funzioni di coordinatori.

Anche circa la "responsabilità della gestione amministrativa" il direttore deve imparare a condividere i propri compiti, in particolare con il responsabile dei servizi generali e di segreteria. A giudizio dei direttori testimoni privilegiati le modifiche vanno individuate o nella creazione di un direttore amministrativo oppure nell'attribuzione ad altre figure della gestione diretta del controllo sul personale (firmando le autorizzazioni di entrata ed uscita, verificando i cartellini di presenza).

Bisognoso di modifiche per oltre il 40% degli intervistati è il compito di "operare per la progettazione e la pianificazione dell'attività formativa in stretto rapporto con l'Organo Collegiale e le Commissioni di progettazione e di programmazione didattica". La proposizione ha stimolato i direttori testimoni privilegiati ad esprimere pareri e consigli di varia natura. Sono molte le figure con cui si chiede di poter condividere tale compito: il rilevatore del mercato del lavoro, gli orientatori, gli analisti del mercato del lavoro, il CP, tutto il collegio dei formatori e perfino la sede regionale. Resta un dato di fatto, comunque, che questa funzione va partecipata.

Per gli esperti la frase comprende due aspetti che vanno separati, la pianificazione dell'attività formativa e la progettazione. Sulla pianificazione opera certamente il direttore, in quanto presiede l'Organo Collegiale, però il CCNL non ci dice fino a che punto entra nel merito delle sue responsabilità. Per la progettazione il contratto è lacunoso, rimanda al CP, ma il responsabile ultimo è il direttore. In pratica egli dovrebbe essere in grado di svolgere tutta una serie di competenze specifiche che appartengono a più figure professionali con funzioni specialistiche. Inoltre si fa rilevare che nel contratto manca una indicazione importante, l'analisi del fabbisogno, senza la quale non è possibile passare alla programmazione didattica e alla definizione dei profili professionali. È questo il motivo per cui gli esperti parlano di un contratto di tipo scolastico, in quanto si parte sempre dalla programmazione saltando la fase precedente dell'analisi del fabbisogno e quella successiva della valutazione. Tutto ciò contrasta con una valorizzazione qualitativa della FP in termini di risorse professionali.

Quanto alla funzione di *"dirigere e coordinare le attività della struttura operativa e delle eventuali unità di lavoro ad essa collegate"*, circa i due terzi dei direttori testimoni privilegiati sono d'accordo che vada condivisa con il CS, il CP o lo SdD. Secondo gli esperti, *"dirige e coordina"* sono due compiti fondamentali della funzione di direzione. Semmai bisogna vedere come: la direzione comporta una piena responsabilità in ordine soprattutto all'organizzazione del lavoro, per cui è lì dove la direzione si oggettivizza; un'altra responsabilità piena è il rapporto con l'Ente convenzionato di cui il direttore è un dipendente, mentre il coordinamento rimanda al modello organizzativo dell'Ente.

Sempre oltre il 40% si pone la richiesta di cambiamento relativa al compito di *"curare l'attuazione del piano annuale e del piano didattico elaborato dalle commissioni di programmazione didattica nell'ambito del programma regionale"*. Anche questa funzione è stata oggetto di attenta riflessione da parte dei direttori testimoni privilegiati: al fine di raggiungere gli obiettivi sottesi le figure/funzioni più indicate per una stretta collaborazione sono i coordinatori, in particolare quelli di settore e di progetto, ma qualcuno aggiunge anche il tutor. L'alternativa rispetto all'esistente consiste nel dare loro maggiore autonomia e nel programmare verifiche periodiche e più incontri collegiali. A parere degli esperti una tale proposizione verrà mantenuta anche nel nuovo contratto seppure con le modifiche indicate dai direttori testimoni, dal momento che il piano didattico elaborato dalle commissioni è un'articolazione delle competenze dell'Organo Collegiale di programmazione ed il direttore, in quanto presidente di questo Organo, si fa carico di attuare le decisioni e gli orientamenti che esso determina. In pratica si tratta di un obbligo contrattuale che il direttore deve eseguire.

In merito al compito di *"adottare provvedimenti relativi al personale, in base alle norme vigenti, ivi compresa l'organizzazione dell'orario di lavoro in accordo con la R.S.A"*, i direttori testimoni sottolineano ulteriormente la cura e l'organizzazione dell'orario di lavoro, da condividere possibilmente con lo staff o con i CS e i CP. Per gli esperti rimane comunque un dato di fatto che l'orario di lavoro e la responsabilità dell'organizzazione del Centro nell'ambito delle risorse umane spetta ultimamente al direttore, anche se si tratta di un punto da confrontare in sede di contrattazione di Ente o di Centro.

L'opposizione degli intervistati resta sempre intorno al 40%, anche se leggermente di meno, riguardo al compito di *"curare il proprio aggiornamento culturale e professionale partecipando alle iniziative di aggiornamento promosse dai competenti organi regionali"*. È questo uno dei casi dove i suggerimenti dati dai direttori testimoni riguardano solo le modifiche da apportare al CCNL, il quale dovrebbe prevedere la partecipazione non solo alle iniziative promosse dai competenti organi regionali ma anche a quelle dell'Ente di cui si è dipendenti o di altri Enti pubblici e privati che lavorano in tal senso. Dal canto loro gli esperti intravedono nella normativa una lacuna del vecchio contratto: come può un direttore che lavora a tempo pieno, specialmente se dirige un centro grande, aggiornarsi culturalmente e professionalmente mentre è nell'esercizio delle varie attività?

Riguardo alla *"responsabilità della gestione del personale"*, una netta maggioranza dei direttori testimoni attribuisce tale funzione unicamente al direttore e non è disposta a spartirla con altri. Solo alcuni accennano timidamente allo staff; in ogni caso nessuno si è soffermato a suggerire modifiche rispetto a quanto recita l'attuale contratto. Anche gli esperti sono decisamente dello stesso parere: è proprio questa — secondo loro — la prerogativa del direttore, in quanto spetta a lui la responsabilità di gestire il personale rispetto all'orario di lavoro, al carico orario, all'assenza dal posto di lavoro, ecc. Al tempo stesso riconoscono che il vecchio contratto è molto lacunoso in materia, per cui occorre riproporre nuovamente la specificità della gestione del personale, soprattutto quanto all'orario e all'organizzazione del lavoro. È chiaro che la domanda di cambiamento del 40% circa degli intervistati che riguarda tale funzione va interpretata nel senso di ritocchi migliorativi alla dizione del CCNL, dato che tutti sono d'accordo, come si è appena visto, a conservarla al direttore.

Il 35% degli intervistati richiede modifiche anche alla *"responsabilità della gestione del CFP nei confronti degli Organi pubblici competenti e dell'Ente convenzionato"*. I suggerimenti dei direttori testimoni per un'alternativa rispetto alla normativa vigente appaiono alquanto ridimensionati. Semmai nello svolgimento di tale funzione viene chiamata a una certa condivisione la figura del responsabile dei servizi generali e di segreteria. Da parte degli esperti si precisa che la funzione di direttore non comporta automaticamente quella di essere responsabile verso gli Organi pubblici competenti: può essere responsabile il direttore come può essere l'Ente gestore. È nello statuto dell'Ente che si determina questa responsabilità, ma non è che sia attribuita sempre e necessariamente al direttore.

Sempre il 35% degli intervistati domanda la revisione della funzione di *"promuovere e coordinare l'attività della struttura formativa nel rispetto delle normative vigenti"*. Per i direttori testimoni, trattandosi di coordinazione, la modifica è già implicita nel contratto e consiste nella indicazione di una collaborazione. Le figure/funzioni più indicate e con cui poter collaborare in questo caso sono appunto i vari coordinatori (di settore, di progetto...), ossia tutto ciò che riguarda la struttura formativa e perfino quella amministrativa. Anche sul come fare non si segnalano novità di rilievo: è importante applicare le normative vigenti e qualcuno suggerisce anche di effettuare delle riunioni collegiali nel tentativo di arrivare ad una interpretazione condivisa di quelle numerose disposizioni del CCNL che alcuni considerano contraddittorie.

Si passa a un terzo degli intervistati per quanto riguarda l'*"essere membro di diritto del Comitato di Controllo Sociale e di curarne gli adempimenti"*. Le risposte dei testimoni privilegiati confermano il trend alla obsolescenza dell'organismo e della relativa competenza. Infatti, la metà dei direttori si scaglia contro questa indicazione, sostenendo che il Comitato di Controllo Sociale non esiste, non serve o comunque non ha prodotto rappresentanti a cui conferire delle deleghe. Gli esperti definiscono la norma un residuo sto-

rico derivato dai requisiti dell'art. 5 della legge 845: essendo l'Ente pubblico colui che eroga i finanziamenti, il controllo sociale dell'attività dovrebbe costituire una garanzia maggiore rispetto alle finalità della spesa.

Sempre un terzo domanda la modifica della competenza di "firmare tutti gli atti, compresi quelli amministrativi, relativi all'attività della struttura formativa". È questa una delle poche proposizioni che qualche direttore testimone ha bocciato. Così come recita, la normativa viene ritenuta dagli esperti molto generica. In particolare nei confronti delle questioni amministrative, soprattutto quando si opera in campo convenzionato — dove le disposizioni sono molto più vincolanti e si determinano precisi compiti — la maggiore responsabilità spetta all'amministrazione, anche se l'atto va controfirmato dal direttore.

L'istanza di innovazione raggiunge il minimo con il compito di "presiedere l'Organo collegiale dei formatori" e il dato è confermato dai testimoni privilegiati. Infatti, su questo il consenso dei direttori è plebiscitario e univoco, senza alternative di condivisione con altre figure. Certamente anche per gli esperti questa partecipazione collegiale è una dimensione indispensabile per un Ente che fa formazione professionale, e quindi la proposizione è destinata a rimanere.

Riguardo alle modifiche da apportare alle attività previste dal CCNL 1988/91, non si notano differenze rilevanti tra le valutazioni dei direttori e quelle del complesso degli intervistati. L'eccezione è costituita solo da due compiti: anzitutto quello di "dirigere e coordinare le attività della struttura operativa" che i direttori ritengono in misura minore da modificare; essi tenderebbero invece di più a cambiare il loro potere di "firma di tutti gli atti relativi all'attività della struttura" (cfr. Tav. 3).

Circa poi le differenze registrate tra appartenenti a CFP di diversa emanazione si nota una più diffusa ipotesi di modifica totale o parziale da parte degli operatori che rappresentano gli *Enti di IC* per 4 tipi di funzioni:

1) la cura della "realizzazione delle iniziative sul territorio..." (ne è favorevole il 57.9% a fronte del 40.4% dei pubblici e al 42.7% degli altri convenzionati);

2) l'"attuazione del piano annuale e del piano didattico elaborato dalle Commissioni" (rispettivamente il 49.3%, il 34% e il 36%);

3) "la responsabilità della gestione didattica", modifica richiesta rispettivamente dal 56.6%, dal 46.1% e dal 48.8% degli intervistati;

4) "la predisposizione dei piani di aggiornamento del personale..." (48.2%, 39.1% e 42.7%). L'attenzione alla didattica e al rapporto con il territorio sono quindi punti nevralgici per tali Enti che più degli altri sembrano rilevare la domanda formativa emergente e misurarsi con essa.

Gli operatori degli *altri* Enti convenzionati ritengono invece da modificare, in proporzioni percentuali maggiori, "la direzione e il coordinamento delle attività della struttura operativa" (47.6% a fronte soprattutto del 34.8% di quelli pubblici) e, in misura minore, l'operato finalizzato alla "progettazione

e alla pianificazione dell'attività formativa in stretto rapporto con l'Organo Collegiale e le apposite Commissioni" (il 34.8% rispetto al 44.7% dei pubblici e al 46.2% dei rappresentanti degli Enti di IC).

Gli intervistati si sono poi dichiarati più che favorevoli nella loro maggioranza circa l'opportunità di introdurre nel nuovo CCNL 4 tipi di attività riguardanti la funzione del direttore ("la motivazione del personale e il suo aggiornamento"; "il coordinamento dell'attività progettuale del CFP"; "l'attuazione della Proposta Formativa dell'Ente"; "l'innovazione dell'organizzazione del CFP") senza che si verificano rilevanti scarti tra le stesse, come se sulla loro importanza e quindi sul loro contributo a una migliore definizione di questo ruolo non vi sia discussione. L'estensione del consenso a tali innovazioni e la focalizzazione su grandi aree di attività sono una prova indiretta dell'insoddisfazione esistente nei confronti dell'elenco del CCNL e della parcellizzazione in mansioni in esso prevista.

Circa le figure con cui il direttore dovrebbe collaborare più strettamente, la maggioranza del campione ne segnala 5 — il numero massimo di risposte possibili — rivelando così l'importanza accordata al compito che il direttore dovrebbe svolgere di collaborazione con, e di collegamento tra, le varie figure dell'organico di un CFP. I direttori intervistati sono coloro che menzionano un numero medio più elevato di figure di collaboratori, probabilmente convinti, sulla base della loro esperienza, della importanza di essere coadiuvati dal maggior spettro di figure presenti nei Centri. L'analisi delle proposte dei testimoni privilegiati circa le modifiche da apportare alle funzioni del CCNL, i cui risultati sono stati illustrati sopra, ha messo in risalto lo stesso "trend". L'orientamento conferma che il mondo degli operatori condivide una concezione primariamente formativa e comunitaria e non manageriale del direttore, in quanto egli è parte integrante e centro propulsore della comunità dei formatori; indirettamente, viene offerto ulteriore sostegno alla concezione formativa e comunitaria del CFP polifunzionale illustrata sopra.

Al primo posto vi è il "docente" (i due terzi circa), a sottolineare, oltre alla valenza peculiarmente formativa della struttura, il fatto che è una figura che in non pochi casi è impegnata anche in funzioni di sostegno organizzativo e di raccordo con le componenti esterne della struttura. Seguono con oltre il 45% dei suffragi il CS e il CP, mentre un po' al di sotto del 40% sono menzionati il rilevatore delle dinamiche del mercato del lavoro e il responsabile dei servizi generali e di segreteria. Più defilate (intorno al 35%) sono le figure del coordinatore delle attività di orientamento e di quello di centro o vicedirettore; un quarto, inoltre, segnala lo staff. Di spessore secondario sono tutte le altre 6 figure che seguono nella graduatoria, tra cui il tutor e l'istruttore e il rilevatore del FSE.

Anche ai testimoni privilegiati era stata posta la stessa domanda. L'andamento delle risposte è abbastanza simile a quello del campione nazionale. L'unica differenza riguarda i docenti che non vengono presi in considerazione dai testimoni privilegiati e forse correttamente perché in un CFP polifunzionale il direttore ha rapporti diretti e stretti soprattutto con le figure

intermedie che, a loro volta, operano la mediazione con il personale docente.

Approfondendo proprio l'aspetto dell'*innovazione nell'organizzazione del personale dell'area dei formatori del CFP* è emerso che il 75% degli intervistati è almeno abbastanza d'accordo che una più efficace organizzazione del lavoro possa essere garantita da un sistema premiante di incentivi. È d'altra parte questa una conseguenza del mutato modo di lavorare, non più per mansioni o prestazioni ma per obiettivi concreti e verificabili e per progetti, un'innovazione quest'ultima condivisa dal 70%. Anche "una carriera più articolata" che tiene conto di percorsi e incarichi differenziati nel settore è appoggiata, come pure la riorganizzazione degli orari, i passaggi di livello o gli abbinamenti di carriera a itinerari formativi: anche in questi casi le percentuali rimangono tutte sul 70%.

### 3.2.5. Dimensione formativa

Un primo tassello conoscitivo concernente la dimensione formativa del profilo del direttore riguarda le *qualità/abilità* che egli dovrebbe possedere principalmente. La dote ritenuta di gran lunga prioritaria dagli intervistati (oltre i tre quarti) è la "capacità di relazioni umane". Abilità di "gestione", e "responsabilità" segnalate dal 40% e quelle di "innovazione" e di "pubbliche relazioni" da un terzo sono altresì requisiti di valore del ruolo direttivo che seguono per importanza. Al contrario, vengono pressoché trascurate qualità di "progettualità", "flessibilità", "amministrazione", "comunicazione", "valutazione" e "animazione" che probabilmente andrebbero recuperate in un profilo ideale di direttore. I testimoni privilegiati offrono una rosa più ampia che, però, finisce per esserlo troppo e, pertanto, non fornisce quella specificità di indicazioni che sarebbe necessaria.

Circa i *requisiti* per l'accesso alla funzione di direttore elencati dal CCNL, solo il 40% degli intervistati è totalmente d'accordo con i due indicati: la laurea e una esperienza minima di due anni in attività formativa (44.2%); il possesso di un diploma di SSS oltre ad almeno 4 anni di esperienza in attività formative (il 40.8%). È vero anche che è una percentuale minima (inferiore al 10% nel primo caso e a un quinto nel secondo) a esprimere l'opinione opposta, cioè di non dividerli affatto.

La stessa domanda è stata ripetuta in senso prospettico, cioè è stato chiesto quale *titolo di studio sarà necessario in futuro* per diventare direttore di un CFP. L'aspettativa prevalente è nei confronti del diploma di SSS (più della metà degli intervistati). Seguono il diploma universitario (quasi il 50%), la laurea (il 30% circa) e il diploma post-secondario (un quarto): in sostanza è anche consistente la quota di chi richiede un titolo superiore alla SSS.

I *testimoni privilegiati* condividono generalmente quest'ultimo orientamento. Quasi tutti i direttori sostengono la necessità che chi esercita tale ruolo sia almeno laureato. Anche gli esperti puntano al massimo perché sono molte le funzioni che devono essere svolte da tale figura.

Per gli intervistati, il titolo dovrebbe situarsi principalmente nell'area *tecnico-professionale*. Tuttavia, percentuali significative segnalano anche quella psico-sociale e dell'educazione e l'ambito umanistico-scientifico.

Circa i *requisiti culturali e professionali* minimi di accesso al ruolo di direttore del CFP che dovranno essere previsti *in futuro*, prevale l'"esperienza di docenza" (indicato da oltre il 60% degli intervistati) a conferma della concezione prevalentemente formativa della figura del direttore. Tuttavia, questa impostazione non è esclusiva: infatti, gli altri due requisiti che spiccano per una maggioritaria condivisione nel campione nazionale degli operatori (oltre il 50%) sono "la conoscenza dell'organizzazione aziendale" e l'"esperienza manageriale". La prima appare importante data la finalizzazione al lavoro della formazione dei Centri e quindi il ruolo di interfaccia con le aziende. La seconda è rilevante per il dato culturale che fa emergere, cioè la consapevolezza che la conduzione di un CFP, proprio per i gradi di complessità precedentemente rilevati, richiede una capacità di gestire risorse e di prendere decisioni con elevato grado di efficienza e autorevolezza e quindi sulla base di metodi e tecniche di "guida" riconducibili ad una professionalità specifica. Inoltre, per il 40% sono importanti anche altri due tipi di competenze: in campo "economico-amministrativo" in quanto lo stesso Centro è anche un'impresa che necessita di una capacità amministrativa, sia in termini di gestione che di investimento di risorse per stare al passo con i tempi; in secondo luogo, di "lettura e interpretazione della domanda del territorio".

I *testimoni privilegiati* concordano sostanzialmente con questo elenco. In proposito vale la pena richiamare la sintesi delle loro opinioni perché contiene alcune accentuazioni interessanti. Il direttore deve provenire da un "background" di esperienze che, al di là della docenza, lo hanno portato sia a confrontarsi poco alla volta con attività nel settore organizzativo-amministrativo e di coordinamento, sia ad acquisire un vasto bagaglio culturale (nel campo psicologico, sociologico, pedagogico e didattico), sia a conoscere l'ampio spettro delle *norme legislative rilevanti*, sia a prendere coscienza dei processi evolutivi in atto nel mondo produttivo. C'è anche chi suggerisce un'esperienza previa di 2 anni a livello di staff.

Il percorso formativo del direttore si trova a livello di *formazione in servizio*. Questa consisterà soprattutto in "incontri periodici di aggiornamento" (l'85% degli intervistati) e, in seconda istanza, nelle "esperienze" di stage (il 45%). Le "esperienze di lavoro" sono sostenute da un terzo circa, mentre vengono scarsamente considerate le iniziative basate su momenti di congedo dall'attività.

L'area su cui più dovrebbe concentrarsi l'azione formativa è quella "*operativo-manageriale*", l'unica ad aggregare la maggioranza degli intervistati (oltre il 50%); in particolare trova favorevoli soprattutto i direttori (65.7%). Tale ambito precede quello "*tecnico-professionale*" — a cui sono più sensibili gli operatori degli Enti convenzionati e, soprattutto, i docenti. In terza istanza viene poi quello "*amministrativo-gestionale*" — poco considerato dai direttori e molto dalle figure intermedie. Non più di 3 soggetti su 10 optano per



l'area socio-pedagogica che si rivela di interesse peculiare degli operatori degli Enti di IC. I testimoni privilegiati aggiungono alcune sottolineature significative: l'aggiornamento continuo attraverso lo stage e la partecipazione a corsi mirati offerti da agenzie specializzate, anche sugli aspetti legislativi, oltre che sulle aree indicate sopra.

### 3.4. Lo SdD tra "statu nascenti" e prospettive di futuro

Questa sezione fa il punto sulla *condizione attuale dello SdD nella FP*, offrendo in sintesi e sulla base dell'impianto ipotetico adottato nelle premesse teoriche i dati della prima inchiesta nazionale su tale nuova funzione della FP che, anche in questo caso, sono arricchiti dalle valutazioni di 15 testimoni privilegiati, alcuni (3) esperti qualificati di livello nazionale e altri (12) direttori di tutte le circoscrizioni geografiche che vivono nel concreto l'esperienza dello SdD. Le articolazioni fondamentali sono due: la prima illustra la situazione di "statu nascenti" dello SdD, mentre la seconda ne evidenzia le prospettive di futuro.

#### 3.4.1. Il quadro della situazione

Gli intervistati che hanno rilevato la *presenza* di una più o meno consolidata e codificata esperienza di SdD nel proprio Centro costituiscono il 38,5% del campione. Tale percentuale scende al 22,9% se si considerano solo i soggetti che dichiarano l'esistenza di uno SdD composto da almeno 3 persone<sup>4</sup>, pari al 52,8% degli operatori che segnalano l'esistenza di questa struttura organizzativa nel proprio CFP. Inoltre occorre osservare che il 12,3% degli intervistati afferma di non essere in grado di indicare la eventuale presenza di uno SdD e ciò appare come una ulteriore prova della situazione di primo avvio in cui si trova lo SdD.

I *testimoni privilegiati* confermano sostanzialmente l'andamento appena richiamato. Per loro lo staff si presenta come un'attività allo "statu nascenti": infatti, le realizzazioni in tal senso appaiono non molto diffuse tra i CFP.

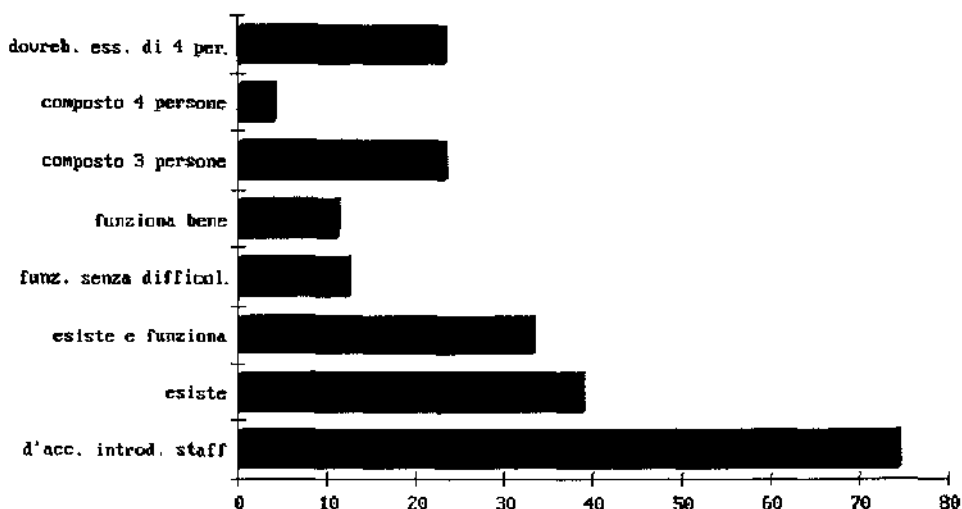
La distribuzione delle esperienze di SdD è tutt'altro che omogenea nelle tre circoscrizioni considerate; infatti mentre al Nord coincidono sostanzialmente con la metà del campione, al Sud riguardano 42 soggetti su 100 e al Centro non raggiungono le 23. Vi è poi una certa maggior presenza di tale organismo nei CFP Convenzionati di emanazione sindacale o aziendale e, ovviamente, nelle realtà che manifestano un livello medio-alto di complessità delle funzioni professionali.

Nelle esperienze di SdD a cui fanno riferimento gli intervistati *le figure* che lo compongono sono mediamente 3,1 (cfr. Graf. 5 e 7). Quella più diffusa è il "CS" (citata da più del 60%) soprattutto al Nord e nei CFP degli Enti

<sup>4</sup> Secondo la definizione assunta dai ricercatori nella redazione delle istruzioni per il personale che ha condotto l'indagine nazionale (cfr. la sezione n. 2).

a IC (oltre il 70% nei due casi). Minore è la presenza, anche se consistente, del "vicedirettore o coordinatore di Centro" (la metà circa; in particolare al Sud e presso gli Enti pubblici). Più defilati sono il "responsabile dei servizi generali e di segreteria" (Sud) e il "CP" (Nord): comunque, le segnalazioni appaiono pur sempre significative, attestandosi nel primo caso sul 40% quasi e nel secondo su oltre un terzo. La coincidenza con i testimoni privilegiati sulle figure più presenti negli SdD operativi è notevole; le differenze principali riguardano la mancata segnalazione da parte di questi ultimi del vicedirettore o coordinatore di Centro e la loro classificazione che vede nell'ordine il responsabile dei servizi generali e di segreteria al primo posto, seguito dal CP e dal CS.

**Grafico 5 - LO STAFF DI DIREZIONE SECONDO GLI INTERVISTATI**

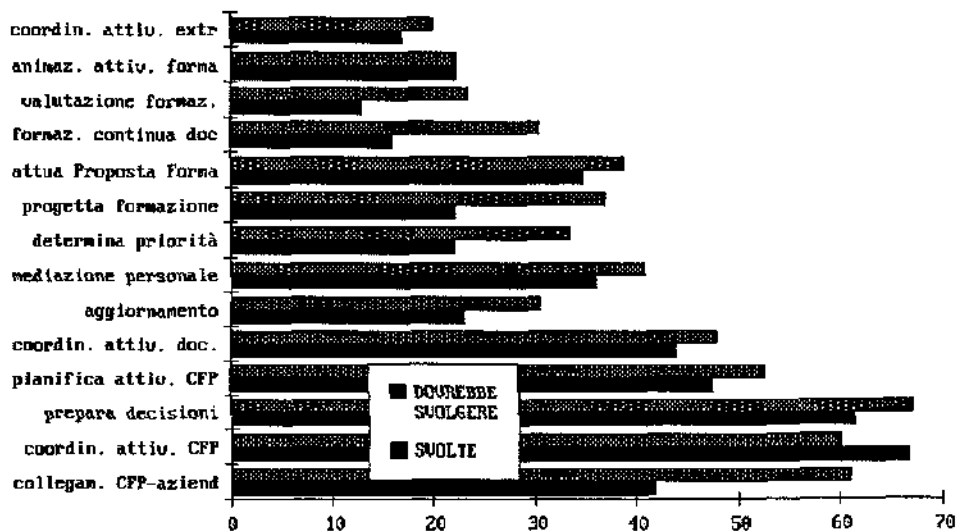


Ancora poco diffuse (intorno a un quinto) sono infine le figure del "rilevatore dati del mercato del lavoro" (Nord) e del "coordinatore delle attività di orientamento" (quasi inesistente al Centro dove presumibilmente viene sussidiata dal docente). Infine, piuttosto marginale è la presenza dell'"operatore per l'integrazione dei disabili" (10%, maggiormente nei CFP pubblici), del "tutor" (meno del 10%; soprattutto operativo nelle strutture pubbliche) e dell'"istruttore e valutatore del FSE" (inferiore al 10%; maggiormente negli Enti Convenzionati "laici").

Circa le funzioni svolte dallo SdD, gli intervistati in media hanno fornito 4.9 risposte, a indicare la importanza di questo organismo e la complessità dei compiti a cui è chiamato (cfr. Graf. 6). Tra questi spiccano il "coordinamento tra le varie attività promosse dal CFP" (i due terzi) e la consulenza nel

governo della struttura ("preparazione delle principali decisioni da prendere", oltre il 60%). Altre 3 funzioni sono rilevate da oltre il 40 per cento degli intervistati: in primis, la "pianificazione e organizzazione delle attività del CFP in vista del raggiungimento degli obiettivi formativi", compito che altrimenti spetterebbe all'esclusiva competenza del direttore; la "programmazione e il coordinamento delle attività degli operatori del Centro"; e il "collegamento tra il CFP ed il sistema delle imprese presenti sul territorio" che vede privilegiate le realtà del Nord a sottolineare la maggiore organicità tra i centri di formazione e le realtà di produzione laddove lo sviluppo delle imprese è maggiore.

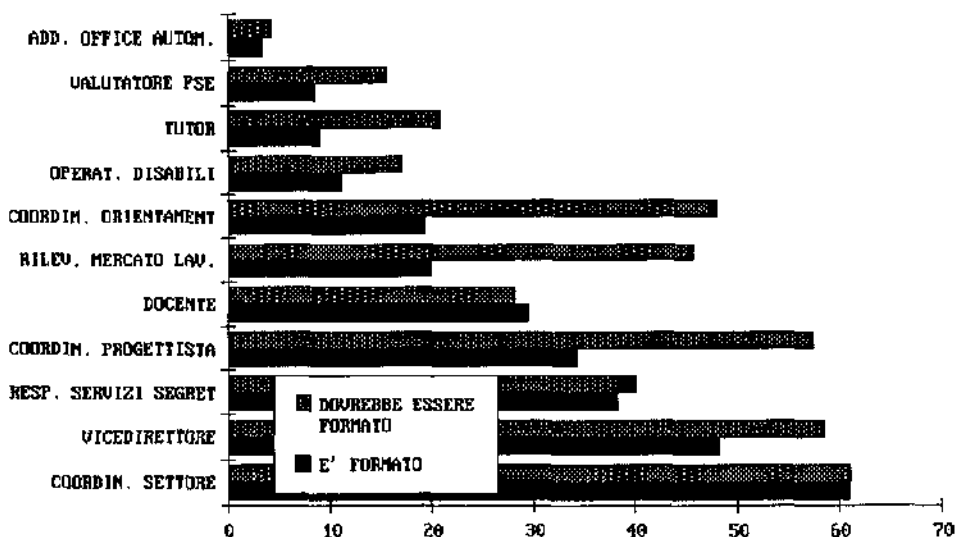
**Grafico 6 - FUNZIONI SVOLTE E CHE DOVREBBE SVOLGERE LO STAFF**



Altri due compiti vengono svolti dallo SdD secondo il parere di poco più di un terzo di intervistati. Essi sono la "mediazione tra la direzione ed il personale operativo della FP", (soprattutto nel Centro-Sud e tra le figure intermedie) e "l'attuazione promozionale del Piano Formativo dell'Ente" (direttori e operatori del Nord). Vi è poi una serie di 4 compiti di limitata attuazione, in quanto vengono indicati da una fascia di intervistati appena al di sopra di un quinto del campione; essi però non sono niente affatto secondari nell'ottica di un CFP ben funzionante ("animazione delle attività formative", "determinazione dei bisogni di risorse e delle relative priorità", "progettazione formativo-educativa e professionale"). Infine, scarsamente esercitati (intorno al 15%) sono il "coordinamento delle attività extracurricolari o integrative" e "della formazione continua del personale" e, ancor meno l'"identificazione di criteri e procedimenti di valutazione della produttività formativa".

Anche in questo caso si riscontra una concordanza significativa con le rilevazioni dei *testimoni privilegiati*. Questi in linea con gli intervistati mettono in evidenza le funzioni di *coordinamento*, di *consulenza* e di *progettazione*; sembrano però dare maggiore importanza alla gestione e alla valutazione.

**Grafico 7 - FIGURE DI CUI È/DOVREBBE ESSERE FORMATO LO STAFF**



Lo SdD intrattiene un *rapporto che è prevalentemente di "collaborazione"* nei confronti dell'Organo collegiale dei Formatori e delle Commissioni di Progettazione e di Programmazione Didattica; comunque è migliore e più conosciuta la relazione tra lo SdD e l'Organo Collegiale. L'assenza delle risposte raggiunge per i due tipi di relazione il vertice massimo e si spiega evidentemente con la non buona visibilità della dinamica interattiva tra le varie sedi di direzione e di programmazione, soprattutto nel settore pubblico della FP.

Quasi tutti gli intervistati che hanno esperienza di SdD sanno invece valutare nel complesso il *grado di funzionamento dello SdD*. Più di un quarto rivela un buon livello (28 su 100) dello SdD, la metà valuta "sufficiente" la sua capacità realizzativa e il 15.3% si esprime in termini negativi (cfr. Graf. 5). Se ad essi si aggiunge il 6.1% dei non rispondenti vi è oltre un quinto di intervistati che, pur essendo testimoni di una organizzazione basata sullo SdD, di fatto constata il suo funzionamento insoddisfacente o assente; tuttavia, rimane che l'80% circa esprime un giudizio positivo. Anche la metà dei direttori testimoni privilegiati ha espresso una valutazione favorevole, nessuno negativa e gli altri si sono astenuti dal pronunciarsi per la brevità delle esperienze.

Il 40% degli intervistati rileva *difficoltà nella realizzazione della funzione dello SdD*, ma solo il 6% le ritiene "molte" (cfr. Graf. 5). Un terzo non ne trova alcuna e un quinto non si pronuncia. L'avere delle difficoltà in tal senso non significa necessariamente funzionare male (solo la metà di chi le rileva dichiara al tempo stesso che lo SdD non funziona o funziona male).

Le *cause* salienti a cui secondo gli intervistati vanno attribuite le problematiche sono sostanzialmente 4. Anzitutto (il 45%) è segnalato il carattere sperimentale della introduzione dello SdD, ma più da chi opera nei CFP convenzionati che in quelli pubblici e più dal direttore che dalle altre figure di formatori. Intorno al 40% si situano: il mancato riconoscimento del livello contrattuale e quindi la non formalizzazione dei ruoli all'interno di tale organizzazione di cui sono maggiormente consapevoli proprio il direttore e gli operatori del Centro-Sud; la complessità delle competenze attribuite al direttore e anche di questo si fa portavoce soprattutto la figura più direttamente interessata al problema e i formatori degli Enti Convenzionati. Un quarto sottolinea anche la scarsa delimitazione del "che cosa" si richiede concretamente al direttore.

In conclusione, si può dire che lo SdD è presente in numero minoritario, ma consistente di CFP, si compone mediamente del CS, del vicedirettore o coordinatore del Centro, del responsabile dei servizi generali e di segreteria e del CP, svolge prevalentemente funzioni di coordinamento e di consulenza nel governo del CFP, intrattiene di solito un rapporto di collaborazione con l'Organo Collegiale dei Formatori e con le Commissioni di Progettazione e di Programmazione, si qualifica per un livello sufficiente di funzionamento, anche se incontra notevoli difficoltà nello svolgimento del suo ruolo.

#### 3.4.2. Lo SdD: quali attese e quale modello?

I tre quarti degli intervistati od operano in Centri dove lo SdD è funzionante oppure auspicano che vi venga previsto (cfr. Graf. 5). Inoltre, più del 70% di coloro che appartengono a CFP privi dello SdD sono d'accordo con la *introduzione* di tale organismo. Sono più i formatori del Convenzionato (tre quarti circa) rispetto a quelli dell'Ente pubblico (oltre il 60%).

La *ragione* dell'esigenza di avvalersi della funzione dello SdD risiede prioritariamente nella necessità di far fronte alla "molteplicità dei compiti del direttore" (1 intervistato su 2 e i testimoni privilegiati direttori). Seguono altri 3 motivi sostenuti da 4 o più soggetti su 10: in primis, l'esigenza di coordinare e concentrare insieme una serie di funzioni affidando "ad un gruppo ristretto compiti di organizzazione/programmazione", che è sottolineata anche dai testimoni privilegiati direttori; l'esigenza di soddisfare "in tempo reale" una domanda di formazione, "in continuo cambiamento", proveniente dal territorio, che è messa in risalto particolarmente dagli esperti come la successiva e cioè la domanda di diversificazione dei compiti nel CFP.

Oltre il 60% degli intervistati ritiene che lo SdD debba essere *regolamentato* dal nuovo CCNL. Pure la maggioranza dei direttori testimoni privilegia-

ti condivide questa opinione. Invece sono di parere decisamente contrario gli esperti dal momento che il contratto da solo non può arrivare a definire un modello organizzativo; nonostante ciò, essi avvertono l'esigenza di definire meglio le funzioni dei vari componenti lo staff e i rapporti tra di loro.

Solo poco più del 40% degli intervistati ritiene che si debba procedere alla *generalizzazione* indiscriminata di tale modello di gestione; in altre parole è totalmente d'accordo con l'introduzione dello SdD in tutti i CFP. Degli altri, i più (40% circa) convergono pienamente nel ritenere plausibile la sua diffusione "solo nei CFP più complessi o con più settori/comparti". Un quinto consente completamente sulla proposizione che lo SdD venga attivato nella sede regionale dell'Ente di formazione e più del 10% nel servizio territoriale dell'Ente locale. Meno di un quinto è totalmente d'accordo con la completa opzionalità di tale tipo di struttura organizzativa ("solo i CFP che lo richiedono espressamente") e la stessa percentuale la ritiene necessaria "solo nei CFP con problemi di organizzazione e di integrazione dei diversi momenti e strumenti didattici". Grosso modo le medesime posizioni si riscontrano anche tra i testimoni privilegiati.

Tra le *funzioni che lo SdD dovrebbe invece svolgere* al primo posto viene indicata quella relativa al "collegamento tra il CFP e il sistema delle imprese presenti sul territorio" (il 60% degli intervistati), quasi fosse il principio che muove tutta la realtà della FP; questa era al quinto posto nella graduatoria dei compiti attualmente svolti (cfr. Graf. 6). Non differisce invece sostanzialmente il peso percentuale degli altri due compiti (oltre il 60%), quello del "coordinamento tra le varie attività promosse all'interno del CFP" e quello della consulenza decisionale ("preparazione delle principali decisioni da prendere"), che si confermano come le più caratterizzanti la struttura organizzativa di staff. Circa il dover essere si nota però una tendenziale maggior importanza accordata al momento della consulenza decisionale rispetto a quello del coordinamento tra i soggetti che hanno esperienza del funzionamento dello SdD. Una quarta funzione aggrega poi il consenso della maggioranza del campione: "la pianificazione e organizzazione dell'attività del CFP in vista del raggiungimento degli obiettivi formativi". Infine, una quinta, la "programmazione e coordinamento delle attività degli operatori del Centro" riceve il sostegno di oltre il 40% degli intervistati. I testimoni privilegiati si muovono nello stesso ordine di idee, anche se la classifica delle funzioni non è proprio la stessa e le loro proposte comprendano una gamma più ampia.

Secondo gli intervistati, il rapporto *tra lo SdD e il direttore dovrebbe essere* caratterizzato da una molteplicità di compiti di sostegno e compartecipazione alle attività di conduzione del Centro. In particolare si tratta di: consulenza, verifica delle azioni formative, esecuzione delle iniziative promosse e decise dal direttore, partecipazione alle decisioni prese insieme al direttore; tali compiti sono sostenuti da una maggioranza che va da tre quarti ai due terzi.

È opportuno riportare le indicazioni che i *testimoni privilegiati* danno circa il clima generale che dovrebbe caratterizzare tali rapporti. Nessuno dei di-

rettori ha accennato ad una relazione gerarchica (semmai si è precisato il contrario), ma piuttosto si è cercato di avvalorare l'esigenza del confronto e della collaborazione stando su un piano di parità; quest'ultimo atteggiamento è stato espresso un po' da tutti, unitamente al bisogno di posizionarsi in una relazione di reciproca fiducia. In pratica i direttori non sembrano temere la perdita di autorità e di prestigio avallando il progetto dello staff, al contrario hanno manifestato l'esigenza non semplicemente di sentirsi affiancati, ma soprattutto di essere consigliati, orientati e perfino provocati, nell'attività di direzione, da dissensi e pareri diversificati. Nell'ottica, poi, degli esperti il direttore dovrebbe assumere nei confronti dello staff anche un compito di supervisore.

In relazione all'*Organo Collegiale dei Formatori* lo SdD dovrebbe avere un potere propositivo per il 70% degli intervistati, consultivo per il 40%, decisionale per il 30% ed esecutivo per il 20% circa. Sempre a parere della maggioranza del campione nazionale degli operatori, qualora venisse introdotto lo SdD, rimarrebbero comunque alle *Commissioni di Progettazione e Programmazione didattica* dell'*Organo Collegiale* almeno 5 dei 10 tipi di competenze oggi riconosciute e, in particolare: la "progettazione formativo-didattica dei moduli e dei percorsi formativi", la "proposta di sussidi didattici", la "programmazione delle verifiche intercicliche e intermodulari degli esami finali", lo "stage e/o periodi di alternanza in azienda", la "programmazione degli incontri con le famiglie degli allievi".

I *testimoni privilegiati* correttamente evidenziano l'esigenza che all'introduzione dello staff debba corrispondere una riarticolazione degli organismi all'interno del Centro. Tutto questo fa parte di una materia ancora da inquadrare e da disciplinare. Qualcuno tra gli esperti ha provato anche a definire questo nuovo modello sulla base delle possibili interazioni che intercorrono al suo interno. Come punto di partenza c'è una cellula base: da lì emergono i responsabili delle commissioni settoriali che hanno momenti collegiali all'interno dell'organo collegiale di programmazione didattica e poi hanno un momento verticale al di sopra della direzione, per collegarsi al livello regionale e nazionale. È un modello che richiede una configurazione specifica all'interno dell'organizzazione e a livello generale. Si può dire che lo staff — se non è già fatto di figure che sono contemplate nel collegio dei formatori — deve avere un rapporto istituzionale e non occasionale con gli organi collegiali, si deve dare uno statuto, un regolamento, uno strumento per fare interagire lo staff e gli organi appena citati.

Se nell'assetto attuale lo SdD è composto mediamente di 3.1 figure, di cui quella più diffusa è il CS — seguito dal vicedirettore o coordinatore di Centro — nella rappresentazione ideale dello SdD che fanno gli stessi intervistati dei CFP in cui è attuato, le figure contemplate sono mediamente 4.5 e coloro che ne indicano meno di tre sono in percentuale inferiore al 10% (cfr. Graf. 5 e 7). Complessivamente 3 delle 11 figure proposte sono state menzionate come costituenti il modello di SdD da una maggioranza del campione nazionale degli operatori (il 60%): il CS, il vicedirettore e il CP; 2 da una aliquota su-

periore al 45%: il coordinatore delle attività di orientamento e il rilevatore dati del mercato del lavoro; 1 dal 40% circa: il responsabile dei servizi generali e di segreteria. I testimoni privilegiati coincidono su questa rosa tranne che per il vicedirettore.

#### **4. Direttore, staff di direzione e rinnovamento della FP**

Il contributo della ricerca al rinnovamento della FP può essere sintetizzato in *4 apposti 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 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.

##### *4.1. Verso un superamento del CFP tradizionale*

Come si è ricordato nella sezione n.1, l'orientamento è attestato sia dal Rapporto ISFOL 1995 sia dalla ricerca ENAIP su "Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi" (1995). In particolare, il primo fa notare che i CFP sono stati raggiunti negli ultimi anni da fenomeni di *involutione burocratica*. Infatti, non infrequentemente si nota una focalizzazione eccessiva sui bisogni degli operatori a scapito dei destinatari; inoltre, non mancano casi in cui si privilegia il controllo normativo sulle procedure rispetto alla verifica sostanziale sui risultati. In reazione a questi segnali degenerativi si va diffondendo l'esigenza di elaborare un modello alternativo al CFP tradizionale.

Qual è in proposito la novità della nostra ricerca rispetto al Rapporto ISFOL e all'indagine ENAIP? Il primo si basa su dati statistici quantitativi, oltre che sulle informazioni qualitative raccolte durante l'anno e sulle valutazioni dei propri studiosi, mentre il nostro sondaggio aggiunge le percezioni di un campione nazionale di operatori. Nei confronti del sondaggio ENAIP che è essenzialmente di carattere qualitativo, essendo condotto su testimoni privilegiati direttori, il nostro si distingue per il ricorso ad un *campione nazionale di operatori* che viene inoltre confrontato con le indicazioni dei testimoni privilegiati direttori ed esperti.

Venendo ai *risultati* della nostra indagine e richiamandone i principali — anche a costo di qualche ripetizione — 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 nostra ricerca evidenzia una articolata capacità di risposta degli Enti gestori. In media le attività formative realizzate negli ultimi 3 anni sono 3.6 e raggiungono le 4.6 nelle due regioni settentrionali. È 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 (il 90% circa degli intervistati la cita), ma di poco meno diffusa è quella di II livello o post-diploma (l'80% quasi), 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.

L'organigramma dei CFP si è *complessificato* ed è per lo più articolato in 3 funzioni principali. Quelle che mediamente sostengono l'operatività del CFP sono 3 — ma scendono a 2.3 nei CFP tradizionali o con il solo primo livello e salgono a 4.1 in quelli con una offerta formativa più diversificata (cfr. Graf. 1). L'organigramma dei Centri è per lo più articolato in 3 ruoli principali, che sono nell'ordine, oltre al direttore: il CS, quello di Centro (o vicedirettore) e il CP. Inoltre, in un 30% circa di casi si aggiungono il coordinatore delle attività di orientamento e l'operatore per l'integrazione dei disabili, e in un quinto il rilevatore dati del mercato del lavoro e il tutor. Un altro segnale nel senso della riarticolazione dei profili professionali viene dal fatto che in generale le funzioni elencate sopra non sono svolte esclusivamente da un solo formatore, ma questi è di solito incaricato di più d'una.

Da questo punto di vista il sistema della FP del nostro paese appare *notevolmente variegato*: si va dall'11.4% di chi testimonia una realtà dove non vi è alcuna funzione professionale oltre a quelle della gestione tradizionale dei Centri, al 22.4% di chi descrive una situazione di elevata articolazione organizzativa (cfr. Graf. 2). In mezzo il 66.2% rappresenta una condizione di media sofisticazione del microsistema della struttura formativa rappresentata dal proprio CFP di appartenenza. Appaiono CFP capofila in questa direzione quelli del Nord, i convenzionati di IC e i Centri in cui si è iniziata una esperienza, più o meno codificata, di staff di direzione.

Infine, utilizzando un indice sintetico, si costata che un quinto degli intervistati rileva nei propri CFP una elevata propensione all'innovazione, un 40% media e più di un terzo bassa. L'area geografica privilegiata è al riguardo quella settentrionale e il CFP più avanzato quello di IC (30% circa). In so-

stanza, la propensione all'innovazione appare discretamente diffusa anche se rimane un minoranza consistente di CFP che non hanno posto in essere alcuna innovazione negli ultimi 3 anni.

#### 4.2. Elementi per un nuovo profilo di direttore di CFP

Durante il 1989 l'ISFOL ha condotto un'indagine nazionale sui direttori e sui formatori della FP che, però, è stata pubblicata nel 1992 (ISFOL, 1992a). In proposito che cosa aggiunge di nuovo la nostra ricerca? Anzitutto, essa viene dopo 6 anni di grandi cambiamenti sociali per cui già la *distanza temporale* è una testimonianza sufficiente che l'indagine CNOS/FAP viene a investigare su una situazione notevolmente diversa da quella illustrata dalla ricerca ISFOL. In secondo luogo essa ha assunto una prospettiva differente da quella ISFOL che è sostanzialmente un'indagine di sfondo, mentre la nostra ha inteso sia verificare la validità del profilo del direttore quale delineato dal CCNL sia indagare sul rapporto reciproco tra il direttore, lo SdD, le altre figure intermedie e l'organizzazione generale del CFP.

Sul piano dei risultati poi la 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 quali elencati nell'attuale CCNL. Sembra necessario un riaccorpamento e una semplificazione del presente elenco frammentato di mansioni 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. 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 vicedirettore o coordinatore del Centro, il CS, il CP, il coordinatore delle attività di orientamento, il rilevatore del mercato del lavoro, il formatore.

Il CCNL nulla dice delle *abilità/doti* che il direttore di un CFP dovrebbe

possedere. Anche su questo la ricerca ha fornito un suo apporto. La dote ritenuta di gran lunga prioritaria è la capacità di relazioni umane. Capacità di gestione, responsabilità, innovazione, pubbliche relazioni sono altresì requisiti di valore del ruolo direttivo. Né dovranno essere trascurate qualità di comunicazione, animazione, progettualità, valutazione.

Quanto ai requisiti di accesso, gli operatori sono divisi se confermare la sufficienza del diploma di SSS o domandare un *titolo universitario*. Tale spaccatura dovrebbe lasciare liberi i soggetti della contrattazione collettiva di fare un passo in avanti verso la richiesta del solo titolo universitario se la FP vuole mantenersi a livelli comparabili con gli altri settori del sistema formativo e con altre organizzazioni similari.

Gli operatori confermano come condizione per l'accesso una esperienza in attività formativa: in altre parole, il direttore rimane sostanzialmente un formatore, non diventa primariamente un manager, anche se dovrà acquisire competenze imprenditoriali. Al tempo stesso, ed è questo un dato nuovo acquisito dalla ricerca, si richiedono conoscenza di organizzazione aziendale, una *esperienza manageriale*, competenze economico-amministrative.

Il CCNL nulla dice sul *percorso formativo* del direttore, ma la ricerca ha permesso di colmare questa lacuna. Tale iter si situa a livello di formazione in servizio finalizzata. Questa sarà focalizzata su attività corsuali ed esperienze di stage. L'area su cui più si dovrebbe concentrare l'azione formativa è quella operativo-manageriale, seguita dalla tecnico-professionale e dalla amministrativo-gestionale.

#### 4.3. Una prima istituzionalizzazione dello SdD

La nostra ricerca è la *prima indagine nazionale sullo SdD nella 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.

La ricerca ci offre non solo il *quadro della situazione*, ma anche gli *elementi per una prima istituzionalizzazione* dello SdD nella FP. È su questi che ci si soffermerà anche perché essi si fondano proprio sui dati di fatto. Comunque, su quest'ultimo piano si può ripetere che lo SdD è presente in numero minoritario, ma consistente di CFP, si compone mediamente del CS, del vicedirettore o coordinatore del Centro, del responsabile dei servizi generali e di segreteria e del CP, svolge prevalentemente funzioni di coordinamento e di consulenza nel governo del CFP, intrattiene di solito un rapporto di collaborazione con l'Organo Collegiale dei Formatori e con le Commissioni di Progettazione e di Programmazione, si qualifica per un livello sufficiente di funzionamento, anche se incontra notevoli difficoltà nello svolgimento del suo ruolo.

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 questa posizione, 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.

La *funzione* che viene indicata al primo posto è quella relativa al collegamento tra il CFP e il sistema delle imprese presenti sul territorio. A questa si aggiungono il coordinamento tra le varie attività promosse all'interno del CFP, la preparazione delle principali decisioni da prendere, la pianificazione e l'organizzazione delle attività del CFP in vista del raggiungimento degli obiettivi formativi.

Lo staff non è pensato come un contraltare al direttore, ma come un *sostegno* al ruolo direttivo e partecipazione alle attività di conduzione del CFP. Dovrà svolgere consulenza al direttore, presentargli proposte, partecipare alle decisioni, eseguire le iniziative promosse e decise dal direttore, verificare le azioni formative. In relazione all'Organo Collegiale dei Formatori dovrebbe avere potere propositivo; inoltre, le Commissioni di Progettazione e di Programmazione mantengono i loro compiti istituzionali.

Esiste anche un accordo sulle *figure* che dovranno fare parte dello staff. Si tratterà del vicedirettore o coordinatore di Centro, del CS, del CP, del rilevatore del mercato del lavoro, del responsabile dei servizi generali e di segreteria. A nostro parere andrebbero aggiunti il tutor e l'istruttore e valutatore del FSE.

Un risultato ha costituito una *grossa sorpresa*: nel nostro impianto ipotetico si assumeva infatti che i CFP in cui esiste qualche esperienza dello staff presentassero processi formativi più efficaci ed innovativi rispetto a quelli in cui non si riscontra tale funzione e che dimostrassero maggiore capacità di gestire la complessità. L'ultimo punto della previsione appena citato ha trovato conferma: gli altri due assunti non sono stati invece verificati. Il risultato apre la strada ad ulteriori approfondimenti e ricerche. Rimane, comunque, il dato positivo che lo staff si qualifica come un *regolatore della complessità*.

#### 4.4. *L'emergere di una nuova concezione del CCNL*

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 intendo-

no 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*.

Di conseguenza il CCNL si dovrà occupare di *requisiti culturali e professionali*. In altre parole bisognerà determinare conoscenze, competenze, titoli, percorsi formativi.

Un altro caposaldo è costituito dalla contrattazione *decentrata*. Questa in particolare serve a determinare le dotazioni in organico.

Un nodo non risolto rimane il modo di *accedere alle funzioni*. Da questo punto di vista si confrontano due posizioni: solo carriera o carriera e/o accesso laterale sempre che si abbiano i requisiti.

## Bibliografia

- BONAZZI G., *Storia del pensiero organizzativo*, Milano, Angeli, 1994.
- BRUMBIARD H., *Il personale addetto alla formazione: colonna portante del successo*, in "Formazione Professionale CEDEFOP", (1991), n. 1, pp. 2-5.
- BUTERA F., *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*, Milano, Angeli, 1989.
- BUTERA F. - G. SERINO, *Quattro tesi sulla Formazione Professionale nell'Europa del '93*, Seminario Enaip sulla "Domanda ed offerta formativa: riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati" - Firenze 4-5-6 Novembre 1991, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (datiloscritto).
- CARDUCCI P., *La valutazione degli investimenti in formazione*, L'Aquila, Scuola Superiore G. Reiss Romoli, 1995.
- CENFOP/CONFAP, *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la formazione professionale convenzionata 1989-91*, Supplemento a "Presenza CONFAP", 15 (1990), n. 5, pp. 9-80.
- CENSIS, *25° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1991*, Milano, Angeli, 1991.
- CENSIS, *26° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1992*, Milano, Angeli, 1992.
- CENSIS, *27° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1993*, Milano, Angeli, 1993.
- CENSIS, *28° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1994*, Milano, Angeli, 1994.
- CENSIS, *29° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1995*, Milano, Angeli, 1995.
- CESAREO V., *Società complessa e cultura di massa*, in "Aggiornamenti Sociali", 40 (1989), n. 5, pp. 387-395.
- CESAREO V. - M. REGUZZONI, *Tendenze d'istruzione nei paesi occidentali*, Milano, Angeli, 1986.
- CRISCAR C. - M. URJA, *Organización escolar y acción directiva*, Madrid, Narcea, 1986.
- CNOS/FAP, *Proposta formativa*, Roma, 1989.
- Conferenza nazionale sulla Formazione Professionale, in "Osservatorio ISFOL", 14 (1992), n. 3, pp. 5-88.
- CONFINDUSTRIA E ASSOLOMBARDA, *Emergenza formazione*, Roma, SIPI, 1992.
- CORDA COSTA M. - S. MEGHINAGI (Edd.), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990.
- DANAI D., *I formatori della formazione professionale di fronte ai mutamenti dell'ambiente: il caso Eurotecnet*, in "Formazione Professionale CEDEFOP", (1991), n. 1, pp. 52-57.
- DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA DELL'UNIVERSITÀ CATTOLICA DI MILANO, *Il problema dell'efficacia/efficienza dei sistemi di istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 38 (1992), n. 1, pp. 33-63.

- DUTTO M.G., *Cultura organizzativa e governo della scuola*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 38 (1992), n. 4, pp. 409-427.
- ENAIIP NAZIONALE, *Traccia dei contenuti emersi*. Seminario Enaip sulla "Domanda ed offerta formativa: riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati" - Firenze 4-5-6 Novembre 1991, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (dattiloscritto).
- GALGANO A., *La qualità totale*, Milano, Edizioni Il Sole-24 ore, 1992.
- GHERARDI S., *Sociologia delle decisioni organizzative*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- GHIRARDI F., *Guida del dirigente scolastico*, Roma, Editori Riuniti, 1988.
- GHIRARDI F. - C. SPALLAROSSA, *Guida alla organizzazione della scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1983.
- HERSEY P. - K. BLANCHARD, *Leadership situazionale*, Milano, Sperling & Kupfer, 1984.
- IMAI M., *Kaizen, la strategia giapponese del miglioramento*, Milano, Edizioni Il Sole - 24 ore, 1986.
- Innovazione organizzativa, risorse umane e gestione della formazione nella pubblica amministrazione*, Milano, Angeli, 1989.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1986*, Milano, Angeli, 1986.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1991*, Milano, Angeli, 1991a.
- ISFOL, *Repertorio delle professioni*, Milano, Angeli, 1991b.
- ISFOL, *I formatori*, Milano, Angeli, 1992a.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1992*, Milano, Angeli, 1992b.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1993*, Milano, Angeli, 1993.
- ISFOL, *Distribuzione dei Centri di Formazione Professionale in Italia*, Roma, 1994a.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1994*, Milano, Angeli, 1994b.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1995*, Milano, Angeli, 1995.
- LABOUCHEIX V. (Ed.), *Trattato della qualità totale*, Milano, Angeli, 1991.
- LIPARI D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Edizioni Lavoro, 1995.
- MALIZIA G. - V. PIERONI - S. CHISTOLINI et alii, *Il nuovo profilo degli operatori della formazione professionale: il coordinatore, il progettista e il formatore*, Roma, CNOS, 1986.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI, *Percorsi formativi nella scuola e nella FP*, Roma, CNOS/FAP, 1990.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *Il progettista di formazione e la nuova organizzazione del Centro di Formazione Professionale in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento*, Roma, CNOS-FAP, 1991.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *Il coordinatore di processo/settore: professionalità docente e metodologie innovative*, Roma, CNOS-FAP, 1993.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - G. DE NARDI - M. PELLERREY - V. PIERONI - S. SARTI - U. TANONI, *Cultura organizzativa nelle azioni di formazione professionale*, Roma, CNOS/FAP, 1993.
- MARGIOTTAS U., *Riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati*, Seminario Enaip sulla "Domanda ed offerta formativa: riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati" - Firenze 4-5-6 Novembre 1991, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (dattiloscritto).
- MÜNCH J., *La formazione continua degli addetti alla formazione e alla formazione continua*, in "Formazione Professionale CEDEFOP", (1991), n. 1, pp. 42-46.
- Norma e progetto*. Indagine sul modello organizzativo della scuola italiana, Milano, Angeli, 1989.
- NICOLI D., *L'innovazione organizzativa nella formazione professionale*, in "Professionalità", 11 (1991a), n. 4, pp. 46-54.
- NICOLI D., *Formazione professionale linee del disegno innovativo*, in "Professionalità", 11 (1991b), n. 5, pp. 33-41.
- NICOLI D., *I modelli organizzativi nella formazione professionale*, in "Professionalità", 11 (1991c), n. 6, pp. 33-41.
- NICOLI D., *La riorganizzazione del Centro di Formazione Professionale*, "Quaderni CONFAP", n. 5. Supplemento a "Presenza CONFAP", n. 3-4/93, pp. 49-88.
- NICOLI D., *L'innovazione organizzativa del CFP. Verso un modello misto, comunitario e strategico*. Seminario dei direttori dei CFP della Federazione CNOS/FAP (Roma, 24-26 ottobre 1995) "Nuova organizzazione dei Centri di Formazione Professionale", pp. 11.
- Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi*, in "Formazione e Lavoro", 138/9 (1995), pp. 1-213.

- PELLERLEY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 2 ed, 1994.
- PELLERLEY M. - S. SARTI (Edd.), *Ricerca-Intervento. Identità e formazione del Formatore con funzione di Coordinamento della attività di Orientamento*, Roma, CNOS/FAP Laboratorio Studi - Ricerche - Sperimentazioni/Istituto di Didattica UPS, 1991.
- PICCHIERRI A. (Ed.), *Il declino industriale*, Torino, Rosenberg & Sellicr, 1986.
- QUAGLINO G.P. - G.P. CAROZZI, *Il processo di formazione*, Milano, Angeli, 1987.
- RANSENIGO P., *Elementi organizzativi e innovazione nel nuovo CCNL 1994-97*, Seminario dei direttori dei CFP della Federazione CNOS/FAP (Roma, 24-26 ottobre 1995) "Nuova organizzazione dei Centri di Formazione Professionale", pp. 12.
- Regolamento dei Settori-Comparti professionali CNOS/FAP*, 1993.
- ROMEI P., *La scuola come organizzazione*, Milano, Angeli, 1986.
- RUBERTO A., *Quale futuro per la formazione professionale regionale*, in "Rassegna CNOS", 8 (1992), n. 3, pp. 19-32.
- SCURATI C., *Professionalità del dirigente scolastico*, in "Doccte", 44 (1988), n. 1, pp. 93-103.
- SCURATI C. - A. CERIANI, *La dirigenza scolastica*, Brescia, La Scuola, 1994.
- SCOTT R. W., *Le organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 20 giugno 1991.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 1 luglio 1992.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 30 giugno 1993.
- TAMBORLINI A., *Dall'eclisse della certezza al governo del plausibile. Presentazione del Rapporto ISFOL 1995*, 22 novembre 1995.
- VIGLIETTI M., *Orientamento*, Torino, SEI, 1989.
- ZAN S., *Logiche organizzative*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- ZERILLI A., *Fundamentos de organización y dirección general*, Bilbao, Deusto, 1988.

PASQUALE  
RANSENIGO\*

## CCNL 1994-97 per la formazione professionale convenzionata: un contratto di "svolta" o di "transizione"?

### **Una premessa necessaria**

Il 7 marzo 1996 è stato siglato il CCNL 1994-97 per la formazione professionale convenzionata, atteso da oltre 4 anni da circa 20.000 operatori del settore.

Rinviano a dopo l'auspicabile firma più approfondite analisi di merito sull'articolato siglato, sembra opportuno non lasciare trascorrere altro tempo prezioso senza prendere in considerazione le mutate condizioni entro cui si dovranno attivare le fasi di contrattazione decentrata a livello Regionale/provinciale e a livello di Ente/Centro di formazione professionale, che assumono una rilevanza discriminante e strategica per realizzare i contenuti pattuiti a livello nazionale.

La delimitazione dell'ambito di riflessione, che non entra nel merito dei contenuti dell'articolato se non per offrire qualche significativa esemplificazione rispetto alle posizioni assunte in trattativa, corrisponde al personale convincimento che, senza una adeguata presa di

\* RANSENIGO PASQUALE, responsabile dell'ufficio socio-politico della sede nazionale CNOS/FAP, ha coordinato la Delegazione degli Enti Confap nelle trattative per il rinnovo del CCNL 1994-97.



coscienza del mutato contesto entro il quale si è andata delineando la rispettiva e inedita posizione dei soggetti contraenti, ne deriva un oggettivo rischio per le sorti stesse delle iniziative convenzionate del sistema regionale di formazione professionale.

In coerenza con tali intendimenti, non sembra fuori luogo ripercorrere alcune tappe delle fasi critiche, che hanno accompagnato i lavori per il rinnovo del CCNL in oggetto.

## 1. Il contesto preparatorio all'avvio delle trattative

Quando, il 2 ottobre 1991, le Segreterie nazionali dei sindacati di categoria CGIL-scuola, Sism-Cisl e Uil-scuola inviarono agli Enti di F.P. convenzionati regolare disdetta del CCNL 1989-91 per la formazione professionale convenzionata, non era certo prevedibile quali tempi e sorti sarebbero toccati alla vicenda di rinnovo del successivo contratto, anche se l'atmosfera di scetticismo con cui tale atto formale venne generalmente percepito non appariva già di buon auspicio.

I diffusi segnali di incertezza non riguardavano solo aspetti economico-finanziari (contenimento delle spese regionali per le attività di formazione professionale e conseguente ritardo di finanziamento), ma anche la nuova richiesta di disporre di assetti istituzionali e normativi (revisione della leggequadro 845/78 e di leggi regionali in materia) rispondenti alle direttive europee e ai mutamenti dei contesti locali del mercato del lavoro, con conseguenti esigenze di razionalizzare e ristrutturare l'intero sistema regionale di formazione professionale.

Anche il lungo tempo di attesa della nuova piattaforma contrattuale, approvata e socializzata unitariamente dai sindacati di categoria il 24 febbraio 1994 — a contratto scaduto da oltre due anni —, veniva valutato perlopiù anche dai diretti interessati un elemento subordinato all'attesa di annunciate ed imminenti riforme della scuola secondaria superiore e all'esito di correlati rinnovi contrattuali avviati nella pubblica amministrazione.

A rompere gli indugi provvedevano le Confederazioni Cgil-Cisl-Uil, che nella dichiarazione congiunta del 20 gennaio 1995 impegnavano le Regioni, tra l'altro:

— “a conseguire l'obiettivo strategico di riaffermare il ruolo determinante della formazione per lo sviluppo economico e la ripresa dell'occupazione ... anche mediante la stipula di un contratto di svolta (*sic*), capace di valorizzare gli operatori coerentemente con un ineludibile processo di trasformazione qualitativa e quantitativa di tutto il sistema”;

— “a valorizzare il ruolo della contrattazione decentrata per l'applicazione e la verifica degli istituti contrattuali, sia sotto l'aspetto economico che sotto l'aspetto normativo”;

— “a riconfermare l'impegno delle Regioni ad assumere le determinazioni relative alla *copertura degli oneri contrattuali*, tenendo conto delle normative e degli accordi in vigore presso le singole Regioni”.

Inoltre, a prevenire rischi di defilamento circa gli impegni assunti per l'avvento di nuovi Assessori regionali, a seguito dell'esito delle imminenti elezioni amministrative, le medesime Confederazioni si cautelavano ricorrendo, in data 2 marzo 1995, alla sottoscrizione di una apposita dichiarazione congiunta con i Presidenti delle Regioni, nella quale si ribadiva il pieno recepimento di quanto sottoscritto dagli Assessori regionali nel citato documento del 20 gennaio 1995.

I passi fatti e le reiterate intese raggiunte tra Sindacato e Regioni sembravano aver allontanato ogni perplessità, facendo presumere un iter di trattativa analogo a quanto sperimentato negli ultimi rinnovi contrattuali, che si concludevano con la esplicita firma della “presa d'atto” da parte del coordinamento degli Assessori regionali, con cui gli Assessori medesimi “si impegnavano a sottoporre ai rispettivi organi regionali competenti il CCNL per l'assunzione delle determinazioni relative alla *copertura finanziaria degli oneri contrattuali* ... e ad attivare in sede di contrattazione decentrata la *definizione e l'attuazione degli istituti contrattuali ad essa demandati*” (cfr. “*presa d'atto*” del CCNL 1989-91, firmata in data 18 ottobre 1990).

È da rilevare come da tale prassi consolidata ne derivasse una duplice conseguenza di particolare rilevanza, che è necessario esplicitare chiaramente perché è su tale materia che si determinerà la discriminante destinata a segnare il passaggio a nuovi scenari entro i quali si andranno a configurare anche i contratti collettivi nazionali di categoria:

a) sotto l'aspetto finanziario, *tutti gli oneri contrattuali* venivano coperti dalle convenzioni;

b) sotto l'aspetto normativo, *tutto il sistema regionale* di formazione veniva regolato sulla base di quanto stabilito dal CCNL, anche se con opportuni adattamenti rapportati al contesto regionale.

A prova della buona fede o, per alcuni, di una carica di ottimismo delle parti, in data 10-11 aprile 1995 si avviava la prima fase di trattative, nell'intento di pervenire al più presto a concordare alcuni punti “strategici e indicativi” del rinnovo contrattuale da sottoporre a verifica del Coordinamento degli Assessori regionali, come reciprocamente convenuto.

Con tali intenti, in data 12 luglio 1995, venivano trasmessi al Coordinamento degli Assessori regionali gli articoli concordati nella prima fase, ispirati ovviamente a mantenere la continuità del quadro di riferimento economico e normativo al fine di rinnovare un CCNL ancora valido per tutto il sistema regionale di formazione professionale, come esplicitato al comma 3 del primo articolo e mantenuto inalterato anche in sede di sigla del CCNL in oggetto.

## 2. La svolta verso un diverso scenario

Non è elemento di sola cronaca dare rilevanza al documento firmato dal Coordinamento degli Assessori regionali in data 8 novembre 1995, perché i relativi contenuti segnano una nuova e diversa configurazione dello scenario entro il quale è costretta a collocarsi la seconda fase delle trattative.

La genesi del documento in oggetto è da collegare all'interno dell'incontro-confronto con il Coordinamento degli Assessori regionali, richiesto e sollecitato dalle parti e dalle Confederazioni sindacali non solo per disporre di elementi di valutazione di merito sull'articolato consegnato, ma soprattutto per sfatare ufficialmente le riserve avanzate da alcuni Assessori regionali circa gli impegni ad essi derivanti da un CCNL che, a loro parere, doveva rimanere materia di accordo bilaterale tra le parti, senza alcun coinvolgimento finanziario e normativo a livello di Assessorato regionale.

Limitando l'analisi del documento alla soluzione adottata a superamento delle posizioni differenziate all'interno del Coordinamento degli Assessori, circa il relativo impegno a garantire la copertura degli oneri derivanti alle Regioni a conclusione del CCNL per la formazione professionale convenzionata, è agevole constatare come si sia fatto ricorso a formulazioni equivoche e di compromesso, accantonando il testo formalmente assunto alla firma dei precedenti CCNL, cui abbiamo fatto riferimento.

Infatti, se nel documento in oggetto viene richiamata la *"conferma ... dell'impegno per l'applicazione e la verifica degli istituti contrattuali nazionalmente definiti, sia sotto l'aspetto economico che sotto quello normativo"*, bisogna subito evidenziare come tale impegno sia formalmente indicato nella parte delle premesse del documento e, ciò che più rileva, sia posto all'interno della *"valorizzazione del ruolo della contrattazione regionale decentrata"* e non più come *"presa d'atto"* e recepimento da parte del Coordinamento nazionale di tutti gli Assessori regionali.

Ci si trova, quindi, di fronte ad uno scenario diverso e inedito, dove, se non si adatteranno correzioni di posizione prima della firma del CCNL, *solo in sede di contrattazione decentrata regionale e "col consenso di ciascuna Regione"* (cfr. *lettera del 14.04.1996 a firma dell'Assessore Coordinatore P. Benesperi della Regione Toscana*) sarà possibile trovare adeguate garanzie di *"presa d'atto"* per la copertura di tutti gli oneri finanziari e degli accordi normativi contrattati dalle sole parti a livello nazionale.

## 3. Elementi caratterizzanti lo scenario del CCNL 1994-97

Conseguentemente, la seconda fase delle trattative ha imposto alle parti un continuo confronto dialettico e interpretativo sul reale contenuto del documento in oggetto, che segnava quantomeno discontinuità con i precedenti accordi tra Regioni e Organizzazioni Sindacali, ma dal quale bisogna-

va partire per delineare ed assumere a riferimento gli elementi caratterizzanti il nuovo scenario, a cui ricondurre la piattaforma sindacale.

Un'esperienza nuova per le parti contraenti che, non sempre socializzata in modo adeguato al di fuori delle sedi di trattativa, ha anche dato adito a diffusi atteggiamenti di incomprensioni ed irrigidimenti, consegnati alla cronaca di queste vicende contrattuali.

Anche per tali vicende, appare necessario evidenziare gli elementi di discontinuità con i precedenti rinnovi contrattuali non solo per sfatare infondate accuse di "protagonismo degli Enti", ma soprattutto per evitare rischi di pregiudiziali rifiuti o di insufficiente documentazione per attivare positivamente le conseguenti e necessarie operazioni di contrattazione decentrata regionale e per salvaguardare la auspicabile coerenza tra contrattazione decentrata e le pattuizioni concordate a livello nazionale.

In sintesi, tali elementi si possono indicare nel seguente quadro schematico:

— a livello economico-finanziario:

- compatibilità dei costi con quanto previsto dalla competente Commissione dell'Unione Europea;
- rispetto dei limiti di spesa stabiliti dall'accordo del 23 luglio 1993 e dall'art.9 della L. n. 845/78;
- riferimento a parametri complessivi dei costi, con eventuale confronto-ricorso a gare d'appalto;
- coinvolgimento di soggetti per le garanzie occupazionali in casi di mobilità/esuberi di personale;
- individuazione dei soggetti per la copertura dei costi contrattuali di esoneri-permessi sindacali ;
- garanzie regionali per la costituzione del fondo incentivi da elevare al 3% del monte salari.

— a livello normativo:

- il CCNL della F.P. convenzionata non è più il quadro-riferimento per tutto il sistema regionale;
- il CCNL è un accordo vincolante le parti contraenti e non altri soggetti presenti nel territorio;
- flessibilità, rapporti di lavoro, modelli organizzativi, inquadramento, orario ... sono materie di accordi esclusivi tra le parti contraenti;
- in materie di contrattazione decentrata, le intese vigenti non in contrasto con il presente CCNL sono confermate fino alla conclusione (entro 10 mesi dalla firma) della trattativa;
- mobilità ed esuberi, comprese le connesse modalità di passaggi di livello e assunzioni, costituiscono materie di normativa transitoria, da innovare nei tempi contrattualmente assegnati

#### 4. Alcune esemplificazioni

Sulla scorta delle riflessioni fin qui condotte, è possibile disporre di criteri idonei per verificare in quale misura l'impatto delle trattative col nuovo scenario di riferimento abbia prodotto significative modifiche in alcune aree specifiche dell'articolato siglato, che sembrano segnare, se non una svolta, quantomeno una transizione verso un maggior spazio alle intese bilaterali, come si può verificare con le seguenti esemplificazioni.

4.1 - *Il modello organizzativo di Ente e di Centro*, nel CCNL 1994-97, appartiene a scelte autonome dei soggetti, che possono dotarsi di proprie Sedi di indirizzo e di coordinamento avvalendosi di figure-funzioni di "sistema", previste in apposite declaratorie, a supporto dei relativi Centri di formazione che progressivamente acquisiscono caratteristiche di "polifunzionalità" attraverso presenze innovative in attività convenzionate e non convenzionate, dotandosi di figure-funzioni adeguate sia nell'area formativo-promozionale, sia in quella amministrativa-organizzativa per offrire risposte adeguate alla domanda emergente dai relativi contesti territoriali.

4.2 - *L'istituto della contrattazione decentrata* assume, come già rilevato, una dimensione strategica nella misura con cui si valorizzano, dai vari attori coinvolti, le caratteristiche innovative contrattate relative ai livelli di trattativa, ai soggetti protagonisti, all'ambito di competenza e ai vincoli assegnati, come indicato nel seguente schema.

— a livello regionale/provinciale:

- i soggetti coinvolti sono Regione/Provincia - Enti - O.S. di categoria;
- l'ambito di competenza è individuato esplicitamente in più punti dell'articolato;
- i vincoli impongono l'attivazione entro 3 mesi e la conclusione entro 10 mesi dalla firma.

— a livello di Ente / Centro Polifunzionale:

- i soggetti sono Direzione di Ente/Centro e Rappresentanza Sindacale Unitaria (R.S.U.);
- l'ambito di competenza riguarda modalità organizzative, operative, funzionali, innovative.

4.3 - *Le Commissioni Bilaterali*, introdotte per la prima volta nel contratto, richiedono un'attenta riflessione sia rispetto alla loro natura, sia rispetto agli ambiti di competenza individuati.

Infatti, la connotazione *bilaterale* fa riferimento alle sole parti contraenti, Enti e Sindacati di Categoria, quali soggetti che si confrontano su materie contrattuali già definite o da definire in sede di trattativa nazionale o di trattativa decentrata regionale, dove la presenza della Regione è richiesta per motivazioni correlate all'ambito delle attività formative se *convenzionate*.

Distinguere, senza separare, le sedi di contrattazione nazionale o regionale dalle Commissioni Bilaterali significa superare anacronistiche modalità di commistione di competenze che, se erano funzionali nel precedente scenario caratterizzato da modalità contrattuali semi-pubbliche per la prevalente dimensione delle attività convenzionate svolte dagli Enti, risultano negative e ingiustificate di fronte ad uno scenario che pone gli Enti nella necessità di essere erogatori di servizi formativi anche al di fuori dell'area convenzionata.

Ciò obbliga riconsiderare la natura istituzionale ed operativa di eventuali Commissioni Bilaterali operanti a livello regionale, che potrebbero risultare tali solo nominalisticamente, ma che non corrispondono alla caratteristiche istituzionali ed operative sopra esplicitate

Da tale distinzione conseguono gli ambiti propri di competenza: modalità di applicazione degli accordi contrattuali, interpretazioni autentiche degli accordi sottoscritti, altri ambiti concordati.

4.4 - *L'istituto dei diritti e libertà sindacali* rappresenta un'area non secondaria di impatto col nuovo scenario sia per il necessario ridimensionamento degli esoneri sindacali a livello regionale (che pure registra ancora un rapporto di un esonero su 400 operatori), sia soprattutto per la scelta innovativa relativa alla costituzione di Rappresentanze Sindacali Unitarie (RSU) a livello di Centro.

Come già rilevato, i consistenti oneri contrattuali di tale istituto impongono alle parti un ulteriore confronto con le Regioni, da ricercare in sede opportuna.

4.5 - *La rivisitazione dell'orario di lavoro* costituisce materia di attenta riflessione su quanto è stato pattuito dalle parti, a livello nazionale, soprattutto per la ripartizione dell'orario di lavoro dei formatori impegnati a tempo pieno in attività di formazione diretta (*ex docenza frontale*).

Le equivoche ed imprecise formulazioni utilizzate in tale materia nel precedente CCNL (*ex art. 40*) e le conseguenti negative e spesso distorte esperienze maturate in sede di contrattazione regionale decentrata richiedevano, per ammissione da ambo le parti, sia la precisazione coerente delle 22 ore come media oraria settimanale (*eliminando il riferimento alle 24 ore massime*) utilizzabile all'interno delle 800 ore annue complessive di formazione diretta, sia soprattutto la riconduzione ad unico pacchetto delle restanti 790 ore annue da considerare come effettivo orario di lavoro, anche se con modalità e ripartizione programmate e/o contrattate, ma con esclusione di quota-parte di ore fruibili per il cosiddetto "autoaggiornamento".

Al di là di una più precisa e più adeguata formulazione, ciò che rileva è la presa di coscienza di responsabilità proprie del datore di lavoro, che deve poter qualificare ed aggiornare risorse umane motivate da una specifica "proposta formativa" e sostenere con un coerente organigramma e modello organizzativo, che valorizza il confronto anche con altri soggetti, sempre più presenti nel cosiddetto mercato e nell'ambito del territorio.

Inoltre, non è superfluo evidenziare che le coordinate, pattuite e definite a livello di contrattazione nazionale in tale materia, non possono non essere vincolanti in sede di contrattazione decentrata regionale, obbligando ad analoghe rivisitazioni di precedenti accordi anche là dove venisse avanzata la infondata richiesta di tutela di condizioni di miglior favore.

4.6 - *L'arricchimento di funzioni con relative declaratorie e inquadramenti* corrisponde ad esigenze fatte proprie dalle parti contraenti per rispondere alla diversificata domanda formativa emergente in alcuni contesti regionali, anche al di fuori dell'area di formazione professionale convenzionata.

Ciò rafforza l'orientamento degli Enti di F.P. a dotarsi di un proprio modello organizzativo, che tende a valorizzare le potenzialità delle risorse umane in organico, specie dei formatori, all'interno di programmi e piani di interventi diversificati, che richiedono anche il superamento di condizionamenti esterni o di meccanismi burocratici.

Si tratta, quindi, di opportunità sperimentali o già consolidate che, se da una parte concorrono a potenziare e qualificare i diversi servizi formativi, dall'altra richiedono capacità e risorse di investimento da assicurare con adeguate scelte strategiche.

## **5. Considerazioni conclusive**

Ripercorrendo il tragitto segnato dalle riflessioni esposte, si può forse disporre di elementi significativi per tentare di dare una risposta attendibile all'interrogativo posto nel titolo del presente contributo: contratto di svolta o di transizione?

Se al termine "svolta" si intende dare un contenuto di "rottura" con i precedenti CCNL, bisogna allora affermare che non pochi istituti contrattuali, illustrati nell'esame dell'articolato siglato, non motivano tale risposta all'interrogativo.

D'altra parte, considerare di "transizione" un articolato, che per essere realizzato in tutte le sue parti deve far ricorso necessariamente a passaggi di contrattazione decentrata, subordina ovviamente tale valutazione all'esito positivo o negativo di tali passaggi.

Se a questo si aggiunge, come rilevato, che sulla grossa questione della mobilità e degli esuberi si è fatto ricorso ad una "norma transitoria", che impegna Governo-Regioni-Enti-Sindacato a concorrere per trovare una soluzione adeguata, allora anche atteggiamenti di riserva sull'entità della transizione non sembrano risultare del tutto immotivati.

Coraggio e senso di responsabilità non è un augurio vuoto per la vita del nuovo CCNL.

---

BARTOLOMEO  
AVATANEQ

# Il contributo della qualità totale alla riorganizzazione della formazione professionale: le grandi scelte del nuovo sistema manageriale (prima parte)

## 0. Premesa

Attualmente si utilizza con frequenza il termine "qualità" in campo economico, imprenditoriale e formativo, per cui è importante conoscerne maggiormente i significati che gli sono attribuiti.

In ambito aziendale la parola qualità serve per definire gli attributi del prodotto, ma ultimamente non ci si limita più ad un significato così ristretto. "Qualità Totale" è la nuova espressione entrata in uso e con essa una rete di vari concetti collegati che designano un nuovo modo di concepire l'organizzazione delle imprese.

Anche in ambito formativo, ispirandosi ai modelli organizzativi aziendali, si guarda alla qualità come ad un paradigma strategico per un efficace servizio alla società del futuro. Comunque non in tutti gli ambienti formativi si riscontra una piena accettazione dei modelli imprenditoriali per paura che la ricerca dell'efficienza porti a sottovalutare i bisogni dei soggetti in formazione.

---

Ora, partendo dalla situazione sommariamente



descritta, è urgente studiare più attentamente le nuove tendenze organizzative dell'impresa e valutare quale tipo di apporto possono dare alle strutture formative in particolare quelle della formazione professionale. Cercherò soprattutto di esaminare in linea teorica come il modello organizzativo della QT\* possa offrire strumenti per una più adeguata gestione della formazione professionale senza snaturare i principi di una corretta azione formativa.

La QT richiede all'azienda di soddisfare i bisogni del cliente e questo significa per la formazione professionale dare centralità agli utenti; quindi ispirandosi al nuovo modello organizzativo nella gestione della formazione professionale si potrebbe generare una nuova cultura organizzativa improntata sull'efficacia senza trascurare i bisogni formativi dei soggetti.

Quando si parla di qualità di solito si pensa ai prodotti, ben poche volte alla qualità dell'azienda e ancora meno alla qualità delle persone. Pertanto in questa prima parte dell'articolo intendo spiegare in che cosa consiste il nuovo approccio manageriale della QT. In una seconda parte che sarà pubblicata prossimamente offrirò delle ipotesi per applicare la QT nella formazione professionale.

In sintesi posso annunciare che svilupperò le scelte di fondo che qualificano il sistema manageriale QT. Descriverò il nuovo concetto di qualità, di soddisfazione del cliente, di miglioramento continuo e le tecniche e gli strumenti per il controllo della qualità, la formazione del personale e la leadership.

## **1. Il nuovo concetto di qualità**

Alla base di tutto ciò che viene detto, scritto o addirittura enfatizzato, riferendosi alla QT, si trova una sola idea apparentemente molto semplice: la certificazione della qualità non è più da compiere al termine del processo produttivo, ma lungo tutto il suo svolgimento. Ossia le rettifiche di un prodotto vengono realizzate di volta in volta quando si ritiene necessario effettuarle. È partendo da questo principio operativo che progressivamente si è sviluppato un nuovo modo di management oggi comunemente chiamato QT.

È opportuno chiarire, secondo quanto afferma Galgano, che QT è l'espressione più usata, specialmente negli Stati Uniti, dove però rimane piuttosto povera di significato concreto fino approssimativamente alla fine degli anni '80. Mentre i giapponesi nel 1968 chiamarono Company-Wide Quality Control il loro approccio industriale e ne definirono le peculiarità essenziali. Anzitutto precisarono che le tecniche e gli strumenti del controllo della qualità sono adoperati a tutti i livelli aziendali e successivamente chiarirono che per essere efficaci dovevano essere utilizzati da tutto il personale (Galgano, 1992, IX-XV).

\* QT = Qualità Totale.

Coerentemente con quanto si è appena detto, non vi sono dubbi che la strategia operativa fondamentale consiste nell'aver come criterio di riferimento per qualsiasi decisione, a qualsiasi livello dell'azienda, la qualità. Con questa strategia ogni collaboratore dell'azienda, dal manager fino al più modesto operaio, può bloccare il processo produttivo quando questo non soddisfa i criteri di qualità. L'applicazione di tale strategia implica un elevato livello di responsabilità, per ottenere nella pratica le condizioni che sono definite con lo slogan "fare le cose giuste la prima volta".

Visto che il concetto di qualità è così importante nella gestione dell'azienda con il sistema QT è bene provare a definirne il significato (Galgano, 1992; Mattana, 1992).

Il concetto di qualità può avere un primo senso che si può definire *omni-comprendivo*<sup>1</sup>. Il più delle volte quando si parla di qualità si pensa subito alla qualità del prodotto, ma questo è fuorviante, in quanto "con la parola qualità si deve intendere un concetto globale e unificatore che ingloba tutto quanto riguarda l'obiettivo di 'eccellenza' al quale deve tendere l'azienda" (Galgano, 1992, p. 28). Per la totalità dell'azienda significa: qualità degli uomini, qualità dell'organizzazione e qualità delle tecnologie e qualità dei prodotti.

In secondo luogo poi si ha il significato di *qualità come servizio* (Balzani e Luzi, 1993; Merli, 1993), essa si può intendere come soddisfazione del cliente, quindi il valore del prodotto non è dato esclusivamente dal rispetto degli standard, ma dal grado di appagamento delle attese del cliente. Ovvero ogni prodotto può essere corredato di una serie di servizi che danno maggiore valore simbolico al medesimo e gratificano di più il cliente. Per queste ragioni, nella letteratura recente, quando si parla di produzione del prodotto si associa spesso anche il termine servizio.

In terzo luogo si deve precisare cosa significano *qualità negativa e positiva*. Secondo l'accezione negativa si intende la differenza tra la qualità ottenuta e quella che si dovrebbe ottenere, per esempio i tempi di consegna non rispettati. Il tentativo di colmare questa differenza si può anche chiamare "qualità reattiva", perché la reazione è lo sforzo che si fa per azzerare la qualità negativa. Parlare di qualità positiva significa puntare ad offrire qualcosa in più al cliente per soddisfarlo. Il sistema QT opera anche e soprattutto per realizzare la qualità positiva.

In quarto luogo si indicano con *qualità latente* le esigenze inesprese dal cliente e che l'azienda dovrebbe scoprire per soddisfarle.

A questo punto è evidente che la qualità è un problema globale che coinvolge l'intero sistema azienda e in modo particolare tutto il personale e a tutti i livelli (Borgazzi, 1993).

<sup>1</sup> Collard preferisce dire che la qualità è onnipervasiva, sottolineando soprattutto che la qualità deve diventare un atteggiamento delle persone. Pervasivo indica appunto che la cultura della qualità dovrebbe invadere la mentalità delle persone, fino a diventare uno stile di vita (Collard, 1991).

Nell'approccio QT le persone diventano la risorsa fondamentale dell'azienda in contrapposizione al modello tradizionale dove le risorse principali erano le materie prime e l'energia per la loro trasformazione. Le convinzioni che fanno da supporto a questa nuova concezione sono essenzialmente tre. Anzitutto, a lungo termine il successo aziendale dipende in massimo grado dalla gestione del capitale umano. Inoltre, a differenza delle materie prime le risorse umane non hanno limiti, ossia non si possono esaurire a livello quantitativo e sono dotate di creatività. Infine, esse si sviluppano rinforzando le doti positive di ciascun dipendente dell'impresa. Però non basta dire che la risorsa uomo è strategica per il sistema QT se non vengono fissati degli obiettivi per la sua gestione. Essi possono essere i seguenti:

- a. ottenere una collaborazione autonoma all'azienda da parte del personale a tutti i livelli;
- b. sviluppare "spontaneamente" una forte energia psicologica in tutti i membri dell'organizzazione;
- c. superare l'ambiguità insita nei rapporti umani.

Questo modo di concepire le risorse umane influisce anche sul rapporto leader — dipendente. In primo luogo con la QT si ritiene che è meglio mobilitare le risorse cognitive di tutto il personale: le idee vanno ricercate da tutte le intelligenze e non solo dall'intelligenza di pochi manager per poi essere trasferite agli operatori. In secondo luogo, nel rapporto dirigente — subordinato, l'attenzione viene spostata dalla priorità *obiettivo-risultati* per concentrarla sulla priorità *processo-sforzi*. Ciò perché si ritiene che l'azienda possa ottenere quanto gli è utile, il raggiungimento dei fini e l'ottenimento di grandi risultati, partendo dai processi e facendo leva sull'impegno del personale.

Dare priorità ai *processi* significa preoccuparsi precipuamente dell'addestramento e della formazione del personale. Invece dare priorità all'*applicazione* implica riconoscere l'operato del personale e all'occorrenza ricompensare cercando di offrire maggiore fiducia e sapendo delegare.

In sostanza, ponendo la priorità sul processo e sugli sforzi cambia anche il modo di gestire il personale. Infatti dal management *per controllo* proprio del modello tradizionale, si passa alla gestione *per formazione*. La formazione svolge un ruolo indiretto nella direzione perché trasmette ai collaboratori le politiche dell'azienda e la visione del capo stesso.

In conclusione, pare ovvio che il personale è più portato ad impegnarsi per l'organizzazione se è sicuro che si applica la QT per la sopravvivenza dell'azienda e quindi per assicurare il lavoro alle persone che vi fanno parte, però in ultima istanza la sopravvivenza dipende dal cliente.

## 2. Il cliente

La focalizzazione sul cliente è l'essenza della QT; tutta l'impresa quindi è mossa dal desiderio di soddisfarlo e il profitto viene così perseguito indiret-

tamente. In poche parole il "padrone" dell'azienda diventa il cliente e gratificarlo è sinonimo di qualità.

Per spiegare meglio le caratteristiche del cliente si fa uso della metafora del "mostro"; esaminiamo allora una ad una le sue caratteristiche (Galgano, 1991):

a. una fame infinita: ha desiderio di prodotti sempre nuovi;

b. spietato: non è interessato ai problemi interni dell'azienda, prende in considerazione solo il prodotto, tutto il resto l'ignora ed è disposto ad riconoscere anche l'azienda che non lo soddisfa;

c. esigente: richiede un impegno continuo e senza sosta per essere appagato sempre meglio;

d. un po' timido: è l'azienda che deve scoprire e interpretare i desideri del cliente il quale solitamente non manifesta l'insoddisfazione;

e. vendicativo: si lamenta apertamente con tutti ma non con l'interessato, una volta insoddisfatto non ritorna più all'azienda;

g. invadente: con le sue esigenze pressanti cerca di conquistare ogni pezzo dell'azienda, ossia vuole che tutto quanto viene prodotto nell'impresa sia fatto secondo le sue aspettative;

h. egocentrico: ogni cliente vuole essere trattato in modo diverso dagli altri acquirenti e non considera le richieste altrui.

In sintesi, è necessario che l'azienda dedichi tutte le sue risorse alla soddisfazione del cliente, altrimenti viene abbandonata.

A questo punto, nasce spontanea la domanda circa la possibilità operativa di soddisfare le raffinate e cangianti aspettative del cliente, in modo che non si rivolga ad un'altra impresa. La preoccupazione di non perdere la clientela induce a fare sempre meglio quello che il cliente vuole, ma spesso senza interrogarsi esattamente sulle sue reali esigenze e sulle risorse necessarie al personale per realizzare il prodotto e il servizio richiesto. L'impresa deve quindi attivare un sistema di continuo monitoraggio per realizzare strategicamente la qualità attesa.

L'azienda può attuare un insieme di strategie di analisi dei bisogni, da alcuni definito "Management dell'ascolto" proprio per la straordinaria rilevanza che si dà all'ascolto dell'ambiente interno ed esterno in cui si opera. Il sistema di ascolto dell'impresa viene orientato verso tre fonti di informazione che sono i clienti, i dipendenti e i processi. Per essere più precisi i clienti si possono suddividere in cinque categorie che sono gli insoddisfatti, i soddisfatti, i neutrali, i persi e i potenziali. L'altra fonte di informazione da non trascurare sono i dipendenti che quotidianamente vengono in contatto con la clientela e lavorano direttamente nei processi chiave e possono realizzare un miglioramento continuo. Inoltre, l'ascolto può essere passivo tramite la gestione dei reclami e attivo, quello promosso sistematicamente per ricercare i fattori chiave della soddisfazione del cliente.

In sostanza, sono tre i modi per dimostrare attenzione attiva per il cliente. Il primo è la ricerca continua della qualità latente, parlando della quale si

fa riferimento alle esigenze potenziali del cliente che, il più delle volte, non è in grado di precisare. Per scoprire queste richieste è indispensabile che l'azienda si metta nei panni del cliente.

Il secondo è organizzare l'invasione del cliente in azienda. Ciò implica che ogni parte dell'azienda deve agire in funzione del cliente. In un certo senso è il cliente che organizza tutta l'azienda, rendendola più potente e competitiva perché tutti lavorano per il cliente. All'interno dell'azienda ogni collaboratore si comporta come cliente/fornitore, in modo che nella sua globalità riesca a soddisfare i clienti effettivi che sono quelli esterni.

Il terzo è realizzare l'invasione del cliente nel prodotto, ossia si fa in modo che si cerchi la soddisfazione del cliente non solo a prodotto ultimato, ma lungo tutto il processo di realizzazione. Ciò è possibile se si inizia ad operare secondo la logica del miglioramento continuo.

Prima di passare a parlare del miglioramento continuo ci soffermiamo sulla categoria dei fornitori che nel nuovo modello assumono un ruolo importante perché (Borgazzi, 1993):

- a. il livello di qualità del prodotto dipende dal grado di qualità delle materie prime, dei componenti e delle parti acquistate dall'esterno;
- b. per lo sviluppo e la progettazione di nuovi prodotti in tempi brevi è indispensabile la collaborazione fra fornitore e acquirente;
- c. le capacità di innovazione e di miglioramento continuo devono caratterizzare anche i fornitori.

"In termini sintetici, con la QT la strategia che l'acquirente deve mettere in atto verso i fornitori può essere così enunciata: massima collaborazione su un quadro a lungo termine e sulla base di una completa fiducia reciproca, per assicurare in senso dinamico la massima soddisfazione dei propri clienti" (Galgano, 1992, p. 104).

### 3. Il miglioramento continuo: il *kaizen*

Una sostanziale differenza, tra l'impresa giapponese e quella occidentale è data dal modo di concepire il cambiamento. In Giappone si realizza l'innovazione con un metodico miglioramento continuo dei processi produttivi detto *kaizen*. L'occidente preferisce innovare cambiando periodicamente i mezzi tecnologici di produzione.

Brevemente si potrebbe affermare che il *kaizen* è un processo mirato al miglioramento continuo con l'apporto di tutti, dirigenti, quadri e operai (Imai, 1990). Però per comprendere meglio è bene fare qualche distinzione tra *kaizen* e *kairyo*.

Se *kaizen* significa miglioramento continuo, *kairyo* nella stessa lingua definisce il miglioramento per innovazione tecnologica. Per questo motivo il *kairyo* richiede sostanziali investimenti e nessuno sforzo da parte del personale operativo, mentre il *kaizen* richiede molto impegno per il miglioram-

to attraverso il contributo di tutti e limitati investimenti. Per attuare il *kaizen* è indispensabile coinvolgere tutto il personale dell'azienda, con il *kairyo* si coinvolge solo una ristretta élite. Quindi se si vuole applicare il *kaizen* bisogna impegnarsi a riconoscere gli sforzi prima ancora dei risultati, a differenza del *kairyo* che viene realizzato esclusivamente in base ai risultati attesi.

Il *kaizen* si ottiene con il raffinamento delle idee e con l'applicazione dei PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), invece il *kairyo* si ottiene con *breakthrough*<sup>2</sup> tecnologici od organizzativi. In altre parole, si introducono dei miglioramenti sostanziali su determinate attività, in genere fissando anche i tempi e le modalità attuazione.

Il ciclo PDCA è un metodo di indagine per affrontare e risolvere i problemi e si compone di quattro fasi:

PLAN (= pianificare): pianificare a fondo prima di agire,  
DO (= fare): mettere in atto le azioni studiate,  
CHECK (= controllare/verificare): verificare l'esito delle azioni,  
ACT (= standardizzare/correggere): correggere se l'esito è stato negativo ricominciando un altro ciclo e standardizzare se l'esito è stato positivo. Inoltre, se la soluzione può essere estesa ad altre aree (macchine, processi, prodotti) ciò dovrà essere fatto, così da sfruttare meglio il lavoro svolto.

"Il professor Ishikawa ha affermato che l'essenza della QT consiste nelle applicazioni ripetute del processo PDCA fino a quando un obiettivo non è stato raggiunto" (Galgano, 1992, 56).

In sintesi il *kaizen* consiste in un atteggiamento positivo verso i problemi che si hanno di fronte. Infatti, qualsiasi problema deve essere visto come una opportunità di miglioramento e non come una situazione negativa con i correlativi fastidi. Non è detto però che il *kaizen* sia da applicare in alternativa al *kairyo*; anche se il primo riduce di molto i costi aziendali, l'ideale sarebbe attuarli in modo complementare (Imai, 1990).

Terminiamo specificando come il *kaizen* si applica ai processi, al tempo, al personale e alla tecnologia. Prima di tutto con il *kaizen* si vuole esercitare il miglioramento continuo sui processi. Essi perché abbiano una certa stabilità operativa vengono standardizzati. Il *kaizen* quindi viene realizzato applicando il PDCA su processi standardizzati ed ogni miglioramento viene a costituire un nuovo standard.

Inoltre, con le attività di miglioramento, il tempo assume un nuovo significato in quanto diventa una risorsa strategica se gestito in modo proficuo: in sostanza si devono diminuire i tempi di soddisfazione del cliente con la diminuzione dei costi.

<sup>2</sup> La parola è presa in prestito dalla terminologia militare e significa "sfondamento", "spinta", "penetrazione"; invece quando viene usato dalla letteratura sull'organizzazione richiama le iniziative di "rottura con il passato", "rottura con la tradizione" (Collard, 1991).

Ancora, applicare il *kaizen* all'uomo significa passare dalla gestione per controllo alla gestione per formazione, affinché tutti collaborino di propria iniziativa.

Infine, con il miglioramento continuo si vogliono anche sviluppare nuove tecnologie senza limitarsi alla semplice imitazione dei prodotti già esistenti.

#### 4. Le tecniche e gli strumenti per realizzare la qualità

Si è appena visto, nel punto precedente, come è importante il miglioramento continuo della qualità nell'impresa, per ottenere la massima soddisfazione del cliente. L'azienda che vuole perseguire gli obiettivi di eccellenza, deve fare in modo che tutti i collaboratori apprendano le tecniche e gli strumenti di controllo della qualità (Galvano, 1992). I mezzi utilizzati per certificare la qualità si possono dividere in due gruppi. Il primo comprende le tecniche e gli strumenti usati da tutto il personale e il secondo raggruppa i mezzi di controllo manageriali. Le tecniche e gli strumenti adoperati da tutto il personale sono facili da apprendere, da applicare e molto efficaci.

La prima tecnica richiede principalmente di acquisire un nuova abitudine mentale nell'affrontare i problemi, imparando a risolverli in termini di *causa-effetto*. L'azienda può raggiungere degli obiettivi sempre più ambiziosi se riesce a controllare al massimo le relazioni causa-effetto in ogni sua attività. L'analisi dei rapporti causa-effetto è propria del metodo scientifico, ma per ottenere le qualità è indispensabile che tutti i collaboratori imparino a ricercare ed a identificare le cause che conducono agli effetti. Applicando progressivamente questa strategia mentale agli inconvenienti si giungerebbe a spostare l'attenzione dagli effetti sulle cause, evitando di confondere le cause con gli effetti e di preoccuparsi subito dell'effetto senza studiare bene le cause. Il risultato di questa continua analisi fornirebbe agli operatori la capacità di percepire i cosiddetti "segnali deboli" che la macchina o i processi mandano prima che un incidente si verifichi.

La seconda tecnica suggerisce di esaminare i problemi ponendosi ogni volta sei domande e cercando di dare ad ognuna un risposta adeguata. Abitualmente questa tecnica è detta dei "5W e 1H", in quanto sono le iniziali delle sei parole inglesi usate per formare le frasi interrogative. Esse sono:

- a. WHO (chi)
- b. WHAT (che cosa)
- c. WHERE (dove)
- d. WHEN (quando)
- e. WHY (perché)
- f. HOW (come)

Applicando la serie di domande appena elencate, quando si svolge qualsiasi attività nell'azienda, si ha la possibilità di affrontare i problemi in modo qualitativo.

Per risolvere i problemi a volte c'è bisogno di compiere anche delle analisi quantitative e in tale caso si richiede a tutto il personale di saper utilizzare sette strumenti statistici. Ci sono pure altri strumenti per studiare fenomeni più complessi, ma questi sono propri dei manager, pertanto saranno presentati più avanti.

Il più elementare dei sette strumenti da usare è il *foglio di raccolta dati*; esso permette a tutto il personale di catalogare, secondo criteri predeterminati, informazioni utili per migliorare le attività dell'azienda. I moduli per raccogliere i dati sono di diverso tipo, ma tutti devono essere molto semplici da completare.

Un altro strumento che tutto il personale operativo è chiamato ad adoperare è l'*istogramma*: serve per rappresentare visivamente i dati raccolti e interpretarne il significato. Per costruire l'istogramma è richiesta la padronanza cognitiva del concetto di classe, di frequenza, di dispersione e il significato delle configurazioni che assume quando è disegnato.

Il *diagramma causa/effetto* è un altro strumento utile per conoscere meglio il senso dei dati raccolti. La precedente raccolta di informazioni può aver messo in luce alcuni problemi da risolvere; allora, servendosi del diagramma causa/effetto si possono raggruppare in categorie le cause e individuare le più importanti tra quelle elencate.

Al fine di identificare le priorità e le cause dei problemi da risolvere il personale operativo può fare uso del *diagramma di Pareto*. Si costruisce mettendo i dati rilevati in modo decrescente su di un diagramma.

Uno strumento molto utile per lo studio delle situazioni è l'*analisi per stratificazione*; con essa è possibile ottenere informazioni tramite il confronto di dati. Ad esempio si possono comparare degli istogrammi.

Alcune volte serve sapere se fra due caratteristiche, due fattori, esiste una correlazione, ossia se un fatto è collegato ad un altro da qualche relazione. In questi casi si fa un'*analisi della correlazione* che non è da intendersi come relazione causale.

L'ultimo strumento che tutto il personale dovrebbe conoscere è la *carta di controllo*; serve per determinare se un processo mantiene le sue variabili entro i limiti prestabiliti.

I sette strumenti descritti offrono molte possibilità, però devono essere spiegati in modo appropriato e usati ripetutamente se si vuole che il personale li adoperi veramente con efficacia. In proposito, un suggerimento di tipo esperienziale è offerto da Collard, quando ricorda che, i controlli statistici vanno introdotti progressivamente per evitare il rifiuto da parte del personale (Collard, 1991). Passo ora alla presentazione delle logiche e degli strumenti che dovrebbero fare parte delle azioni del personale di management.

La prima logica che guida i manager può essere chiamata *industrializzazione del miglioramento*. Siccome il miglioramento continuo costituisce l'attività più importante dell'azienda, esso non deve essere attuato in modo occasionale, ma effettuato con un'azione sistematicamente progettata e realizza-



ta. Quindi l'espressione "industrializzazione del miglioramento" indica che le attività di miglioramento devono essere ampiamente generalizzate in tutta l'azienda.

Analizzando l'azienda si può constatare come essa può essere considerata nel suo insieme e come questo insieme sia composto da tante unità organizzative. Da ciò consegue che non è sufficiente definire solo le priorità dell'azienda presa nel suo insieme, ma bisogna anche determinare le priorità di ogni singola unità organizzativa in funzione delle scelte fatte a livello aziendale. Ora però ci si domanda se è possibile cogliere ciò che è comune alle varie unità organizzative per poter focalizzare su esso la scelta delle priorità. Studiando attentamente tutte le unità organizzative nella loro diversità è possibile individuare nel *processo* l'elemento che le accomuna. Quindi se il processo è l'essenza dell'unità organizzativa, ne è anche l'aspetto prioritario; allora il management aziendale è tutto orientato alla gestione dei processi (Borgazzi, 1993). Dato che essi svolgono una funzione così determinante nella realizzazione della qualità si dovrebbe cercare di spiegare quali sono i suoi elementi costitutivi. Ogni processo è composto da variabili essenziali, da sorgenti di disturbo e da un regolatore.

Ciò che distingue un processo da un altro sono le *variabili essenziali*, quindi esse non sono le stesse per ogni processo. Dal momento che si sta parlando in generale non è possibile specificare quali sono, altrimenti si comincerebbe a definire un processo in particolare. Però è importante sapere che sono costitutive del processo e consentono di ottenerne degli output da una serie di input. L'*output* e lo *svolgimento del processo* sono dati dall'equilibrio tra le variabili essenziali del processo. Se viene rotto questo equilibrio, la qualità dell'output ne viene compromessa.

Nei processi realizzati in azienda sono innumerevoli le *sorgenti di disturbo* e sono proprio loro a causare delle modifiche sulle variabili essenziali. Le sorgenti di disturbo sono da controllare per ottenere lo svolgimento normale dei processi. Anche in questo caso non si specifica quali sono, in quanto ogni processo ha delle fonti di disturbo proprie.

"Il *regolatore* costituisce l'insieme di parti che servono a mantenere il processo e, per esso, le variabili essenziali nelle condizioni volute pur in presenza delle sorgenti di disturbo. Per gestire un processo l'uomo deve anzitutto progettare e costruire il regolatore" (Galgano, 1992, 117). La condizione della qualità come priorità assoluta richiede che i valori delle variabili essenziali siano mantenuti entro certi limiti. Da tutto questo deriva la gestione chiamata "controllo del processo". "La qualità viene assicurata attraverso il 'controllo del processo', che richiede tutta una diversa tecnologia e che soprattutto coinvolge l'uomo come elemento del controllo" (Galgano, 1992, p. 128).

Le azioni manageriali non si devono però esclusivamente limitare alla gestione dei processi in quanto devono anche occuparsi della *qualità a monte e a valle*. Infatti l'obiettivo dell'eccellenza esige che ci sia legame e integrazione tra i processi che portano a produrre prodotti/servizi finiti sia all'interno dell'azienda sia all'esterno. Ciò implica che ogni processo deve considera-

re come fornitore il processo a monte e come cliente il processo a valle. L'obiettivo principale è quello di ottimizzare la qualità per il cliente a valle.

Nell'azienda ci sono dei processi che tagliano trasversalmente tutte le unità organizzative; essi pertanto non devono funzionare isolatamente, ma in modo fortemente interdipendente al fine di favorire la soddisfazione del cliente. In questo senso si può parlare di qualità come integrazione.

Infine la gestione, basata sul miglioramento continuo di ogni processo dell'azienda, richiede che i problemi siano visti tempestivamente per poterli affrontare. Quindi, per migliorare la qualità ci si serve anche della *gestione a vista*. È la tecnica di fornire informazioni e istruzioni in modo chiaramente visibile, cosicché il personale coinvolto possa massimizzare la produttività.

Per condurre l'attività di gestione sui processi, il manager ha bisogno, come il personale operativo, di strumenti statistici. Oltre ai sette strumenti di base, il personale di gestione deve avere a disposizione i sette strumenti manageriali che servono soprattutto per incrementare la "qualità positiva". Alcuni di essi sono più semplici, altri più complessi e sono essenzialmente destinati ai quadri dell'azienda per l'elaborazione di informazioni numeriche e qualitative. I sette strumenti manageriali se sono usati in modo complementare ai sette strumenti statistici aumentano le possibilità di analisi dei problemi.

Il *diagramma delle affinità* è uno strumento che serve per sintetizzare, classificare e strutturare le idee poco definite. Consente di riunire in gruppi un gran numero di informazioni, organizzandole gerarchicamente in classi secondo elementi comuni.

Con il *diagramma delle relazioni* è possibile individuare le interrelazioni tra causa ed effetto. Si distingue dal diagramma delle affinità perché definisce le relazioni logiche tra gruppi di informazioni. Nella soluzione dei problemi aiuta ad avere una visione d'insieme delle relazioni esistenti tra tutte le cause.

Un altro strumento è il *diagramma ad albero*. Si può usare per dettagliare dal generale al particolare i problemi da studiare. Il diagramma ad albero offre molte possibilità di applicazione. Per esempio è utile nel caso che si debba individuare l'obiettivo primario di una strategia e collegare ad esso tutti quelli di ordine inferiore.

Il *diagramma a matrice* aiuta a correlare in forma logica su due dimensioni principali molte variabili da valutare, da selezionare e sottoporre a decisione. La disposizione grafica aiuta ad individuare subito le correlazioni esistenti tra due variabili.

L'*albero delle decisioni* serve quando si desidera identificare le scelte alternative possibili prima di decidere. Lo stesso strumento può essere utile quando si devono pianificare degli eventi che potrebbero accadere e quando il problema o gli obiettivi non sono ben noti.

Il *diagramma a frecce* è uno strumento che si può utilizzare ogni volta che si desidera pianificare un'attività. Adoperare il diagramma a frecce per pre-

vedere un programma di lavoro costringe a visualizzare in modo chiaro tutte le attività e consente di fare un calcolo approssimativo del tempo necessario all'esecuzione.

Quando bisogna interpretare chiaramente grandi quantità di dati numerici si usa l'*analisi matrice-dati*. Tra i sette strumenti manageriali è l'unico che si basa sull'elaborazione complessa di dati numerici.

I sette strumenti manageriali, in sintesi, servono per comprendere meglio il significato delle informazioni utili per la soluzione creativa dei problemi che nascono dalla gestione della qualità nell'azienda. L'uso appropriato di tecniche e strumenti statistici, a tutti i livelli dell'azienda, richiede che l'azienda si impegni per promuovere un'intensa azione formativa di tutto il personale.

## 5. La formazione di tutto il personale

Presentando i metodi statistici, si è accennato alla questione formativa, ma va precisato che l'uso degli strumenti di analisi statistica è solo una delle cause che spingono a proporre delle attività formative per il personale. Il fattore che principalmente esige iniziative di formazione è l'introduzione del sistema QT nell'azienda, in quanto genera un cambio di mentalità non indifferente (Galgano, 1992; Laboucheix, 1991). È così profondo il rinnovamento culturale richiesto a tutto il personale che può avvenire solo con adeguati processi formativi. L'azione formativa dovrebbe contribuire a creare dei nuovi atteggiamenti nelle persone dell'impresa.

La nuova mentalità da diffondere, in un'azienda orientata alla realizzazione effettiva della qualità, ha le seguenti caratteristiche:

a. il personale è rispettato nelle sue qualità di essere umano, ossia si ritiene che le persone abbiano una predisposizione positiva al lavoro nella misura in cui sono valorizzate;

b. si punta in modo esplicito alla realizzazione della qualità;

c. la soddisfazione delle esigenze del cliente non è delegata solo alle funzioni di *marketing*, ma interessa tutte le attività e funzioni dell'azienda; l'estensione a tutto il personale dell'attenzione al mercato è definita *market in*;

d. il lavoro secondo le logiche della qualità richiede l'attenzione al cliente interno; il sistema QT esige di considerare il cliente prossimo da soddisfare come reparto a valle;

e. la progressiva consuetudine con i metodi statistici conduce ad analizzare i fatti e parlare con i dati;

f. la cultura della qualità aiuta a concentrarsi su poche cose importanti da realizzare per essere efficienti;

g. la predisposizione a prevenire i difetti delega a tutto il personale il controllo dei processi;

h. il controllo è fatto a monte, in modo da operare con qualità sin dall'inizio;

i. ogni persona è portata ad assumersi le responsabilità del proprio ruolo, evitando di scaricare le colpe sugli altri.

In continuità, con l'esigenza di creare la cultura della qualità, l'attività formativa assume un ruolo strategico per poter effettivamente raggiungere la qualità. Inoltre, nel sistema QT, si vuole superare il tradizionale modo di gestione basato sul controllo del personale e per fare questo è indispensabile la formazione, infatti non a caso nel nuovo sistema di management si parla di gestione per formazione. Essa è possibile solo se tutto il personale attraverso la formazione diviene capace di impegnarsi autonomamente per il benessere dell'azienda.

Le aziende, dove si attua la QT, credono quindi che ogni persona abbia sufficienti potenzialità per imparare continuamente cose nuove e sviluppi il desiderio e la volontà di migliorare i propri aspetti umani e quelli tecnici. Nel nuovo sistema, la formazione non è solo importante per favorire l'acquisizione di competenze, ma è anche lo strumento principale per trasmettere le scelte di fondo della QT.

La QT pone al centro del suo successo la formazione. Essa assume così un ruolo di differenziazione tra le aziende, ruolo che nel modello tradizionale era occupato dalle tecnologie, dai macchinari e dai prodotti. Gli investimenti in formazione diventano quindi prioritari rispetto a tutti gli altri investimenti aziendali. Se da un lato si afferma che qualità è sinonimo di soddisfazione del cliente, dall'altro si può dire che formare significa competere. Per questo l'azienda si assume la responsabilità di addestrare e formare i suoi membri con continuità di tempo ed energie.

Nel sistema QT al personale è richiesto soprattutto lo sviluppo delle abilità cognitive, abilità di cooperazione con gli altri lavoratori e la crescita nel senso di responsabilità nel proprio compito. Se si vogliono riassumere in poche parole i contenuti della formazione si dovrebbe partire dall'idea che "la qualità è frutto d'una azione (o d'un insieme di azioni) responsabile/i, e [...] che formare alla qualità significa formare alla responsabilità, formare al concetto di ciclo d'azione e alla comunicazione" (Laboucheix, 1991, 232).

In primo luogo riveste particolare importanza nella formazione per la QT lo sviluppo delle *abilità cognitive*. L'attività formativa in questo caso si differenzia dall'addestramento. Infatti, con l'addestramento si sviluppano le abilità per eseguire un determinato lavoro entro determinate condizioni, mentre, se si insegna a pensare con la formazione, le possibilità di lavoro sono pressoché illimitate.

Il personale deve imparare a padroneggiare i sette strumenti statistici (il foglio raccolta dati, l'istogramma, il diagramma causa/effetto, il diagramma di Pareto, l'analisi per stratificazione, la correlazione e la carta di controllo), ma specialmente deve abilitarsi alla soluzione dei problemi (*problem solving*) e all'applicazione del ciclo PDCA.

Presento qui di seguito il flusso del *problem solving* proposto nel modello QT:

- a. identificazione del problema e definizione dell'obiettivo
- b. identificazione della differenza tra obiettivo e stato attuale
- c. valutazione dell'importanza del problema
- d. isolamento dalle cause prime
- e. sviluppo delle soluzioni
- f. sperimentazione e valutazione dei risultati.

Con l'applicazione di questi sei passaggi, dovrebbe essere possibile risolvere i problemi che si incontrano svolgendo i compiti lavorativi che l'azienda affida ai suoi collaboratori. Però sarebbe opportuno, per effettuare un efficace miglioramento continuo, che il personale imparasse anche il *problem finding* ovvero fosse capace di scoprire i problemi prima che si verificano. Quindi si dovrebbe continuamente impegnare per anticipare i problemi, in modo da affrontarli prima che sia difficile controllarli. Con uno slogan si potrebbe dire che "migliorare è prevenire".

In secondo luogo, la formazione dovrebbe porre una forte attenzione sulle *relazioni umane*, in quanto il miglioramento continuo esige che ci sia una buona disponibilità alla collaborazione da parte di tutto il personale. Non è questo l'unico motivo, perché si pensa anche che le conoscenze tecniche vengono trasferite mediante scambi diretti, da persona a persona, durante lo svolgimento del ruolo operativo. In sostanza si ritiene che la collaborazione amplifichi le competenze; per questo si utilizza la "valenza formativa" dei processi di comunicazione. Si può parlare di "formazione intensiva" solo se si sfrutta al meglio ogni comunicazione tra le persone dell'azienda ad ogni livello. Infatti ogni persona si comporta da "emittente" e "ricevente" di informazioni che possono migliorare le capacità, la motivazione, la creatività. Affinché questi flussi informativi siano ricchi, occorre che l'azienda crei condizioni di comunicazione tra gli individui. Senza dimenticare che il personale sarà disposto alla comunicazione solo se le persone sentono il bisogno di apprendere, di essere autonome e di crescere psichicamente.

In terzo luogo, la formazione intende fare acquisire un buon livello di *senso di responsabilità* a tutto il personale. È questo uno dei punti più difficili, perché con esso ci si gioca la possibilità di conseguire la soddisfazione del cliente con l'apporto di tutti. Per ottenere che il personale si impegni è indispensabile prima di tutto che si faccia leva sul suo bisogno di autorealizzazione e successivamente che capisca le scelte di fondo della QT. Queste due cose da sole non bastano se ciascuno non è rassicurato sul proprio futuro personale. Quindi l'azienda deve anche prevedere lo sviluppo delle carriere attraverso l'ampliamento del ruolo originario, la crescita professionale, lo sviluppo individuale.

Concludendo si deve precisare che la formazione su queste aree deve avvenire in modo continuo. La formazione e l'addestramento continuo sono indispensabili per l'azienda che desidera avere dei dipendenti versatili. La versatilità oltre tutto è un vantaggio per l'azienda e per il personale, in quanto i cambiamenti continui rischiano di rendere facilmente obsolete mansioni limitate e specifiche.

## 6. La leadership

In questo punto presenterò i compiti fondamentali che deve assolvere la leadership nel sistema QT: la Direzione per Politiche, il Daily Routine Work, l'istituzione dell'ufficio per la formazione, i Circoli della Qualità e la diagnosi del presidente. Queste attività sono indispensabili se si vuole compiere dei passi verso il nuovo modo di gestire l'azienda.

### 6.1. La direzione per politiche

Con la QT non si vuole semplicemente ottenere la qualità, ma si intende anche realizzare un modo nuovo di gestire l'azienda (Mizuno, 1992). La Direzione per Politiche ha proprio come scopo primario il secondo obiettivo, cioè dare all'azienda una gestione tutta finalizzata alla qualità. Essa consiste nel definire le politiche aziendali e controllare affinché tutti agiscano in base a queste politiche. Si attua a cicli annuali e con essa si perseguono i grandi miglioramenti o *breakthroughs* su un numero limitato di attività (Merli, 1993). La politica annuale viene definita anche facendo riferimento alle scelte di fondo dell'azienda. Nel contesto di questa attività gestionale la parola politica sta ad indicare:

- a. un'area di azione, che ha significato di tema o direzione (ad esempio: riduzione dei costi);
- b. un obiettivo da raggiungersi nell'area d'azione scelta (seguito l'esempio precedente: riduzione del 5% dei costi);
- c. la scelta di un corso di azione, cioè come raggiungere l'obiettivo (sempre seguendo l'esempio: agendo sul sistema logistico).

La gestione aziendale con la Direzione per Politiche non è completa se in azienda non funziona una forte integrazione tra i diversi settori o funzioni. La grande innovazione, portata dalla QT, è stata quella di organizzare questa integrazione intorno ai tre grandi fattori di soddisfazione del cliente: qualità, costi e consegne. Le attività di miglioramento attivate in ogni settore aziendale su base annuale con la Direzione per Politiche devono essere coordinate tra loro. L'obiettivo ultimo di ogni settore o funzione è quello di contribuire al continuo miglioramento dei tre fattori qualità, costi e consegne.

La presenza della direzione per politiche non deve far pensare che il processo decisionale è completamente demandato alla leadership. Anzi, l'approccio di gestione QT è impostato secondo una logica che procede dal basso verso l'alto, dove il processo decisionale è delegato al livello più basso possibile (Collard, 1991). Ma visto che le politiche della qualità sono pianificate, organizzate, guidate e verificate dai manager, sarebbe più preciso affermare che i processi decisionali dall'alto si incontrano con quelli che provengono dal basso. Concludendo è d'obbligo evidenziare che è possibile attuare le politiche annuali solo attraverso delle costanti azioni giornaliere.

## 6.2 *Il Daily Routine Work*

Questo è l'altro pilastro fondamentale della QT in quanto consente alla direzione per politiche di trovare il supporto per l'implementazione delle politiche annuali.

"Il *Daily Routine Work* può essere definito nel seguente modo:

- è un processo manageriale (cosa);
- svolto da ogni ente aziendale (chi);
- che persegue l'obiettivo della piena soddisfazione dei propri clienti (perché);
- attraverso il controllo sistematico e il miglioramento continuo (come);
- di ogni attività/processo al quale viene applicato (dove);
- su base giornaliera e permanente (quando)" (Galvano, 1992, p. 298).

Per rendere possibile l'applicazione del *Daily Routine Work* occorre agire secondo i tre seguenti principi:

- a. soddisfare con ogni azione il cliente interno, cioè chi si servirà del prodotto dell'output nel processo successivo,
- b. fare le cose giuste la prima volta,
- c. standardizzare ogni risultato che soddisfa il cliente.

Riassumendo, il *Daily Routine Work* ha come scopo il miglioramento continuo giornaliero, ma perché questo sia possibile deve essere fortemente collegato con la direzione per politiche.

## 6.3. *Il ruolo dell'ufficio formativo*

Data l'importanza della formazione, nel sistema QT, è previsto un ufficio apposito per la gestione delle iniziative formative. Il suo scopo principale è di progettare, attuare e verificare i programmi di formazione per tutti i dipendenti ai diversi livelli di ruolo (Mizuno, 1992). Svolgendo questo compito deve soprattutto saper integrare gli elementi che compongono la politica di sviluppo delle risorse umane perseguita dall'azienda con le reali esigenze organizzative delle diverse unità interessate. Detto in altre parole deve riuscire a coniugare le esigenze formative con le necessità organizzative dirette alla produzione di quanto soddisfa i bisogni del cliente. Per fare questo ci si serve anche dei Circoli della Qualità.

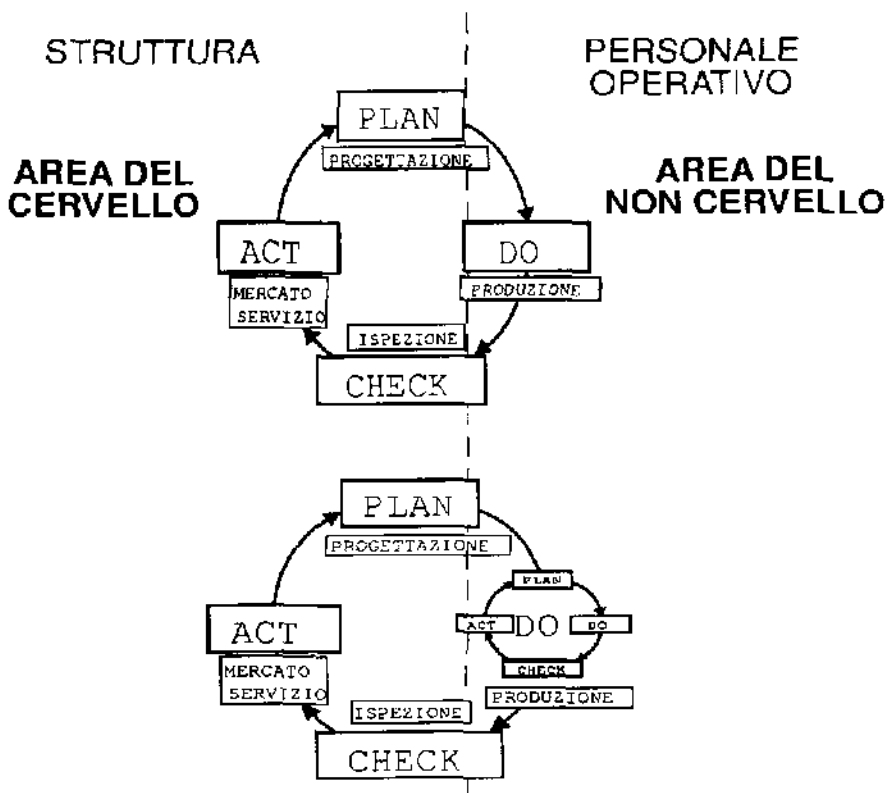
## 6.4. *I Circoli della Qualità*

Sebbene le iniziative di formazione siano rivolte a tutto il personale e differenziate secondo i tipi di funzioni che essi svolgono nell'azienda, non sono sufficienti per una divulgazione continua delle politiche aziendali in merito al controllo della qualità (Mizuno, 1992). Allora vengono istituiti dei Circoli della Qualità che sono lo strumento principale per il coinvolgimento del personale operativo nelle attività di miglioramento, aiutano ad acquisire consa-

pevolezza sui processi e sul modo di controllarli. Inoltre grazie ad essi si genera un ricco flusso di informazione sui processi operativi per la direzione. I superiori hanno il compito di definire gli standard e i dipendenti devono accettarli ed eseguirli. Tuttavia, vi sono casi in cui soltanto la persona che fa il lavoro può scoprire la causa di un difetto. Per questo il personale esecutivo deve poter prendere parte attiva nello stabilire gli standard attraverso l'attività dei Circoli della Qualità.

Nel modello tradizionale di gestione la direzione e la sua équipe svolgeva i compiti di *plan, check ed act* e al personale operativo competeva la semplice esecuzione (*do*). Ora con i Circoli della Qualità il personale operativo mantiene il compito produttivo (*do*), ma deve imparare a migliorarlo attuando il ciclo PDCA (*plan, do, check, act*), come risulta dallo schema riportato nella figura (1). Per facilitare questo compito i Circoli della Qualità, generalmente, iniziano a lavorare su problemi minori ed urgenti, per poi passare gradualmente a questioni più complesse.

Fig. 1 - Ruolo del personale operativo



da Galgano (1992, 325)



### 6.5. *La diagnosi del presidente*

L'applicazione della QT richiede un'attività sistematica di verifica direzionale. Il vero motore della QT è la leadership del presidente, cioè della massima autorità direttiva dell'azienda (Galgano, 1992). Essa è indispensabile per introdurre e mantenere nell'impresa la QT. Questa precisazione appare in sé ovvia, ma tanto essenziale quanto è scontata. Il presidente per primo deve conoscere a fondo il sistema QT e deve essere convinto che la qualità viene per prima quando si vuole riuscire a soddisfare le esigenze del cliente.

Le sue responsabilità fondamentali sono l'elaborazione delle strategie per la qualità e assicurare le attività di formazione necessarie per l'attuazione dei programmi. Un modo molto concreto per interessarsi della qualità è la conduzione di attività di diagnosi che sono effettuate dal vertice per verificare la coerenza e l'avanzamento di ogni unità operativa nell'applicazione concreta della QT. Inoltre l'alta direzione ha lo scopo di evidenziare i risultati dei collaboratori, riconoscerne le insufficienze e fornire il sostegno necessario per il miglioramento.

Più dettagliatamente gli obiettivi della diagnosi del presidente sono i seguenti:

- a. la verifica della coerenza tra le attività quotidiane di ogni unità organizzativa e le politiche dell'azienda;
- b. la verifica della corretta e completa concretizzazione e applicazione delle politiche del presidente;
- c. l'identificazione di importanti problemi interni e di situazioni esterne emergenti, di rilevanza per l'azienda,
- d. l'identificazione dei grandi problemi organizzativi che possono interessare tutta l'azienda;
- e. la promozione dell'applicazione della QT attraverso la diretta interazione con i propri collaboratori.

In sintesi tutte queste attività non sono fini a se stesse, ma sono volte ad introdurre effettivamente il QT in azienda.

## 7. Osservazioni conclusive

Il modello organizzativo della QT mi sembra effettivamente nuovo, in quanto evidenzia alcuni aspetti del fenomeno organizzativo trascurati o non sufficientemente esplicitati dalla riflessione o dalle teorie precedenti. A questo punto posso tentare un bilancio critico rispondendo ad alcuni interrogativi di fondo.

a. Il modello organizzativo della QT, nelle sue caratteristiche principali, può essere adattato in tutti i contesti ambientali e a tutti i generi di organizzazione?

Dallo studio effettuato emerge in modo abbastanza consistente che la QT

intende essere una proposta organizzativa universale, ossia che può essere trasferita in tutte le situazioni ambientali e si può applicare a tutti i tipi di organizzazione. In ogni caso occorre ricordare che è stata ideata in un contesto culturale specifico (la società giapponese) ed è nata all'interno dell'impresa produttiva, per cui prima di adottarlo per gestire una qualsiasi organizzazione bisognerebbe studiarla con attenzione e vagliare le possibilità di applicazione. I principi organizzativi che informano la QT sono sufficientemente universali da poter essere adattati in quasi tutte le circostanze, tuttavia è necessario che sia sempre effettuata una trasposizione creativa.

b. La struttura organizzativa della QT valorizza il fattore umano e come ottiene il consenso e la collaborazione?

Il capitale umano occupa un posto centrale nel nuovo modello organizzativo; in quanto esso è la risorsa più creativa che l'azienda possiede per raggiungere gli scopi. Nella QT tutto il personale, in particolare quello dipendente, è responsabile della soluzione dei problemi dell'attività esecutiva dell'azienda. Al contrario del taylorismo, che aveva separato il momento progettuale da quello esecutivo per operare con la massima efficienza, nella QT in ogni momento produttivo occorre lavorare per un costante miglioramento delle attività per prevenire i problemi. Secondo tale modello è il personale esecutivo che più di chiunque altro conosce i problemi operativi e può trovare la soluzione più adeguata. Sostanzialmente, a livello teorico, nel sistema QT si ha molta fiducia nella collaborazione del personale. Infine il modello prevede che i dipendenti debbano essere governati non tramite dei controlli periodici, ma attraverso la formazione. Infatti nella QT la formazione riveste un ruolo molto importante, al fine di preparare le risorse umane alla cultura della qualità e all'uso delle tecniche e degli strumenti per realizzare la qualità. In breve se il personale è formato alla nuova "filosofia" gestionale dovrebbe essere più responsabile nell'adempire al proprio compito, senza avere bisogno di ripetuti ordini e controlli da parte dei dirigenti.

c. Nel sistema QT quale tipo di rapporti l'organizzazione instaura con l'ambiente?

Nel nuovo modello le relazioni con l'ambiente sono fondamentali per realizzare prodotti/servizi di qualità. È l'ambiente che fornisce le risorse per lo sviluppo dell'organizzazione; in particolare esso è rappresentato dal cliente che è la fonte di informazione più preziosa per scoprire quali sono i prodotti/servizi che dovrebbero essere erogati. In ultima istanza la sopravvivenza dell'azienda dipende dalla soddisfazione del cliente. Pertanto secondo la QT tutta la struttura organizzativa deve continuamente adattarsi alle esigenze del cliente, ciò comporta che l'azienda sia un sistema aperto, flessibile, ma nello stesso tempo integrato perché ogni reparto è un cliente o un fornitore per l'altro reparto.

In conclusione il sistema gestionale della QT mi sembra universale, organico e aperto, per cui nella seconda parte dell'articolo elaborerò alcune ipo-

tesi per introdurlo all'interno dei CFP, nella speranza che possa contribuire a rispondere delle domande formative provenienti dalla situazione attuale.

## **Bibliografia**

- BALZANI S. - S. LUZI, *La focalizzazione sul cliente: l'essenza della Qualità Totale*, in "L'impresa" Quaderni, n. 2 (1993), pp. 13-19.
- BORGAZZI M., *Il ruolo del sistema informativo per la Qualità Totale*, in "L'impresa" n. 8 (1993), pp. 9-12.
- COLLARD R., *La qualità totale. Guida alla progettazione, avviamento e sviluppo di un sistema di gestione della qualità totale*, Milano, Angeli, 1991.
- GALGANO A., *I mostri e la palestra*, Milano, Edizioni Il Sole 24 ore, 1991.
- GALGANO A., *La qualità totale*, Milano, Edizioni Il Sole 24 ore, 1992.
- IMAI M., *Kaizen, la strategia giapponese del miglioramento*, Milano, Edizioni Il Sole 24 ore, 1990.
- LABOUCHEIX V. (Ed.), *Trattato della qualità totale*, Milano, Angeli, 1991.
- MATTANA G.U., *Qualità, affidabilità, certificazione: strategie, tecniche di opportunità per il miglioramento prodotto dall'impresa*, Milano, Angeli, 1992.
- MARIOTTI S., *Soluzioni flessibili al manufacturing*, in "L'impresa", n. 10 (1994), pp. 14-21.
- MERLI G., *I nuovi parametri della Qualità Totale*, in "L'impresa", n. 8 (1993), pp. 5-7.
- MIZUNO S., *Fare qualità. Guida operativa*, Torino, ISEDI, 1992.
- SCOTT W.G., *Oltre i confini del marketing di massa*, in "L'Impresa", n. 10 (1994), pp. 23-30.

MAURIZIO  
AMBROSINI

## Giovani e lavoro. Una transizione difficile

### **1. Segmentazione del mercato del lavoro e profilo della disoccupazione italiana.**

Un ampio rapporto di ricerca sulla disuguaglianza sociale in Italia ha parlato di un "processo di separazione e consolidamento, ai margini del mercato del lavoro, di una fascia di lavoro precario, sottoremunerato e svolto secondo modalità orarie atipiche" (Paci, 1993, p. 27) conseguenza del deterioramento della posizione retributiva delle quote più svantaggiate della forza lavoro. Specialmente nei settori industriali esposti alla concorrenza, dominati dalla preoccupazione di ridurre il costo del lavoro, questo processo ha avuto una tale incidenza da portare alla formazione di "un settore a bassi salari che, per la sua consistenza, non è dato osservare altrove in Europa" (ibid.). Anche nell'ambito dei servizi, è documentabile la formazione di un terziario povero, composto di lavori debolmente qualificati, instabili, scarsamente retribuiti: collaboratrici domestiche, addetti alle pulizie, lavoratori dei fast-food, e tanti altri.

L'esternalizzazione di varie attività di servizio a carattere routinario da parte di imprese ed enti pubblici ha prodotto un aumento di queste figure e indebolito la

loro tutela. Decentramento produttivo e terziario di servizio hanno in comune infatti la dispersione e le scarse possibilità di organizzazione e di azione sindacale, aspetti che si sono resi particolarmente evidenti negli ultimi anni.

Si può così affermare che la segmentazione del mercato del lavoro che già caratterizzava il nostro paese si è inasprita. Tradizionalmente, la grande impresa offriva posti di lavoro sufficientemente stabili, garantiti, presidiati dalla presenza sindacale, ad una forza lavoro costituita essenzialmente dai maschi adulti residenti nelle regioni centro-settentrionali, mentre le esigenze di flessibilità del sistema produttivo si scaricavano essenzialmente sulle piccole e piccolissime imprese, in cui trovavano occupazione le componenti più deboli e meno garantite della forza lavoro. Tra di esse si ritrovano in larga misura i giovani e le donne, specialmente se non erano provvisti di credenziali formative adeguate o risiedevano nelle regioni meno sviluppate.

Oggi poi la domanda di lavoro si muove secondo logiche ancora meno strutturate del passato: la piccola e piccolissima impresa è sempre la porta principale di ingresso nel mercato del lavoro per i lavoratori con bassi livelli di formazione, ma è diventato meno probabile che vi sia all'orizzonte una grande impresa pronta ad assorbire i giovani usciti dal duro tirocinio dell'apprendistato. Il peso delle piccolissime imprese risulta anzi accentuato dalla contrazione delle dimensioni aziendali medie, con qualche eccezione laddove si registrano processi di concentrazione, come nella grande distribuzione commerciale.

Soprattutto, i fenomeni di decentramento e subappalto riversano nelle piccole e piccolissime imprese parecchie attività faticose, dequalificate, talvolta nocive o pericolose, che restano tuttavia strutturalmente necessarie per il funzionamento dell'economia. Inoltre, l'evoluzione sociale, con la maggiore partecipazione al lavoro delle donne coniugate, i fenomeni di pendolarismo nelle grandi aree urbane, la comparsa di nuovi bisogni "post-materialistici", ha comportato un trasferimento al mercato di una domanda di servizi prima prodotti all'interno della famiglia. Il che significa l'aumento di occupazioni manuali destinate a rispondere a queste esigenze: i casi più tipici sono quelli già ricordati delle collaboratrici domestiche e degli addetti a servizi di mensa e ristorazione.

Sul versante dell'offerta di lavoro, va ricordato il peculiare profilo della disoccupazione italiana. Esiste anzitutto, come è noto, una forbice territoriale: il tasso di disoccupazione varia da valori appena superiori al 5% in Lombardia e in Emilia, a punte del 23% in Campania e in Sicilia.

In Gran Bretagna, quasi il 60% delle persone in cerca di lavoro sono uomini, mentre in Italia sono le donne a sfiorare il 60%. Ancora più discriminante è il fatto che in Italia i giovani fino a 29 anni sono quasi il 70% dei disoccupati, mentre in Germania superano appena il 30% e in Francia e in Gran Bretagna sono meno della metà (Reyneri, 1995). Il tasso di disoccupazione dei maschi quarantenni si aggira nel nostro paese intorno all'1,5%, il valore più basso d'Europa (in Germania supera il 3%). I giovani pagano quindi il prezzo di un'elevata protezione occupazionale dei loro padri. D'altronde, rimangono

nella famiglia d'origine molto più dei loro coetanei dell'Europa settentrionale, usufruendo di una redistribuzione interna dei redditi e di una protezione che, sebbene sia fonte di tensioni e contrasti, ne rafforza la possibilità di proseguire gli studi e la stessa selettività occupazionale.

Pertanto, si può affermare che la disoccupazione è meno associata di un tempo al bisogno economico in senso stretto, anche se resta una condizione vissuta soggettivamente con sentimenti di frustrazione e di inadeguatezza. Nello stesso tempo, l'offerta di lavoro è meno di un tempo condizionata dalla domanda, anche se questo dato è più vero al Nord e assume connotazioni particolari nelle diverse aree del paese.

Il persistente ruolo della famiglia, nonostante squilibri e disuguaglianze, contribuisce infatti a spiegare la maggiore autonomia dell'offerta di lavoro, la sua capacità di opporsi ai condizionamenti della domanda e la relativa selettività rispetto alle occupazioni offerte dal sistema economico, specialmente quando si tratta di assumere un lavoro come stabile e forse definitivo.

Tuttavia, la protezione della famiglia non necessariamente contrasta con la diffusione del lavoro precario: non solo perché non tutte le famiglie sono egualmente in grado di tutelare i propri membri, e le rotture familiari, quando intervengono in situazioni economicamente fragili, hanno effetti di pauperizzazione molto seri; ma anche perché la protezione familiare consente per esempio di praticare lavori precari, nella speranza di una sistemazione più stabile e definitiva; oppure di integrare gli spezzoni di reddito che derivano da occupazioni instabili e magari sommerse, evitando di accettare i costi di trasferimenti e migrazioni interne, o di assumere in via definitiva lavori percepiti come degradanti.

È questo aspetto, che definirei il "vissuto soggettivo" del lavoro precario, il lato meno conosciuto del fenomeno, e anche quello che maggiormente si presta alla produzione di stereotipi e di facili moralismi. Tenterò di approfondirlo con l'ausilio di alcune indagini svolte in questi anni in collaborazione con la GiOC — Gioventù operaia cristiana —, movimento impegnato nella promozione e nell'evangelizzazione dei giovani lavoratori, disoccupati, precari<sup>1</sup>.

## **2. Tra disoccupazione e occupazione stabile: l'area grigia del lavoro precario**

Un primo dato su cui occorre richiamare l'attenzione è l'assenza di una cesura netta tra disoccupazione e lavoro. Come d'altronde ha da tempo rile-

<sup>1</sup> La ricerca a cui ci riferiamo è stata svolta nel 1991 con un questionario strutturato rivolto ad un campione nazionale di 1260 giovani lavoratori, a cui si è aggiunta la raccolta di diverse centinaia di "storie di vita" che sono state utilizzate come complemento dei dati statistici. È stata recentemente pubblicata in volume: M. AMBROSINI (a cura di), *La fabbrica dei giovani. Il lavoro dei giovani tra necessità e progetto*, Ediz. Solidarietà, Rimini 1995.

vato il CESPE, tra questi due poli esiste "un continuum fatto di diversi gradi e anche di diversi modi di partecipazione al lavoro" (AA.VV., 1983).

Anche l'ultima ricerca IARD sui giovani italiani osserva qualcosa di simile, e ne amplia la portata: "Si delinea in sostanza una situazione in cui la separazione tra condizione occupazionale e condizione inattiva non è più nettamente delineata. Gli studenti spesso lavorano; agli occupati a tempo pieno, con rapporto di lavoro indeterminato, si affianca una significativa proporzione di lavoratori in condizioni atipiche, dal punto di vista del contratto di lavoro e dell'orario. Chi entra nel mondo del lavoro concepisce il posto di lavoro semplicemente come una condizione temporanea, in attesa di trovare migliori condizioni, sulla base dell'esperienza maturata e dell'acquisizione di capacità professionali *on the job*" (Martinelli, Chiesi, 1993, p. 49).

Aspetti strutturali, derivanti dalle tendenze del sistema produttivo, si intrecciano pertanto con le componenti soggettive, legate agli atteggiamenti e alle aspirazioni di quanti si presentano sul mercato del lavoro.

Le ricerche prima ricordate apportano una serie di elementi di conferma e di arricchimento a questo quadro. Già un'indagine Gioc svolta a metà degli anni '80 mostrava che il 51,3% dei "disoccupati" intervistati aveva svolto nel periodo immediatamente precedente, oppure svolgeva, qualche tipo di lavoro retribuito, precario, stagionale o saltuario (De Bernardis, 1986).

Per converso, l'indagine sui giovani lavoratori recentemente pubblicata (Ambrosini, a cura di, 1995), ha rilevato che più di un quarto degli intervistati (27,9%) ha un lavoro precario. I più giovani, i meno istruiti, le ragazze, i lavoratori del Sud sono ovviamente i più colpiti dal fenomeno. In modo particolare nelle regioni meridionali, la composizione della struttura produttiva, caratterizzata da una maggiore incidenza dell'agricoltura, delle costruzioni, dei servizi turistici, del terziario tradizionale, si somma con i ben noti elementi di debolezza economica complessiva e di scarso presidio istituzionale, aggravando la consistenza dei rapporti di lavoro irregolari e instabili.

Ma, inaspettatamente, anche i diplomati e i più "anziani" (22-24 anni) sono coinvolti in rapporti di lavoro precari: i valori sono rispettivamente del 29,3% e del 26,2%. Per i primi, si può pensare ad un prolungamento dei tempi di tirocinio e di inserimento. Sorge però anche il dubbio, pensando soprattutto agli ultra-ventenni a bassa scolarità, che una parte dei giovani non riesca a capitalizzare le esperienze acquisite e a fuoriuscire dalla palude dei lavoretti.

Per di più, il 40% della popolazione intervistata svolge l'attuale lavoro da meno di un anno; solo 1/4 da più di due anni. Per oltre i 3/4 del campione l'attuale lavoro è stato preceduto da altri, con un inizio in genere precoce (specialmente al Sud) e con una vasta esperienza di lavori irregolari: il 44,8% non ha fatto mai esperienza di occupazioni regolari prima d'ora; per le ragazze, il dato sale al 47%. Anche a questo riguardo, non è sempre facile distinguere tra pressione della domanda e atteggiamenti dell'offerta. Le due parti possono anche convenire su rapporti di lavoro mantenuti nell'informalità:

*"Ho iniziato come baby-sitter, prendevo 150.000 lire al mese, poi ho lavorato come "segretaria" per tre mesi in una piccola ditta di muratori, poi sono andata da una signora a fare le pulizie, ho fatto un mese e poi ho iniziato qui a fare la barista e sono tre anni che sono qui. Nessuno dei lavori che ho fatto erano in regola, compreso l'attuale. Sono andata via da quei lavori perché decidevo così, ero sempre io a voler andare via, loro si erano sempre trovati bene" (Grazia, 18 anni).*

Come abbiamo già avuto modo di rilevare, precarietà subita e provvisoria scelta si sovrappongono, si mescolano, si alternano.

*Per esempio Luigi, 20 anni, piemontese, lavora dall'età di 15 anni e ha già cambiato otto datori di lavoro. Ha fatto il nuotatore, l'intonacatore a cottimo, il panettiere, il litografo e ora l'elettricista. Racconta: "Solo quattro di questi lavori erano in regola con i libretti. Il lavoro lo cambio spesso perché ritengo che cambiando si impara. Per quanto riguarda le esperienze avute come elettricista, cambiando più padroni si imparano modi diversi di lavorare. Purtroppo però quando ho trovato la ditta che mi poteva insegnare veramente il mestiere, a causa di un malinteso mi sono licenziato". Il lavoro attuale è ancora precario: "Guadagno 50.000 lire al giorno, sia che faccia 8, 9 o 10 ore. Quando vado da solo a fare dei lavori mi tocca pure mettere la benzina. Con i soldi non mi è mai stata data la busta paga né ricevute".*

Il livello di istruzione tende a discriminare ulteriormente il campione: i giovani meno attrezzati sono anche quelli che più hanno dovuto fare i conti con la provvisoria e la moltiplicazione delle esperienze. Ma anche per diplomati e qualificati, il passaggio attraverso una trafila di lavori e lavoretti è un'esperienza diffusa: oltre il 40% ha sperimentato almeno due esperienze lavorative prima dell'attuale.

*Racconta uno studente-lavoratore: "Ho incominciato a lavorare saltuariamente in prima media e ho continuato a lavorare saltuariamente: dove saltuariamente vuol dire anche periodi lunghi, però spezzati, inframmezzati da altre cose. Un lavoro fisso ce l'ho da circa due anni. In tutto ho svolto 5/6 lavori, nessuno era in regola. Le mie esperienze lavorative, esclusa quella attuale, avevano innanzitutto l'aspetto della saltuarietà, della precarietà, dove la precarietà però era per scelta, non per necessità, nel senso che avevo scelto di lavorare per periodi determinati, per poter continuare a portare avanti gli studi e altri interessi; per cui la stabilità non era un problema, per me (...). Ho cambiato tutti questi lavori perché nessuno mi attirava particolarmente, erano lavori di contenimento" (Anselmo, 24 anni).*

Una transizione alla vita attiva accidentata, fatta di molte esperienze precarie, intermittenti, provvisorie, e nel contempo la conferma dell'esistenza di un vasto "territorio di passaggio" tra disoccupazione e lavoro in piena rego-



la: questo stato di cose, osservabile in tutto il campione, appare particolarmente accentuato nel Mezzogiorno. Qui infatti la moltiplicazione delle esperienze è ancora più diffusa, e soprattutto sono molto più numerosi i lavori irregolari: il 59,4% dei giovani meridionali non ha mai trovato un lavoro in regola, contro il 38,0% dei settentrionali.

*Spiega Piero, 24 anni, di Cagliari: "Ho iniziato con un lavoro molto interessante, era una ditta che faceva trattamenti di acqua a livello idrico (...). Questo posso dire che è stato il lavoro più interessante che ho fatto e mi ha dato anche delle soddisfazioni, non a livello economico, perché non ero assicurato e mi dava solo 200.000 lire al mese. Poi ho fatto il manovale, l'imbianchino, ho fatto un po' di apprendistato come tecnico su fotocopiatore. In questo lavoro mi davano 300.000 lire. Questo mi ha portato a fare una scelta, in quanto la famiglia economicamente non andava bene, allora ho ripreso a lavorare nei cantieri edili come imbianchino o manovale. Questi lavori non erano nocivi, ma altamente pericolosi, quando facevo l'imbianchino pitturavo le facciate interne ed esterne, queste erano al sesto piano e si doveva lavorare su dei ponti vecchi e traballanti".*

Anche se l'occupazione attuale è in regola, magari dopo una trafila di lavori precari, non è detto però che venga vista come un punto di arrivo. Si fa sentire quella maggiore autonomia dell'offerta, quella propensione alla mobilità e al miglioramento, che contraddistingue gli atteggiamenti di molti giovani lavoratori, in misura forse maggiore di quanto i loro datori di lavoro auspicherebbero.

*Racconta Margherita, 19 anni: "Ho fatto un corso di taglio e cucito e un corso per vigilatrice di infanzia ma non mi sono serviti a niente. Ho iniziato come lavapiatti in un ristorante. Ho dovuto smettere perché non avevo la patente. Siccome sapevo cucire sono andata in un laboratorio di confezioni. Avevo i libretti a posto ma non mi pagavano, perché prendevano lavoro da una ditta più grande che a sua volta non pagava. Allora sono passata al lavoro attuale, in una fabbrica di articoli in gomma. I libretti sono a posto, faccio 40 ore settimanali sui tre turni. Sono lì da un anno e mezzo ma questo lavoro non mi dà niente, lo faccio solo per non essere disoccupata e avere uno stipendio, ma nel frattempo sto cercando un altro lavoro e probabilmente entro un anno me ne vado via".*

La diffusione di situazioni informali, de-strutturate, poco trasparenti, nonché la pratica di veri e propri abusi a danno dei giovani, emergono dall'analisi di alcune informazioni relative alla correttezza dei trattamenti. Infatti il 23,9% degli intervistati dichiara di non avere i libretti in regola; il 30,1% non riceve la busta paga (33,1% per le ragazze). I meno istruiti risultano ancora una volta maggiormente penalizzati. Ma se l'associazione tra debolezza scolastica-professionale e irregolarità era ampiamente attesa, più impressionante appare forse il fatto che anche i diplomati siano colpiti dai medesimi fenomeni: la mancanza dei libretti in regola interessa il 22,3% del

gruppo e la mancata consegna della busta paga il 29,3%. Questi giovani sembrano pagare l'inserimento nel terziario privato e in mansioni impiegate con un peggioramento delle condizioni di impiego. Tra le tante, riportiamo una testimonianza desunta dalle storie di vita:

*"Ho iniziato a lavorare a 13 anni ed ho cambiato due lavori, ho fatto la commessa e poi la baby sitter, ora faccio la cassiera, non ho mai lavorato in regola. Le ore che faccio sono moltissime (10 al giorno, n.d.r.), prendo 250.000 lire al mese, faccio molto straordinario e non ho i libretti a posto, non so neanche cos'è una busta paga".*

L'età in questo caso si associa con un miglioramento dei trattamenti in maniera abbastanza evidente: la quota dei giovani che non hanno i libretti in regola decresce dal 29,2% dei 15-18enni, al 24,9 dei 18-20enni, fino al 16,9% dei 22-24enni. Se dunque non necessariamente occupano un posto più stabile, i più maturi si mostrano più capaci di tenere sotto controllo la regolarità dei trattamenti. Tuttavia, fa riflettere il fatto che anche rispetto ai più adulti siano ancora significativamente diffusi trattamenti non corretti, indice di un rapporto di forza assai squilibrato con i datori di lavoro.

Ancora una volta, la distribuzione territoriale si mostra molto discriminante. Al Sud, la percentuale di giovani che possono dichiarare di possedere un'occupazione stabile è pressoché dimezzata rispetto al Nord, e molto distanti risultano anche i valori relativi all'adempimento degli obblighi normativi ("libretti a posto") e alla trasparenza retributiva (consegna della "busta paga").

La disoccupazione, più che caratterizzarsi come mancanza assoluta di lavoro, risulta quindi punteggiata di esperienze lavorative informali e destrutturate. Per contro, anche il lavoro non sempre coincide con l'occupazione in senso pieno e "ufficiale": il "posto di lavoro" è un'ulteriore conquista, rispetto all'accesso a qualche opportunità lavorativa.

Come risposta a questo stato di fatto, appare riscontrabile, tra i giovani intervistati, una capacità di razionalizzazione e di adattamento a questa prolungata precarietà: per molti il lavoro svolto assume caratteri sperimentali, transitori, di opportunità da cogliere e, per quanto possibile, da negoziare pragmaticamente. Senza attaccarvi il cuore e le speranze.

Si ritrova dunque per certi aspetti anche nel nostro campione l'atteggiamento di pragmatismo, adattamento, negozialità posto in luce dalla ricerca IARD, secondo cui "i giovani degli anni Novanta hanno imparato a servirsi del mercato del lavoro per sfruttare una situazione occupazionale molto più variegata che in passato, in cui il lavoro è descrivibile come un *continuum* dall'occupazione saltuaria al posto di lavoro sicuro" (Martinelli, Chiesi, 1993, p. 49). Accanto alla giusta sottolineatura dell'autonomia dell'offerta di lavoro, occorre però porre in rilievo la pressione dei condizionamenti della domanda, che si esercita soprattutto sulle situazioni di maggiore debolezza: aree arretrate, soggetti poco istruiti, giovanissimi, ragazze. In altri termini, l'adattamento alla precarietà è in qualche modo una sorta di razionalizzazione di

uno svantaggio strutturale il cui superamento appare arduo e indefinito nel tempo. Emerge così il dubbio che una parte della sottoccupazione e del precariato assuma caratteri endemici, e non meramente transitori.

### **3. Orari e salari: l'altra faccia della flessibilità**

Il quadro delle condizioni di impiego si completa osservando che, per oltre la metà del campione, il datore di lavoro è una piccolissima impresa (fino a 14 dipendenti); soltanto il 10,1% è inserito in aziende che possono essere definite grandi o medio-grandi (oltre i 250 dipendenti). La concentrazione nel piccolo è sensibilmente maggiore per le ragazze, per i giovanissimi, per i meno istruiti, per i giovani del Sud, ovvero per i gruppi più deboli.

Passando ad esaminare la situazione retributiva, va anzitutto evidenziato che i salari dichiarati risultano essere molto bassi, e questo vale in modo particolare per il sottocampione femminile. Si tratta di risultati sempre difficili da verificare, per via della diffusa propensione a non rispondere o a dichiarare una cifra inferiore all'effettivo guadagno, oltre all'incidenza dei contratti particolari (CFL, apprendisti, in minor misura part-time) e magari di eventuali trattamenti "fuori busta" che il lavoratore preferisce non evidenziare. Dai dati risulta in ogni caso che, mancate risposte a parte (12,6%), solo il 16,8% guadagna più di 1.050.000 lire al mese, sia pure in lire del 1991. Al Sud, ovviamente, la situazione è molto peggiore che al Nord: il 60% non va oltre le 650.000 lire.

La situazione è ovviamente più favorevole per i giovani meglio formati, ma meno di quanto sarebbe lecito attendersi: appena il 23,9% dei diplomati e il 22,3% dei qualificati dichiara di guadagnare più di 1.050.000 lire al mese.

Anche l'età contribuisce a migliorare le condizioni salariali. Tuttavia, anche tra i 22-24enni soltanto il 27% dichiara di guadagnare più di 1.050.000 lire al mese.

Gli orari di lavoro reali appaiono invece molto lunghi: il 41,3% dichiara orari superiori alle 40 ore. Nelle regioni meridionali la situazione è ancora più grave: sono dilatati gli orari brevi e quelli molto lunghi, mentre solo il 27% degli intervistati fa orari "normali", compresi tra le 35 e le 40 ore. È un'indicazione chiara di fragilità strutturale delle aziende e di debolezza dei giovani sul mercato del lavoro: quando c'è, l'occupazione è legata ad esigenze variabili e intermittenti, oppure all'accettazione di orari e condizioni di lavoro alquanto sfavorevoli. Non casualmente, gli orari protratti toccano soprattutto i giovani che si presentano con deboli credenziali formative sul mercato del lavoro (licenza media, superiori interrotte). I qualificati e i diplomati, pur coinvolti nel fenomeno, sembrano difendersi meglio, o più propriamente godono di condizioni di lavoro più prossime agli standard contrattuali. Anche i più maturi sembrano controllare meglio la durata della prestazione, mentre i più giovani denunciano un notevole coinvolgimento in orari molto lunghi: il 21,2% da 45 a 49 ore; il 22,1% addirittura più di 50 ore.

Inoltre, più del 60% del campione conferma di fare lavoro straordinario, senza differenze apprezzabili tra maschi e femmine e tra classi di età.

#### 4. Le condizioni di lavoro: percezioni soggettive o tutela inadeguata?

Le condizioni "fisiche" di lavoro, così come sono descritte dagli intervistati, aggravano un quadro della situazione che già appare contraddistinto da diversi elementi problematici. Potrebbero infatti essere definite in molti casi "paleo-industriali", da fabbrica ottocentesca, e rappresentano senz'altro l'aspetto più critico che emerge dall'indagine. Va precisato che si tratta di valutazioni soggettive, che potrebbero anche non corrispondere del tutto alla realtà. Su di esse incide senza dubbio il miglioramento del comfort abitativo e delle condizioni di vita extra-lavorativa: un ragazzo abituato ad un sia pur minimo benessere a casa propria è più sensibile al disagio di un'officina fredda, rumorosa, dove esiste il pericolo di farsi male. Ciò non toglie comunque che lo scarto tra ambiente di lavoro e ambienti "normali" di vita rappresenti un altro fattore penalizzante per i giovani operai degli anni '90. Né va trascurato il fatto che indicatori statistici più "obiettivi", come quelli relativi agli infortuni di lavoro denunciati, segnalino un andamento ancora molto sostenuto negli anni '90, nonostante la recessione: sono stati denunciati infatti, nel 1992, 1.290.057 casi di infortunio e malattia professionale, di cui oltre l'81% si riferisce all'industria e il 19% all'agricoltura. Rispetto al '91, si è registrato un incremento di 24.000 casi. Nel 1993 si è avuto un certo miglioramento, con la discesa a 1.122.115 (-13,0%) casi, su cui peraltro la crisi economica ha avuto senza dubbio un notevole impatto. Sono calati anche i morti per lavoro (1.552 contro 2.617 dell'anno precedente), ma il dato resta nell'ordine delle 4,25 vittime al giorno, comprese le domeniche e le varie festività. (Censis, 1993; 1994).

Alla luce di queste premesse, va considerato il dato secondo cui il 41% degli intervistati ritiene che il suo lavoro sia pericoloso; il 44,9% segnala che accadono infortuni; il 25,6% denuncia la presenza di molto rumore; il 21,5% di molto freddo; il 14,0% di molta umidità; il 16,6% di molta sporcizia; il 14,5% di molti fumi; il 9% di molto lavoro con sostanze nocive senza adeguate protezioni.

*Una ragazza milanese racconta: "È un anno che lavoro come pasticcera e non mi hanno ancora messo a posto con i libretti. (...). È un lavoro faticoso e anche pericoloso, un signore ha perso un dito perché gli era rimasta la fede impigliata negli ingranaggi (...). Da quando lavoro lì sto diventando un po' sorda perché c'è molto rumore e sto perdendo anche i capelli e a causa della cuffia. Ho avuto problemi di circolazione del sangue perché sto tante ore in piedi, ho le vene varicose a soli 18 anni".*

La percezione di rischio è naturalmente più frequente in alcuni settori, come le costruzioni, l'artigianato, la stessa industria, e all'interno di essa in

comparti in cui l'occupazione maschile è predominante. Ciò spiega la marcata differenza tra i sessi: il 50,8% dei maschi percepisce valuta come pericolosa la sua situazione occupazionale, contro il 24,9% delle ragazze. Le costruzioni sono notoriamente un settore a rischio. Racconta un ragazzo proveniente dal Sud:

*"Mi hanno bocciato in prima media e siamo venuti al nord, sono di Foggia (...). Dove lavoravo prima, a Piacenza, non c'era niente per la sicurezza, era un cantiere dove mancava tutto".*

Non mancano tuttavia testimonianze di ragazze che hanno fatto esperienza di lavori pesanti o nocivi, come Tina, 21 anni, nonostante il diploma di scuola media superiore:

*"Il lavoro che facevo prima era molto nocivo, quindi pericoloso per la salute, perché stavo tutto il giorno in un locale piccolo e non arieggiato assolutamente, chiudeva le porte a chi le apriva, e respiravamo tutto il giorno solventi, dalla mattina alla sera (...). Ho cambiato lavoro per la nocività, e poi perché era una ditta piccola: non ti dà mai le garanzie di un lavoro sicuro".*

In generale però il diploma acquista un valore discriminante, in quanto chiave di accesso alle posizioni impiegate: la percezione di pericolo scende al 15,7%, l'osservazione dell'accadimento di infortuni al 20,7%. Una situazione già problematica in termini generali diviene ancora più critica se riferita al Mezzogiorno: qui la percezione di rischi per l'incolumità interessa quasi la metà del campione; la denuncia dell'uso di sostanze considerate nocive sfiora il 20%; sporcizia, umidità, freddo, locali inadeguati ricorrono con frequenza molto maggiore che nelle altre parti del paese.

La distribuzione per età offre altri elementi di riflessione, presentando per diverse domande importanti un andamento ad U nient'affatto previsto. Le condizioni sono infatti comparativamente peggiori per la fascia più giovane, il che se da un lato non stupisce, dall'altro evoca inevitabilmente scenari dickensiani: l'inserimento in laboratori artigiani, cantieri edili, attività produttive poco strutturate e in definitiva in parecchi casi non esenti da rischi rappresenta la strada per l'ingresso nel mercato del lavoro di molti giovanissimi. Più difficile da interpretare è invece l'altro dato: un certo peggioramento delle condizioni di lavoro dei giovani più maturi, per esempio rispetto alla percezione della presenza di fattori di rischio e dell'accadimento di infortuni, dopo un sensibile miglioramento nella fascia di mezzo. Se si pensa al pur relativo miglioramento delle condizioni di impiego e al passaggio dall'artigianato all'industria, il risultato appare di primo acchito ancora più stridente. È possibile che la contraddizione si risolva immaginando una maggiore sensibilità ai fattori di rischio e un occhio più esperto e capace di cogliere anche i segnali deboli della pericolosità del lavoro, oltre che un riflesso di una situazione di scarsa soddisfazione complessiva. Ma si può forse avanzare anche un'altra ipotesi interpretativa: che i giovani avviati

verso l'età adulta scambino i salari più elevati e la maggiore strutturazione della posizione occupazionale derivante dall'ingresso nell'industria con l'accettazione, almeno iniziale, dei lavori più rischiosi e insalubri. Dopo l'esperienza dell'apprendistato e del primo contatto con il lavoro nell'artigianato e nell'edilizia, ricomincerebbe nell'industria un nuovo ciclo di apprendimento, che nuovamente presuppone l'accettazione, soprattutto agli inizi, dei posti meno ambiti.

## 5. Le ragioni della disponibilità verso il lavoro "povero"

Un problema a questo punto si pone: perché mai il lavoro precario viene accettato, anche da giovani che tutto sommato potrebbero forse tirare avanti ugualmente?

Tralascio in questa sede un aspetto che avrebbe bisogno di una trattazione specifica: nelle aree più avanzate del paese sta emergendo una forbice tra la domanda di questo tipo di lavoro, che rimane consistente e forse aumenta, e l'offerta disponibile, che tende a contrarsi. Questa divaricazione viene colmata soprattutto con l'immissione di manodopera immigrata, maschile nell'industria, nell'edilizia e nelle attività di servizio più faticose (lavapiatti, pizzaioli, facchini, addetti alle pulizie, ecc.), prevalentemente femminile nei servizi domestici e nell'assistenza ad anziani e bambini (Ambrosini, Colasanto, a cura di, 1993).

Per restare ai giovani italiani, mi sembra che la ragione di fondo dell'accettazione dei cosiddetti "cattivi lavori" sia una rilevanza del lavoro, economica ma anche psicologica e sociale, che non è affatto tramontata. Il lavoro infatti, nonostante abbia visto offuscarsi la sua capacità di costruire identità collettive e forme organizzate di solidarietà, resta un cardine della costruzione dell'identità individuale e dell'integrazione sociale.

Quando la scuola non ha funzionato, proprio il lavoro diventa la grande occasione di socializzazione al mondo adulto, di apprendimento di abilità cognitive, professionali e sociali, di inserimento nella vita "vera". E siccome la formazione professionale è nel nostro paese un'istituzione debole, sotto-stimata e condizionata da ritardi e rigidità, l'apprendistato ha perso gran parte della sua funzione di socializzazione lavorativa dei giovani di classe popolare, la strada principale e spesso obbligata per la costruzione dell'identità lavorativa è quella dell'inserimento diretto, individualizzato, spesso precario, nel mondo del lavoro.

Se la piccolissima azienda è quasi necessariamente la prima tappa del percorso lavorativo dei giovani, con le conseguenze prima considerate, è vero però che il rapporto dei giovani con l'impresa appare caratterizzato da un grado ancora maggiore del passato di negozialità, di mobilità e di ricerca di opportunità di miglioramento. In altri termini, i giovani lavoratori sembrano avere razionalizzato le difficoltà della transizione alla vita attiva, e tentano di ricavare dentro i tortuosi percorsi della precarietà e dei cattivi lavori degli

spazi di autonomia e di crescita professionale. Se il datore di lavoro offre un lavoro duro e spesso malpagato, i giovani cercano di prenderlo per quello che può valere: come un momento di transizione, un'occasione di esplorazione di sé, delle proprie attitudini e capacità, un'opportunità di apprendimento di tecniche, processi, abilità professionali. Senza trascurare, naturalmente, l'attrattiva di un guadagno che consente autonomia dalla famiglia, accesso più agevole ai consumi, consapevolezza di "valere" qualcosa e di potersi rappresentare come appartenenti alla società adulta.

La possibilità di accedere a lavori precari e provvisori, di per sé spesso imposti da una domanda di lavoro che riversa in larga misura sui giovani le proprie esigenze di flessibilità, può anche rivelarsi funzionale al bisogno di sperimentare, di provare a misurarsi, di non decidere da subito quale deve essere il lavoro per tutta la vita.

Da questo punto di vista, le speranze dei giovani settentrionali appaiono più fondate e si possono basare sulla constatazione della disponibilità di chances occupazionali più ricche nel territorio in cui vivono. Per i giovani meridionali, è più forte il rischio che il lavoro precario si trasformi da passaggio e opportunità in un destino da cui è più difficile affrancarsi e trarre comunque qualcosa di utile. Il rapporto Cespe giunge a caratterizzare la disoccupazione giovanile al Nord e al Sud come "due sindromi divaricate" (Paci, a cura di, 1993, p. 29) e conferma che i giovani del Mezzogiorno sperimentano una disoccupazione di lungo periodo, con esperienze di lavori malpagati, non qualificati, faticosi e con lunghi orari. E tuttavia, emerge nelle cronache dei mesi scorsi una capacità di resistenza all'emigrazione dei giovani meridionali, che affonda le radici da una parte nel ruolo della famiglia, dall'altra proprio nelle opportunità di guadagno e di sopravvivenza, per quanto modesta, che l'economia informale o il lavoro stagionale o il precariato della pubblica amministrazione offrono.

Anche per le ragazze è scontata in partenza una maggiore difficoltà di inserimento nella vita attiva e una maggiore esposizione al lavoro irregolare e precario: ma è possibile affermare che gli ostacoli e le delusioni non inducono più, come un tempo, demotivazione e ripiegamento tra le mura domestiche, bensì tendono a rafforzare l'adesione al valore del lavoro come esperienza di emancipazione e autonomia.

Ricapitolando, tre mi sembrano le motivazioni più diffuse, e tra loro variamente intrecciate, dell'accettazione di lavori "precari" o "di passaggio":

— Anzitutto, la *ricerca di indipendenza economica*, che significa maggiore autonomia dalla famiglia e più facile accesso ai consumi. I costi della protezione della famiglia non vanno sottovalutati, e neppure i vissuti di inadeguatezza e frustrazione collegati all'assenza di lavoro. Guadagnarsi in maniera onesta quanto occorre per le proprie necessità non è una motivazione banalmente riconducibile ad una visione "strumentale" del lavoro, così come le pratiche di consumo, per quanto indotte, hanno un significato identitario e di integrazione sociale ("essere come gli altri") che non può essere trattato in maniera superficiale e moralistica.

— La seconda motivazione è più psicologica, e si riferisce alla *ricerca di occupazione del tempo*, il troppo “tempo libero” del disoccupato. Già la classica ricerca di Marienthal, condotta nell’Austria degli anni ’30, parlava del tempo reso improvvisamente disponibile dalla disoccupazione come di un “tragico dono”: “Ora che non sono più sottoposti a nessuna pressione -scrivevano gli autori- non prendono nessuna nuova iniziativa, scivolando progressivamente fuori da una vita ordinata in una vita sregolata e vuota. Quando ricordano un qualsiasi periodo di questo tempo libero, non riescono a farsi venire in mente nulla che valga la pena di dire” (Jahoda, Lazarsfeld, Zeisel, 1986, p. 107). Anche le analisi contemporanee del fenomeno pongono in rilievo l’importanza del lavoro per la strutturazione della vita quotidiana, e il senso di inadeguatezza e di smarrimento che deriva dalla perdita o dalla mancanza di esso (Sarchielli e Al., 1991). Accettare un lavoro, per quanto povero o precario, può allora servire a riempire le giornate, a tessere relazioni sociali, a sentirsi utili e non più di peso in famiglia.

— Coglierei infine, una diffusa e spesso esplicita *ricerca di professionalizzazione*. Solo una parte delle occupazioni precarie offrono davvero la possibilità di “imparare un mestiere”, ma nel vissuto di molti giovani, e soprattutto dei giovanissimi, la considerazione delle prime esperienze lavorative come apprendimento e tirocinio, come conoscenza di se stessi e del mondo adulto, appare radicata. E soprattutto contribuisce all’accettazione, almeno provvisoria, di situazioni che altrimenti risulterebbero decisamente insopportabili, nei termini di un freddo bilancio dei costi e dei benefici. Molti giovani sembrano aver assimilato una regola del funzionamento del mercato del lavoro: è più facile trovare un nuovo lavoro quando già se ne ha uno, piuttosto che da disoccupati.

## 6. Alcune riflessioni sul ruolo della formazione professionale

Dai dati di ricerca illustrati è possibile trarre qualche spunto di sintesi e di riflessione su questo mondo poco definito e sfuggente della transizione alla vita attiva dei giovani di condizione popolare.

Si tratta di soggetti che hanno cominciato a lavorare in genere molto presto e in situazioni scarsamente strutturate. Molti hanno affrontato una lunga trafila di lavori e lavoretti precari, non soltanto per effetto dei comportamenti aziendali, ma anche per una sorta di volontà soggettiva di mobilità, di cambiamento, di accumulazione di esperienze, di desiderio soprattutto di miglioramento. I percorsi dei giovani meridionali, in modo particolare, appaiono più lunghi e tormentati, gravati di maggiori rischi di impaludamento nei labirinti del precariato e dell’irregolarità. Le ragazze del Sud sommano due fattori debolezza, e risultano essere un segmento dell’offerta di lavoro particolarmente svantaggiato.

In ogni caso, resta centrale il ruolo dell’artigianato e della micro-impresa come porta d’ingresso nel mondo del lavoro, con un peso ancora più accen-



tuato per la componente dei giovanissimi sprovvisti di credenziali formative superiori alla licenza media. Tra disoccupazione e lavoro, si conferma in pieno l'esistenza di un vasto territorio indefinito, in cui magari c'è il lavoro ma non l'occupazione, oppure la disoccupazione è inframmezzata da una serie di lavori e lavoretti instabili e precari. E tuttavia sembra pressoché inevitabile, per la maggior parte dei giovani lavoratori, l'attraversamento di questa terra senza nome per poter giungere a conquistare un lavoro in piena regola: come una sorta di tirocinio, di tempo di prova che tende a dilatarsi, di apprendistato informale ben più lungo e difficoltoso di quello regolato da leggi e contratti.

La grande flessibilità dei rapporti di impiego si traduce anche in una variabilità degli orari e dei trattamenti ben più ampia di quella istituzionalmente prevista da un sistema normativo che, sotto il profilo formale, non prevede grandi possibilità di scostamento da modelli rigidi e uniformi di prestazione lavorativa e di controprestazione retributiva.

Il lavoro debole sembra trattato in molti casi come un costo variabile a seconda delle circostanze e delle esigenze aziendali, duttile e adattabile ad ogni richiesta. Si tocca con mano, in altri termini, lo squilibrio che permane, e forse si accentua, tra le garanzie e le regole contrattate che vigono in alcuni punti del sistema economico, e la libertà di fatto — ancora superiore a quella già notevole che viene concessa dal sistema normativo — conferita al piccolo imprenditore. Uno squilibrio che ricade principalmente per l'appunto sulle componenti più deboli dell'offerta di lavoro.

La conferma più impressionante di questo stato di cose viene dai dati relativi alle condizioni di lavoro: sicurezza, prevenzione antinfortunistica, salubrità, dotazioni minime di comfort ambientale. È ben vero che si tratta di percezioni soggettive indubbiamente influenzate dalla crescita del benessere e del miglioramento delle condizioni di vita extra-lavorativa. Ma proprio questo è il problema: le condizioni materiali di vita progrediscono, mentre le condizioni di lavoro sembrano in non pochi casi ferme al passato, alla ricerca di una competitività perseguita con i dubbi mezzi della noncuranza per la sicurezza dei lavoratori.

L'accettazione di questi lavori, specialmente quando si tratta di giovani lavoratori tutelati dalle famiglie, non si spiega soltanto con la necessità economica in senso stretto. Emergono motivazioni diverse, che vanno dalla ricerca di indipendenza, alla fuga dalla noia del non-lavoro, alla conquista di una professionalità spendibile. Tutte hanno come denominatore comune una rilevanza psicologica, relazionale e sociale del lavoro che appare tutt'altro che superata.

Forse lo scarto maggiore rispetto al passato deriva invece da un quadro culturale in cui il lavoro, anche nelle fasce socialmente deboli, viene visto più come via individuale all'integrazione sociale e alla promozione, che in termini di solidarietà e di emancipazione collettiva.

Il sindacato da molti viene allora percepito come un'istituzione genericamente benefica, ma lontana, e dotata per così dire di vita propria, che non

incrocia i faticosi percorsi di apprendimento e di sviluppo professionale del lavoro debole. Così l'azione collettiva sembra cedere il passo a strategie di mobilità più individuali: fenomeni come la ripresa degli studi in scuole serali, il sogno sempre diffuso del mettersi in proprio, la mobilità da un posto ad un altro, talvolta persino la pratica di sport e attività di tempo libero che possono diventare secondi lavori, sono indizi di questa mentalità emergente.

Sono notevoli infine gli spunti di riflessione sul versante della formazione professionale che discendono dal quadro delineato. Emerge anzitutto una conferma di un dato non nuovo: molti giovani ancora oggi si presentano sul mercato del lavoro privi di qualifiche, qualche volta persino senza la licenza di scuola media. Rispetto a ieri, questo fenomeno assume connotati di maggiore gravità sociale, perché per altro verso circa la metà dei giovani raggiunge ormai il diploma di scuola media superiore. Chi è meno istruito, è più debole del passato, più esposto alla marginalità e agli arbitri di una domanda di lavoro frammentata e poco controllata. Chi non è riuscito a proseguire negli studi superiori, sperimentando bocciature e abbandoni, rischia di vivere un rifiuto di ogni esperienza formativa gravido di conseguenze. Occorre domandarsi quanto la formazione professionale riesca ad intercettare queste fasce giovanili, e a proporre loro itinerari formativi che si allontanino dall'esperienza scolastica, valorizzando la concretezza del fare, l'inserimento in contesti lavorativi reali, un incontro serio e tutelato con il lavoro, un recupero del desiderio di conoscere e di comprendere, e solo a quel punto una ripresa della dimensione teorico- astrattiva. Non sono convinto che un semplice prolungamento della scuola dell'obbligo, attuato con modalità scuola-centriche e pseudo-universalistiche, possa rispondere alle esigenze di questa popolazione giovanile. Nemmeno la formazione professionale tradizionale, d'altronde, sembra offrire risposte pienamente adeguate.

Un serio ripensamento dell'istituto dell'apprendistato in collegamento con la FP; un approfondimento delle esperienze delle scuole-bottega già operanti in alcune realtà locali (Trentino e Val d'Aosta, per esempio), una flessibilità degli itinerari formativi capace di recuperare e valorizzare i livelli conoscitivi raggiunti dai drop-out della scuola media superiore, sono alcuni degli spunti su cui sviluppare riflessioni più compiute.

D'altronde anche i diplomati, come si è visto, incontrano seri problemi nella transizione al lavoro. Anche per queste fasce emerge l'esigenza di una formazione professionale capace di finalizzare l'istruzione di base alle specializzazioni richieste dal sistema produttivo, favorendo esperienze di tirocinio e di interscambio con le imprese.

La formazione professionale ha davanti a sé l'opportunità di tornare a svolgere una funzione essenziale di ponte per una transizione alla vita attiva dei giovani più efficace, regolata, e socialmente accettabile. Per riuscire in questa impresa, non è sufficiente fare appello ad un processo di riforma e di rilegittimazione culturale di cui si avverte l'indubbia necessità. Occorre fin d'ora, a partire dal livello locale, rinvenire spazi di flessibilità e di innovazione. Il raccordo con le imprese, con le note difficoltà e i problemi di identifi-

cazione di interlocutori adeguati, assume una rilevanza cruciale anche nella prospettiva dell'accompagnamento dei giovani nella transizione alla vita attiva: progettazione congiunta, realizzazione di valide esperienze di tirocinio, interscambio di docenti, coinvolgimento nella valutazione, sono i passaggi in cui operativamente si può esplicitare una collaborazione riuscita.

Inoltre, un ampliamento del raggio di intervento dei CFP, ove possibile in collaborazione con altri servizi esistenti, appare di indubbio significato: da una parte, un'azione più efficace di orientamento verso i ragazzi, le famiglie, la scuola dell'obbligo, i drop-out della media superiore; dall'altra, un servizio di collegamento con le imprese, e di eventuale sostegno nelle difficoltà dell'inserimento, potrebbero favorire un incontro più armonico e soddisfacente tra i giovani (specialmente i meno favoriti sotto il profilo sociale) e il difficile mondo del lavoro di oggi.

### Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Per una riformulazione dell'obiettivo della piena occupazione*, in "Politica ed economia", n. 6, 1983.
- A. ACCORNERO, F. CARMIGNANI, *I paradossi della disoccupazione*, Il Mulino, Bologna 1986
- M. AMBROSINI, A. DE BERNARDIS, *Ai bordi del campo. Indagine sulla disoccupazione giovanile*, Ediz. Lavoro, Roma 1988.
- M. AMBROSINI (a cura di), *La fabbrica dei giovani. Il lavoro dei giovani tra necessità e progetto*, Ediz. Solidarictà, Rimini 1995.
- CENSIS, *27° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, F. Angeli, Milano 1993.
- CENSIS, *28° rapporto sulla situazione sociale del paese*, F. Angeli, Milano 1994.
- M. COLASANTO, M. AMBROSINI (a cura di), *L'integrazione invisibile. L'immigrazione in Italia tra cittadinanza economica e marginalità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 1993.
- A. DE BERNARDIS, *Disoccupazione giovanile e disuguaglianza sociale*, in GIOC, *Tra lavoro e non lavoro*, Ed. Gruppo Abele, Torino 1986.
- M. JAHODA, P.F. LAZARFFELD, H. ZEISEL, *I disoccupati di Marienthal*, trad. it. Ediz. Lavoro, Roma 1986 (ediz. originale 1933).
- A. LUCIANO e AL., *I "cattivi lavori". Luoghi e percorsi del lato oscuro dell'occupazione*, in "Politiche del lavoro", n. 8, 1988.
- A. MARTINELLI, A. CHIESI, *Il lavoro come scelta e come opportunità*, in A. CAVALLI, A. DE LILLO, *Giovani anni '90. Terzo rapporto Iard sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna 1993.
- M. PACI, (a cura di), *Le dimensioni della disuguaglianza*, Il Mulino, Bologna 1993
- E. REYNERI, *Come cambia il mercato del lavoro*, in A. M. CHIESI, I. REGALIA, M. REGINI, *Lavoro e relazioni industriali in Europa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1995.
- G. SARCHIELLI e AL., *Senza lavoro. Vincoli, strategie e risorse per la costruzione sociale della occupabilità*, Il Mulino, Bologna 1991.

---

MARIO  
VIGLIETTI

## Adulti in attesa di lavoro.

Suggerimenti operativi in tema  
di orientamento

### **Premessa: Un disagio di tanti**

Accanto al *disagio scolastico* derivante dalla inadeguata assistenza orientativa (particolarmente nella scuola media inferiore), in funzione di scelte di formazione verso professionalità compatibili con le diverse potenzialità individuali e le richieste sociali del mercato del lavoro, si colloca anche un *disagio extrascolastico* (dovuto in parte anche alla rigidità del sistema formativo della scuola superiore — orientato più ad adattare l'allievo alle sue esigenze unidirezionali di curriculum che alle potenzialità dell'alunno — nonché alla pluralità delle richieste di professionalità emergenti ai vari livelli di qualificazione) che è da collegarsi essenzialmente alle attuali difficoltà d'inserimento nel sistema lavorativo.

Per tanti giovani dai 18 ai 30 anni si prospetta cioè l'amara esperienza di *sentirsi abbandonati anche dal lavoro*.

I cambiamenti tecnologici, i nuovi livelli di formazione tecnica e culturale, la necessità della conoscenza di almeno una lingua straniera (per esempio, l'inglese), la flessibilità di adattamento e di abilità progettuale sul

lavoro, unitamente alle nuove regole del mercato occupazionale a livello europeo e all'instabilità economica dei cambi, hanno creato una serie di condizionamenti tali da ingenerare nei giovani atteggiamenti di profondo disorientamento di fronte alle prospettive del loro futuro professionale. *Si sentono, praticamente, abbandonati a se stessi.*

### **Ipotesi d'intervento orientativo**

A modificare questo stato di cose pensiamo che un servizio personale di orientamento possa portare un notevole contributo riequilibratore di fiducia aiutando a far prendere a ciascuno *oggettivamente* coscienza di possibili risorse di creatività, d'intraprendenza e d'innovazione professionale.

Accenniamo ad alcune sperimentate modalità d'intervento dirette ad una maggior conoscenza del proprio modo di essere e di operare:

#### **a) La conoscenza del proprio stile di vita**

Oltre alle attitudini, agli interessi e ai valori vissuti, si è constatato in varie ricerche<sup>1</sup> che nel nostro modo di prendere posizione o di reagire a situazioni stressanti (per esempio, disoccupazione, insuccessi scolastici, ecc.) o a proposte di scelte professionali in cui veniamo in qualche modo coinvolti, assumono particolare rilevanza ai fini orientativi anche alcune dimensioni della personalità cui spesso non si dà rilievo, ma su cui è possibile basarsi per favorire una migliore valorizzazione di sé. Ne ricordiamo una: la conoscenza e valorizzazione del proprio *stile di vita*.

Un aiuto in questa direzione l'abbiamo dagli studi sul senso *dell'auto-etero-responsabilizzazione* vissuto da ogni individuo relativamente alle conseguenze delle sue azioni, che tecnicamente è denominato come "*Locus of control*" tipico di ogni persona.

È accertato, infatti, che in ogni persona operano abitualmente delle credenze o convinzioni che influenzano il proprio giudizio sull'origine che li determinano.

Si dice allora che una persona è a *controllo interno* quando pone una relazione di causalità tra le proprie azioni e le conseguenze che ne derivano. Si dice, invece, che è a *controllo esterno* quando non percepisce l'esistenza in sé di un simile rapporto, ma attribuisce la causa determinante l'azione che compie, alla fortuna, al caso, al destino o a qualche altra forma esterna influente.

<sup>1</sup> G. FOURNIER, R. PELLETIER, D. PELLETIER, *Typologie des croyances entretenues par les jeunes de 16 à 25 ans sans emploi à l'égard de l'insertion socio-professionnelle*, in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 1993, 22, n. 1, pp. 63-83.

Ora, tra i fattori che favoriscono l'evolversi professionale degli individui e, conseguentemente, anche la maggior o minor probabilità del loro inserimento socio-professionale, quella che offre le maggiori garanzie di successo è l'*internalità del controllo*.

In altre parole, è comprovato che *"la motivazione di una persona ad occuparsi o a non occuparsi del proprio orientamento ed inserimento socio-professionale è in gran parte determinata dall'adozione del senso d'internalità, cioè dalla convinzione personale che ha di poter agire efficacemente sugli avvenimenti con cui si confronta, piuttosto che rimettersi alle circostanze, alla fortuna o al caso, o alle leggi istituzionali o all'andamento del mercato più o meno favorevole"*.

Se da un lato le notevoli trasformazioni associate ai diversi stili di vita, ai rinnovati sistemi educativi e alle mutate regole del mercato del lavoro, hanno reso più problematico l'inserimento socio-professionale dei giovani dai 16 ai 24 anni influenzando negativamente sul loro concetto di sé e sulle loro possibilità d'iniziativa e d'inserimento lavorativo (FOURNIER, 1992; BENEDETTO, 1987), d'altra parte vien riconosciuto, anche da molte altre ricerche, che l'attualizzazione del proprio progetto vocazionale e dell'integrazione personale nel lavoro sono decisamente facilitate dalla *percezione vissuta di essere personalmente gli artefici diretti del proprio destino* (DUBOIS, 1987; BUJOLD, 1989; FOURNIER e CARREAU, 1990).

La convinzione cioè di possedere il potere di autodeterminarsi e di non essere per nulla costretti a soggiacere alle circostanze esterne, alle norme costituzionali o alle leggi del mercato del lavoro, in breve, l'adozione di un *"luogo di controllo"* interno più che esterno, intensifica la determinazione dell'individuo a precisare il suo orientamento e a progettare il cammino da percorrere nella ricerca del lavoro.

In tale prospettiva appare, pertanto, opportuno potenziare le convinzioni sull'origine dei rinforzi, che favoriscono la presa di coscienza della responsabilità personale sulle decisioni del proprio futuro aumentando, conseguentemente, le probabilità di riuscita dei singoli nel loro cammino d'inserimento professionale.

Siccome l'attuale situazione di disoccupazione sofferta da una larga fascia di giovani tra i 16 ed i 25 anni, porta allo scoraggiamento, alla diminuzione del senso d'identità personale, all'emarginazione, alla mancanza di motivazione, all'allergia al lavoro e al disimpegno politico e sociale, diventa imperativo emergente il *potenziare in questi giovani atteggiamenti d'internalità* che ne favoriscano al massimo la motivazione, il senso del loro valore e dell'identità personale in funzione del loro inserimento lavorativo. Si tratta di sviluppare e rendere operativo un *"locus of control" vocazionale*.

È questo appunto uno degli intenti che si propone il servizio di orientamento avvalendosi degli apporti delle ricerche sperimentali sul *"locus of control"*.

FOURNIER GENEVIEVE e i Prof.ri PELLETIER RENÉ e DENIS dell'Università Laval di Québec (Canada), oltre che a rendere operativa la nozione di "*locus of control*" vocazionale, hanno tentato d'individuare, attraverso il metodo dell'intervista guidata, una tipologia delle convinzioni vissute da giovani, dai 16 ai 25 anni, disoccupati, relativamente al loro orientamento e al loro inserimento professionale.

Il campione di studio era composto da 39 maschi e 33 femmine dai 16 ai 25 anni d'età, tutti disoccupati, che avevano abbandonato gli studi da almeno tre mesi, senza alcuna intenzione d'inserirsi nella scuola, almeno entro breve termine.

Nell'intervista furono toccati *sette temi* riguardanti l'inserimento socio-professionale attraverso 33 domande-aperte, selezionate in una pre-sperimentazione con 10 adulti inseriti nel lavoro e 10 disoccupati, per garantirne la completezza e la comprensibilità. *I temi* riguardavano: la scuola, la concezione del lavoro, la conoscenza di sé, la pianificazione della carriera, l'ambiente sociale, il processo decisionale e il mercato del lavoro.

In base a una rigorosa *analisi dei contenuti delle risposte* ottenute, si è potuto identificare una certa *tipologia di atteggiamenti di auto-eteroresponsabilizzazione* che si estendono su un *continuum* che va da un tipo di convinzioni *disfattiste* (rappresentazione totalmente esterna del controllo), ad un tipo di convinzioni *ultrattive* (rappresentazione totalmente interna del controllo).

Tre giudici, indipendentemente l'uno dall'altro, hanno classificate le varie risposte su una scala di Likert (da 1 = controllo più esterno, a 5 = controllo più interno) utilizzando i seguenti criteri:

1. *Livello di concettualizzazione* = strategie attuate per organizzare le informazioni tratte dall'ambiente.
2. *Livello di attivazione* = mezzi adoperati per agire sull'ambiente.
3. *Livello d'individualizzazione* = prospettive in base a cui si valutano gli altri e se stessi.
4. *Livello di responsabilità* = la capacità di assumere le conseguenze di un'azione.
5. *Temporalità* = capacità di pianificare ed anticipare situazioni.

l'alto indice di concordanza (0.76) ha legittimata la distinzione di cinque classi di credenze vocazionali identificanti *cinque tipici stili di ragionamento* che ben rappresentano l'insieme dei vissuti riguardanti l'orientamento e l'inserimento socio-professionale dei giovani intervistati dai 16 ai 25 anni.

Queste classi di vissuti sono strettamente collegate al tipo di controllo interno od esterno tipico dell'individuo e si estendono su un continuum che va da un massimo di controllo esterno (vissuti disfattisti) ad un massimo di controllo interno (vissuti ultrattivi).

La conoscenza di questa tipologia, può rappresentare pertanto un solido punto di partenza per un intervento educativo verso il *potenziamento dei*

*valori dell'internalità* nei giovani in difficoltà d'inserimento socio-professionale. Eccone una breve sintesi:

### 1. *Le credenze-convinzioni di tipo disfattista*

Si tratta di giovani che percepiscono l'ambiente, globalmente, a loro ostile, per cui risulta inutile per essi ogni tentativo d'inserimento professionale; non c'è speranza per il futuro. Le difficoltà d'inserimento professionale non fanno altro che acutizzare al massimo il sentimento di essere vittime del sistema sociale e culturale, e delle istituzioni in genere. Il lavoro è considerato un asservimento al padrone e la scuola una costrizione sociale in più. l'individuo si sente totalmente in balia dell'ambiente e degli eventi esterni su cui ricade quindi la responsabilità del suo stato.

Sono questi i soggetti che si collocano all'estremo esterno del continuo del controllo.

### 2. *Le credenze-convinzioni di dipendenza*

Son proprie di giovani che hanno tendenza a rimettersi totalmente all'ambiente da cui si aspettano guida e sostegno. Sono la fortuna e il caso, la possibile origine del loro impiego lavorativo. Non formulano piani d'azione per ricercar lavoro, in quanto si sentono alla mercè delle fluttuazioni stesse del mercato del lavoro che possono sia favorirli che sfavorirli. Nelle loro decisioni stanno passivamente a quanto prescrive l'autorità a cui demandano ogni responsabilità.

### 3. *Le credenze-convinzioni di imposizioni prescrittive*

Questi giovani intravedono possibilità d'azione riguardo alla loro carriera ed inserimento professionale, ma si sentono incapaci di prendere posizione di fronte alle varie possibilità d'orientamento e d'inserimento e preferiscono rimettersi alle occasioni contingenti dell'ambiente.

Sulla scala del L.O.C. questo tipo di credenze si associa come i due tipi precedenti a l'esternalità.

### 4. *Le credenze d'autoresponsabilizzazione*

Sono una chiara espressione d'internalità dominante.

I giovani riconoscono a pieno l'impatto degli sforzi personali sulla loro riuscita socio-professionale. Percepiscono chiaramente la necessità di pianificare la loro carriera, si sentono in grado di compiere delle scelte personali e professionali e di assumersi la responsabilità delle loro prese di posizione. Sono concentrati al massimo su se stessi tanto da non prendere in considerazione le informazioni contrastanti col loro punto di vista. Non si ammette nè caso nè fortuna nello svolgimento della loro vita.

Il pericolo di questi giovani sta nella possibilità di una *sovraresponsabiliz-*



zazione quasi nulla dipendesse dal caso, dalla probabilità o dalla fortuna nello svolgimento della loro vita.

### 5. *Le credenze-convinzioni ultrattive*

Si tratta di giovani perfettamente consci della loro responsabilità che mettono continuamente in relazione i loro fatti personali e i fatti sociali con le varie situazioni della realtà in cambiamento, che può essere quindi apportatrice di costrizioni e, a un tempo, di diverse opportunità. Sono soggetti *realisti e attivi* nella ricerca del loro inserimento professionale. Considerano il mercato del lavoro nell'insieme dei fatti sociali mettendoli in relazione tra loro e con se stessi e si sentono direttamente impegnati nella ricerca del loro inserimento lavorativo. Sanno tener conto delle opinioni degli esperti e dei cambiamenti che si realizzano nell'ambiente sociale e lavorativo. Sanno pianificare prospettive di carriera a lungo termine ed attendere la gratificazione professionale<sup>2</sup>.

Partendo da queste tipologie, **il cammino educativo** propone uno *sforzo di progressiva interiorizzazione* della possibilità personale di dominio degli eventi, e, conseguentemente, di far passare il proprio senso d'identità da un immobilismo fatalista ad un *equilibrato senso di protagonismo nel dominio degli eventi*.

Partendo dalla presa di coscienza di questi atteggiamenti legati allo stile personale di L.O.C. riscontrati in giovani in difficoltà d'inserimento professionale, sarà concretamente più specifico ed individualizzato l'approccio dell'orientatore in funzione dello sviluppo di equilibrate convinzioni di auto-responsabilizzazione (di controllo interno, cioè) a tutto vantaggio di comportamenti personalmente scelti e non solo occasionali, d'inserimento nel lavoro.

L'arte dell'educatore-orientatore consisterà nel rendere operativi i vari stili in vista del cambiamento di rotta da un vissuto d'irresponsabilità più o meno conscia, ad un vissuto d'interiorità cosciente delle proprie risorse e possibilità di successo professionale.

### **b) La pratica dell'autovalutazione**

Una seconda maniera per uscire da situazioni stressanti, bloccati il proprio potenziale d'iniziativa e di progresso, è quella della pratica dell'*autovalutazione formativa interna*. Ecco di che si tratta.

Di solito sono due le modalità che si seguono nel valutare una persona:  
— una *esterna* che esprime il giudizio di altri sull'individuo in questione,

<sup>2</sup> P. BENEDETTO (1987), *L'insertion professionnelle*, in C. LEVY-LEBOYER e J.C. SPERANDIO (Ed.), *Traité de Psychologie du travail*, PUF, Paris, pp. 581-591; C. BUJOLD (1989), *Choix professionnel et développement de carrière: théorie et recherches*, Boucherville: Gaetan Morin ed.; G. FOURNIER e CAREAU (1990), *Le développement du locus de control vocationnel chez les jeunes de 16 à 25 ans*, Doc. inédit, Université Laval, Québec.

sulla base di norme o punti di riferimento oggettivi, o scale di valori, denominata *valutazione normativa*;

— una *interna* che si basa sulla conoscenza di sé vissuta dalla persona stessa in funzione di un suo perfezionamento (*autovalutazione formativa*).

La *valutazione normativa* che informa sul posto che uno occupa in rapporto al gruppo, non è granché stimolante né per l'orientamento, né per l'apprendimento. Quel che occorre è una valutazione che favorisca nella persona il desiderio di apprendere, facendole prendere atto della ricchezza personale che già possiede, del percorso cioè già fatto verso il *sapere, il saper fare o il saper essere*, e della possibilità che ha di raggiungere mete migliori delle attuali. Occorre cioè una valutazione che sia *formativa* e costruttiva di una *capacità a guardarsi dentro*, a riconoscere i punti forti e deboli unitamente alle concrete possibilità di effettivi miglioramenti.

Si tratta in pratica di portare l'individuo a scoprire, al di là delle conoscenze di fatti, o *idee* o formule varie di vita vissuta, le *strategie mentali* o gli eventuali automatismi o *preconcetti* che si sono affermati in lui nel tempo e che guidano, al presente, il suo pensiero nella soluzione dei problemi o nell'organizzazione delle nuove informazioni. Questa presa d'atto gli darà la possibilità di capire il *perché* delle sue difficoltà od errori e, di conseguenza, come e fin dove egli potrà arrivare a migliorarsi.

Uno dei metodi di valutazione personalizzata messo in atto a questo fine, ampiamente sperimentato nell'industria nel campo della gestione delle risorse umane, potrebbe essere quello della cosiddetta "*Autocertificazione di competenza personale*" se opportunamente adattato ai fini educativi di orientamento al lavoro.

### 1. La pratica dell'autocertificazione o schedario di competenza

È noto che, da tempo, l'attenzione delle aziende non è più tanto rivolta alla ricerca del dipendente "migliore" o del "più intelligente", ma alla ricerca di quello "più adeguato al ruolo richiesto" avente "la competenza generale" di sapersi adattare attivamente agli obiettivi dell'azienda.

Sarà compito poi della formazione aziendale tradurre questo potenziale in "competenza professionale" a svolgere i compiti lavorativi in modo tecnologicamente valido e produttivo, in relazione ai fini dell'impresa<sup>3</sup>.

Risulta evidente a questo punto, l'importanza che viene ad assumere per l'individuo, sia per l'orientamento che per l'inserimento nel lavoro, il *conoscere, il valutare ed il far conoscere le proprie competenze e le possibili potenzialità produttive*.

È questo appunto il fine della pratica dell'autocertificazione o schedario di competenza.

<sup>3</sup> M. PELLERREY., *Ipotesi per una nuova concettualizzazione della formazione professionale di base*, in "Osservatorio ISFOL", n. 4, 1990; PAOLO CARRUBA e M. RITA FORTUNATO, *Dalla misurazione dell'intelligenza all'analisi del potenziale*, in "New Letter" Anno V, O.S., 1994, pp. 2-3.

### a) Le origini

La pratica degli schedari di competenza risale ad alcune prassi nord-americane di prendere atto e di validare conoscenze ed abilità reali, partendo dall'idea che gli eventuali diplomi posseduti da un individuo non rappresentino necessariamente il potenziale reale che egli può investire nei suoi progetti, potenziale che in realtà si fonda anche in gran parte sulle competenze acquisite attraverso le esperienze familiari, sociali e di lavoro.

Si è così avviata la pratica degli *schedari autocertificanti le competenze personali* sotto forma di raccoglitori a cartelle trasparenti racchiudenti la documentazione delle esperienze e qualifiche professionali passate, referenze di datori di lavoro, referti di esperti di orientamento o di formatori professionali, realizzazioni di stages, ecc. in possesso dell'individuo.

Il diffondersi di questa metodologia di autoconoscenza e valutazione fu notevolmente favorito dai "Programmi di valutazione di carriera" (*Life planning workshop*) sviluppati nei laboratori universitari, diretti all'autovalutazione e alla responsabilizzazione degli studenti di fronte al loro avvenire, procurando in essi una miglior percezione di sé e degli altri e potenziandone la capacità di autoorientarsi<sup>4</sup>.

### b) Un tipico esempio di Schedario di competenze

Un tipico esempio di dossier realizzato nel quadro di questi addestramenti di pianificazione di carriera è il "CAREER PASSPORT" del *National Institute for Work and Learning* di Washington (1987) destinato ai giovani dai 16 ai 18 anni che non hanno ancora una vera esperienza professionale. Vi si propone il seguente itinerario:

1. *Identificare l'esperienza personale, sociale e professionale dell'individuo:* attività scolastiche, divertimenti, responsabilità, attività di volontariato o comunitarie, esperienze professionali, ecc.

2. *Tradurre queste esperienze in termini di abilità, di conoscenze, di atteggiamenti di competenze, di capacità, di interessi in un linguaggio comunicabile socialmente.*

3. *Redigere il Career Passport secondo norme ben strutturate*<sup>5</sup>.

4. *Imparare ad utilizzare il Career Passport in vista di domande d'impiego, di colloqui di assunzione, di elaborazione di un progetto di formazione o di qualifica professionale specifica, ecc.*

La funzione del dossier di competenze si riallaccia alla *concezione educativa dell'orientamento* dell'individuo non dettato dall'esterno, ma concepito nella prospettiva interiore dello sviluppo personale e di aiuto all'autovaluta-

<sup>4</sup> Al riguardo è persino sorta una nuova disciplina, la *Carrierologia* (1990, P. DIDIER, *La Carrierologie. Science de la qualité*). Communication aux 3<sup>e</sup> Rencontres nationales de l'Orientation et de l'Insertion Professionnelle, Niort (Octobre, 1990).

<sup>5</sup> JACQUES AUBRET, *Rédiger un "Portfeuille de compétence": se reconnaître pour se faire reconnaître* in "L'Orientation Professionnelle", 1991, 20, n. 1, pp. 89-97.

zione, alla progettazione, alla decisione, e alla pianificazione e stesura dei progetti personali professionali

## 2. *L'Utilizzazione pedagogica dello Schedario di competenze*

La funzione dello Schedario di competenze è quella di memorizzare e d'integrare in un quadro significativo, situazioni vissute, analisi di realizzazioni, dati e contenuti di apprendimenti, ecc. capaci di dar chiarezza su di sé, su nuove possibili prospettive di formazione, e da richiamare soprattutto al momento delle sollecitazioni ambientali e professionali di nuove probabilità di impiego.

Evidentemente la compilazione e la valorizzazione dello schedario di competenza personale richiede *la mediazione di un accompagnamento personale* da parte dell'educatore-formatore che, (sia collettivamente, ma soprattutto individualmente), propone e presenta lo schema di autoanalisi da seguire, facendo risaltare l'importanza motivazionale che potrà assumere una miglior conoscenza delle proprie potenzialità nell'affrontare le nuove incognite del domani.

Questa raccolta, infatti, di dati valutativi relativi all'evoluzione della propria *"immagine personale"* che il soggetto si viene progressivamente appropriando modificandola, man mano, nel confronto con *l'immagine sociale* che gli altri esprimevano nei suoi riguardi, risulta essere un sussidio prezioso all'integrazione personale dei valori e competenze che esprimono la volontà dell'individuo di gestire autonomamente il proprio cammino e di ottenere con successo il proprio inserimento sociale e professionale. Contemporaneamente si presenta come un'occasione di formazione alla valutazione di sé, resa più oggettiva e valida dal confronto con i fatti che comporta<sup>6</sup>.

La suddetta metodologia orientativa all'inserimento nella vita di lavoro, potrebbe pertanto anche essere inserita nell'ambito scolastico da parte degli insegnanti, configurandosi nei seguenti compiti:

— fornire a ciascun alunno i mezzi di costruirsi un *repertorio di conoscenze*, di "saper fare" e di "saper essere", man mano che si realizzano, segnalando l'acquisizione avvenuta o in termini di traguardi raggiunti (prove superate, esami di passaggio...) o in termini di valutazioni relative alle abilità scolastiche testificanti le competenze raggiunte o ancora da perseguire.

— *aiutare l'alunno a riconoscere la propria identità e le componenti della sua personalità* attraverso i cambiamenti legati all'ampliamento della sua cultura scolastica e sociale fornitagli dalla scuola e all'acquisizione di esperienze di vita fuori dell'ambiente scolastico che ne possano trasformare positivamente il sapere e l'azione<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> V.G. ZUNKER (1989), *Career Counseling. Applied concepts of live planning.*, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove-California, 3<sup>a</sup> Edition.

<sup>7</sup> S. BOURSNER, (1989), *L'Orientation Educative des Adultes*, Ed. Entente, Paris.

## **Conclusione**

Le due ipotesi d'intervento orientativo che abbiamo presentate, vogliono essere semplicemente due suggerimenti pratici per analoghi interventi soprattutto nei casi in cui la demotivazione all'impegno scolastico-professionale nasce da una falsa immagine che l'individuo ha di se stesso o da una tendenza a sentirsi succube di situazioni personali difficilmente superabili.

Orientare in questi casi, vorrà essenzialmente dire "ridare coscienza e fiducia nel potenziale di energie che rimane nascosto in ciascuno di noi" e che può sempre diventare spinta al rinnovamento e all'entusiasmo di un nuovo cammino.

SANDRA  
CHISTOLINI

## I giovani europei costruttori potenziali di intercultura ed antirazzismo

### **I giovani tra violenza e non violenza**

Nel momento in cui in Europa si assiste a fenomeni di xenofobia giovanile viene spontaneo interrogarsi, come studiosi e come persone che vivono in questo tempo, sul ruolo che i giovani non violenti svolgono nei confronti dei loro coetanei meno sensibili, o meglio meno educati, a tale proposta. Mentre risulta facile trovare addetti ai lavori impegnati a dimostrare scientificamente, con riflessioni teoriche e con dati empirici, l'importanza del ragionamento, soprattutto a fondamento umanistico, quale strumento deterrente alla ribellione dei giovani "devianti", questi ultimi fuggono dalle sedi della educazione strutturata, dell'istruzione precostituita, della formazione programmata ed anche loro propongono un modello di "vivere sociale", talvol-

\* Questo testo è stato predisposto in occasione del Convegno Europeo dal titolo "Giovani società educazione nell'Europa del 2000" tenuto a Gubbio dal 9 al 12 febbraio 1995 e promosso dall'Università degli studi di Perugia, Facoltà di Magistero (ora Facoltà di Scienze della Formazione), Istituto di Pedagogia, in collaborazione con *l'Exchange in Community Development in Europe, Commission des Communautés Europeennes, Jask Force Ressources Humaines Education Formation et Jeunesse.*

ta di "morte sociale", che la cultura sociologica statunitense del ghetto e la borgata pasoliniana ci hanno ben descritto e dimostrato con dinamiche oggi rivisitabili. I quadri di riferimento dei *Giovani*, quale categoria umana e sociale contemporanea hanno senso specifico e valore diverso. Potremmo anche dire che si tratta di una categoria definibile alla rovescia, rispetto a quanto emergeva dalle indagini degli anni Sessanta e Settanta; è come dire che siamo in presenza di giovani il cui grado di problematizzazione del loro essere persone nella società tende a collocarsi, ipoteticamente, intorno a valori medi, senza eccessi, ma anche senza coinvolgimenti sostanziali, a parte le eccezioni e le marginalità con segno positivo.

Oggi come ieri sono le marginalità con segno negativo che ci interrogano e sono di fatto la verifica della nostra azione educativo-formativa, soprattutto di quella rivolta all'infanzia e alla adolescenza. La reazione immediata di operatori ed istituzioni tende a disconoscere, con noncuranza e senza prestare attenzione se non in casi eclatanti, la violenza dei giovani e si perde così l'occasione pedagogica di frantumarla dall'interno e dall'esterno. Dall'interno con la persuasione e la prevenzione, oltre che con il categorico rifiuto della razionalizzazione unilaterale. Dall'esterno con azioni educative volte a sostenere processi di formazione dei giovani che fortifichino le componenti sostanziali del loro essere cittadini dell'Europa che si unisce e che rifiuta la segmentazione acefala.

### **I giovani tra impegno sociale e osservazione a distanza**

È opportuno rammentare che questo Convegno Europeo si svolge in un luogo particolarmente significativo, in Umbria, patria per eccellenza di una spiritualità in diverso modo coltivata da due uomini indimenticabili. Mi riferisco all'esempio e alla testimonianza di San Francesco che ha varcato tutti i confini della Terra, e non solo quelli geografici, e ad Aldo Capitini, figlio di un campanaro, mestiere oggi tra i più difficili da trovare e da saper ben fare, Professore presso l'Università di Perugia, teorico dell'*educazione aperta* è impegnato in una azione legislativa che è passata alla storia. Se San Francesco, il "poverello di Assisi", con un linguaggio moderno potremmo dire lo svantaggiato tra gli svantaggiati, è conosciuto ed imitato in Oriente ed in Occidente, Aldo Capitini lo è forse un poco meno ma per noi è essenziale richiamarlo alla memoria. In Italia Aldo Capitini ha accolto e fatto suo il messaggio di Gandhi sulla non cooperazione e la non violenza, al punto da lavorare concretamente fino a promuovere la legge sull'obiezione di coscienza (1972). Vent'anni fa questa fu una conquista sociale, politica, educativa portavoce di esigenze dei giovani che coscientemente e risolutamente rifiutavano di porsi al servizio dello Stato che prepara all'aggressione di altri Stati, oltre che a difendersi da ipotetici nemici.

Il servizio civile è oggi una realtà consolidata e ben opera accanto al volontariato nelle comunità terapeutiche, nelle opere a carattere professio-

nale e formativo, all'estero. Attraverso questi ed altri tirocini di vita i giovani sperimentano modi di stare insieme che per lo più rispondono a progetti educativi particolarmente validi dal punto di vista della costruzione di personalità adulte responsabili. L'apertura dello spettro dell'educazione alla società, e la considerazione del fattore educazione da parte della società invitano a letture ed interpretazioni interattive, avvalendosi degli strumenti etno-metodologici ben utilizzabili anche in campo scolastico.

## **I giovani tra ambivalenza e multifattorialità**

Conviene chiederci se i giovani di oggi descritti talvolta come più sereni, più obiettivi, meno radicali, più essenziali in certi casi ignari delle tecniche della non violenza preferiscono scegliere la via dell'individualismo di massa, oppure impegnarsi per raggiungere obiettivi che richiedono tempo e fatica, oppure restare sul doppio binario. Quali sono i bisogni e le aspettative dei giovani? Senz'altro vi è un *bisogno di fiducia* ed una *aspettativa di etica sociale* in via di modellamento e quindi caratterizzati da fragilità ed indecisione.

Riemerge spesso la ben nota tesi della ambivalenza della condizione giovanile sulla quale solo gli adulti sembrano nutrire certezza. Gli adulti "sanno" ciò che cercano i giovani e pre-preparano percorsi formativi quasi senza interrogare i destinatari degli stessi. Tra questi adulti ci sono i genitori, gli insegnanti, gli operatori, gli educatori, i tutori, i formatori, i politici, i religiosi. Tutti hanno la *loro* proposta, non sempre ricca di coerenza interna e di fattibilità reale. Chi diventa giovane, vale a dire l'adolescente in crescita, si guarda intorno e ci si aspetta che chieda contenuti adeguati per vivere serenamente nella società a partire dall'attimo presente. Eppure, a ben guardare, di fronte al giovane che allo stadio uccide il coetaneo, al ragazzo che violenta il bimbo inconsapevole, alla donna che abbandona il neonato che ha dato alla luce, al minore che incendia la casa dello straniero extracomunitario, all'adolescente parricida, nessun gruppo studentesco propone una alternativa forte di non condivisione delle cause scatenanti queste azioni moralmente riprovevoli, magari facendo uso di studi scientifici che dalle radici teoriche della non violenza avanzino alla natura del pregiudizio culturale fino a procedere alla tesi-proposta dell'educazione interculturale ed antirazzista.

Il dibattito scientifico permette di sollevare interrogativi non tanto nuovi, quanto piuttosto incalzanti e non rimandabili, nonostante l'instabilità politica che stiamo sperimentando in modo particolare in Italia. La multifattorialità della condizione giovanile non dovrebbe indurre ad assumere atteggiamenti di relativismo e di parzialità che immobilizzano la trasformazione sociale ed interpersonale. La complessità fenomenologica va meglio osservata, conviene dunque sospendere il giudizio categorico e stigmatizzante la persona, nel caso specifico il giovane deviante, e favorire invece la riflessione su quelle cause prorompenti, eventualmente da arginare con forme oculate di prevenzione.



## I giovani tra intercultura ed antirazzismo

Secondo un recente studio che ho condotto risulterebbe che la scuola italiana, rispetto alla scuola anglosassone è stata, fino al 1989, meno attenta ad introdurre una proposta educativa che facesse propri i temi dell'intercultura, della multiculturalità e dell'antirazzismo. Il curriculum ufficiale dalla preprimaria alla secondaria superiore, ed aggiungerei all'università, ha non di rado trascurato la valenza formativa della connessione pedagogico-antropologica, molto bene evidenziata dalla Montessori. Anche in questo caso, è opportuno escludere le rare eccezioni che confermano la regola ed il risveglio degli anni a noi più prossimi.

Nella società che si avvicina al Terzo Millennio c'è spazio per tutti, se accogliamo il principio della legittimità della differenza. Questo non è un dato statico, ma un processo che implica la selezione operazionalizzabile e la critica culturale dei comportamenti umani al fine di impegnarsi e sostenere la crescita di tutti, giovani compresi, in una Europa dalle molte culture che optano per lo sviluppo di se stesse e dei Paesi cosiddetti "svantaggiati" o "in via di sviluppo", meglio dire "Paesi emergenti".

L'auspicio pedagogico in questo Convegno, non è certamente quello della catastrofe, la *Bildungskatastrophe* teorizzata alla metà degli anni Sessanta in Germania, bensì quello della promozione delle intelligenze e della volontà rivolta al Bene. Il nostro impegno credo possa dunque andare nella direzione che stimola i giovani ad essere artefici positivi della loro condizione, con l'augurio che per la forza della loro proposta umana siano essi i veri ideatori della società che si avvia al tramonto del secondo millennio e cerca di coniugare in modo nuovo antichi ideali per salutare così l'alba del Terzo Millennio. E forse dovremmo anche riprendere le fila del discorso e la ricerca sperimentale per prefigurare insieme ai giovani le ragioni di una società in continuo miglioramento.

## Riferimenti bibliografici

- G.E. BECKER, U. COBURN-STAEGE (Hrsg.), *Pädagogik gegen Fremden feindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Mut und Engagement in der Schule*, Weinheim und Basel, Beltz Grüne Reihe, 1994.
- H. BRÜNDEL, K. HURRELMANN, *Gewalt macht Schule. Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um?*, München, Droemer Knaur, 1994.
- S. BUCCI, *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*, Roma, Bulzoni, 1990.
- M.F. CAMMAERT, *L'interculturalisme: théorie et pratique*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1987.
- A. CAPITINI, *L'obbiezione di coscienza in Italia, con la proposta di legge per il riconoscimento*, Manduria (Taranto), Lacaíta, 1959.
- CENSIS, *28° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 1994*, Roma, Angeli, 1994.
- S. CHISTOLINI, *L'antirazzismo in Italia e Gran Bretagna. Uno studio di educazione comparata*, Milano, Franco Angeli, 1994.
- S. CHISTOLINI (Ed.), *Educazione interculturale. La formazione degli insegnanti in Italia, Gran Bretagna, Germania*, Roma, Euroma-La Goliardica, 1992.

- S. CHISTOLINI, *Esperiti a confronto sui bisogni formativi dei giovani del Veneto*, in "Rassegna CNOS", anno 10, n. 2, 1994, pp. 79-104.
- S. CHISTOLINI, *Le migrazioni come causa del bisogno di educazione multiculturale in Europa*, in "Orientamenti Pedagogici", anno XLI, n. 5, 1994, pp. 825-852.
- S. CHISTOLINI, *La non violenza come fondamento della pace*, in Istituto di Sociologia, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Pontificia Salesiana (Ed.), *I giovani europei e la pace*, Leumann-Torino, Elle Di Ci, 1988, pp. 23-48.
- S. CHISTOLINI, *Ramkrishna Vivekananda Gandhi. Maestri senza scuola*, Roma, Euroma-La Goliardica, 1992.
- COMUNITÀ EUROPEA (Ed.), *Trattato sull'unione europea*, Bruxelles, 1992.
- P. FERMOSE ESTÉBANEZ (Ed.), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea, 1992.
- M. LAENG (diretto da), *Educazione multiculturale e pedagogia comparata*, in *Atlante della pedagogia. I luoghi*, vol. 3, Napoli, Tecnodid, 1993, pp. 9-20.
- J. LYNCH, *Education for citizenship in a multicultural society*, London, Cassell, 1991.
- F. MAYOR ZARAGOZA., *Domani è troppo tardi. Sviluppo, istruzione, democrazia*, Roma, Studium, 1991 (l.o.: *Mañana siempre es tarde*, Madrid, Espasa-Calpe, S.A., 1987).
- G. MILANESI, L. MONAMI, S. CHISTOLINI, *Educare alla non-violenza. Una proposta per operatori dei Centri di Formazione Professionale*, Roma, I.A.S., 1977 .
- E. MORIN, *Pour sortir du XXème siècle*, Paris, Éditions Nathan, 1981.
- OSSERVATORIO DELLA GIOVENTÙ (Ed.), *Emarginazione e associazionismo giovanile. Emarginazione, disagio giovanile e prevenzione nella società italiana dal 1945 ad oggi*, Roma, Università Pontificia Salesiana, 1990.
- B. VERTECCII (Ed.), *La scuola italiana verso il 2000*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1984.
- K. WATSON, *Multicultural education. Debate, policy and teacher education*, Nottingham, University of Nottingham, School of Education, 1989.



MARIO BECCIU  
ANNA RITA COLASANTI

## Il Formatore e la promozione delle abilità di studio: resoconto di un'esperienza formativa

Le abilità di studio costituiscono una delle principali abilità trasversali che un allievo dovrebbe possedere per inserirsi adeguatamente nel processo di insegnamento-apprendimento.

La loro mancata acquisizione può segnare negativamente il destino cognitivo dell'allievo dando luogo a fenomeni di disaffezione allo studio, di cattivo rendimento e, non di rado, a problemi di disadattamento scolastico.

Per questo, un efficace intervento preventivo nei confronti di un disagio scolastico prima e psicosociale poi, consiste nel promuovere e nel potenziare positive strategie di apprendimento e di studio.

La loro acquisizione e padronanza costituisce un importante fattore protettivo rispetto alla possibilità di sviluppare difficoltà nel processo di acquisizione delle conoscenze; fattore la cui presenza diventa indispensabile nei casi in cui l'allievo, a causa di particolari condizioni personali e socio-ambientali, si trova maggiormente esposto al rischio di insuccesso.

Pertanto, in un'ottica preventiva, e non riparatoria, ci si dovrebbe attivare precocemente per tutelare i ragazzi che, per ragioni diverse, vivono una situazione di

svantaggio, fornendo loro gli strumenti idonei per far fronte alle richieste poste dall'ambiente scolastico.

Purtroppo una tale tempestività e precocità degli interventi non sempre si verifica e, ancora troppi ragazzi, portano avanti gli studi e il loro iter formativo, sprovvisti delle abilità necessarie.

Sfortunatamente, accanto alla scarsità degli interventi promozionali, ci sono poi alcuni errori che non di rado si riscontrano nel corpo docente e che finiscono per costituire un ulteriore fattore di rischio. Tra questi, Mezzini-Soresi (1990, 45) individuano i seguenti:

— *errori nella programmazione individualizzata*, per cui l'allievo può trovarsi ad affrontare compiti che vanno al di là delle sue capacità di risposta e, di conseguenza, essere esposto al fallimento;

— *errori nella spiegazione di alcuni problemi di apprendimento e di rendimento*, problemi che, attribuiti alla scarsa volontà dell'allievo e/o alla famiglia da cui questi proviene, risultano insolubili per l'insegnante che assume, rispetto ad essi, un atteggiamento di impotente rassegnazione;

— *errori nella gestione del tempo in aula*, per cui l'allievo in una situazione di apprendimento troppo scontata e poco coinvolgente, sviluppa una crescente disaffezione nei confronti dei contenuti trasmessi;

— *errori nella gestione del gruppo classe*, che possono decrementare la motivazione e la disponibilità ad apprendere, quali, ad esempio, una gestione lassista o improntata ad una eccessiva competizione o fortemente autoritaria;

— *errori, infine, concernenti la convinzione che determinate abilità di ragionamento, di metodo, di memorizzazione non possano e, talvolta, non debbano essere insegnate.*

Nel desiderio di sfatare questa convinzione, ma soprattutto nella consapevolezza che si può fare molto per aiutare i ragazzi a scoprire o a ritrovare il gusto di apprendere, abbiamo condotto un'esperienza con un gruppo di formatori dei CFP nel Corso interregionale dei formatori tenutosi a Genova Quarto.

L'esperienza, che si è protratta per una settimana, era indirizzata ad offrire ai formatori la possibilità di riflettere sulle diverse modalità di cui dispongono per organizzare l'insegnamento in modo tale da rendere più agevole e stimolante l'apprendimento intenzionale (Cornoldi, 1993).

Ciò allo scopo di potenziare nei ragazzi la percezione del controllo dell'esperienza formativa.

Siamo partiti, infatti, dall'ipotesi, già esplicitata in un precedente articolo (Becciu-Colasanti, 1994), che ragazzi con difficoltà scolastiche di varia natura, manchino degli strumenti idonei per controllare attivamente il processo di apprendimento.

La mortalità scolastica è certamente più legata all'incapacità "appresa" di controllare gli eventi che non ad una ridotta intelligenza.

Pertanto, sviluppare nei ragazzi abilità di studio vuol dire accrescere in loro la possibilità di assumere il controllo della situazione apprenditiva.

Abbiamo quindi evidenziato come molti ragazzi che frequentano il CFP, pur avendo delle risorse e delle potenzialità, che spesso si esprimono in altri ambiti, abbiano nei confronti dell'istituzione formativa, ed in particolare nei confronti dei contenuti da essa trasmessi, un atteggiamento rinunciatario e perdente, talvolta mascherato da svogliatezza, noia, disinteresse, distrazione, legato ad una molteplicità di fattori. Tra questi: esperienze scolastiche negative, effetto cumulativo del deficit, non sufficiente valorizzazione della scuola e della cultura da parte dell'ambiente familiare e sociale di appartenenza, percezione di estraneità dei contenuti apprenditivi, carente motivazione ed ultimo, ma non ultimo, forte carenza di abilità di studio.

Si innescano così nel ragazzo la paura di apprendere, in quanto ogni nuovo apprendimento può potenzialmente evidenziare una nuova incapacità, e nel formatore la frustrazione di produrre operazioni conoscitive destinate ad esiti fallimentari.

Viene così a crearsi un circuito chiuso che limita fortemente, fino ad impedire, tanto da parte dell'insegnante, quanto da parte del ragazzo, la ricerca di nuove strategie.

Riteniamo, tuttavia, necessario andare oltre il vissuto di inadeguatezza di chi si trova ad operare in una realtà che sente sfuggente e difficilmente dominabile, per ritrovare margini di azione e di intervento.

È in questa linea che abbiamo preso in esame alcune possibilità di cui il formatore dispone per rimuovere, almeno parzialmente, la situazione di *impasse* che vivono molti ragazzi e che spesso costituisce un antecedente rilevante della decisione di abbandonare il percorso formativo.

Le possibilità prese in esame facevano essenzialmente riferimento:

— alla *creazione di un ambiente favorevole all'apprendimento*, curando la relazione con i ragazzi e tra i ragazzi stessi;

— all'*insegnamento efficace e coinvolgente della propria disciplina*, offrendo esperienze ricche, favorendo la transizione dal livello esecutivo a quello simbolico, strutturando unità di insegnamento piccole, assicurando il consolidamento di ogni acquisizione prima di introdurre nuovi apprendimenti;

— all'*individuazione di alcune difficoltà di apprendimento*, prestando particolare attenzione agli errori compiuti dai ragazzi e conducendo rispetto ad essi un'accurata analisi;

— all'*adozione di una prassi valutativa incoraggiante*, che promuova nei ragazzi una conoscenza differenziata della proprie capacità ed una realistica e positiva immagine di se stessi;

— alla *cura del processo di insegnamento-apprendimento in funzione non solo dell'acquisizione di capacità lavorative legate all'espletamento di una o più mansioni, ma anche dello sviluppo di abilità trasversali, come le abilità di studio.*

Tra le diverse possibilità ci siamo soffermati su quest'ultima e solo marginalmente abbiamo affrontato la seconda, quella cioè relativa alle difficoltà di apprendimento.

Le aree di competenza prese in considerazione sono state le seguenti:

- utilizzazione del tempo in classe
- realizzazione dello studio a casa
- gestione delle prove
- valutazione della prestazione.

Per ciascuna di esse abbiamo specificato le modalità che può attuare il formatore e le strategie che può adottare l'allievo per incrementare le abilità di apprendimento e di studio proprie di una determinata area; abbiamo indicato, inoltre, ostacoli ed errori tipici che possono impedire o deviare lo sviluppo delle diverse abilità.

In particolare, tenendo conto delle resistenze che spesso i ragazzi incontrano nel lavorare autonomamente abbiamo dedicato ampio spazio a tutto ciò che il formatore può fare nel tempo in cui i ragazzi sono al Centro, in modo tale da rendere meno faticoso e più produttivo lo studio a casa.

Gli aspetti intorno ai quali si è raccolto significativamente l'interesse dei formatori concernevano:

— *l'organizzazione della lezione e la pianificazione del tempo in aula.* A questo riguardo abbiamo posto l'enfasi sull'importanza di strutturare le attività in modo tale da rispettare i tempi di attenzione e da avviare un primo processo di consolidamento delle informazioni apprese;

— *l'uso del gruppo classe in funzione dell'apprendimento.* Relativamente a questo aspetto abbiamo presentato alcune forme di apprendimento cooperativo che possono essere utilizzate per favorire la comprensione e l'assimilazione di contenuti complessi;

— *l'approccio alla lettura e specificamente al libro di testo.* In riferimento a ciò abbiamo presentato alcune strategie di semplificazione che possono agevolare l'impatto con la lettura e offerto alcune indicazioni per individuare eventuali difficoltà di comprensione;

— *l'utilizzazione degli schemi e delle mappe concettuali.* A questo riguardo abbiamo rilevato l'importanza di trasmettere le informazioni in doppio codice (verbale e iconico) in modo tale da facilitarne la fissazione e il richiamo e abbiamo presentato le diverse rappresentazioni alle quali è possibile far ricorso per inviare efficacemente determinati messaggi;

— *la conduzione dell'analisi del compito e dell'analisi dell'errore rispetto ad alcune tipiche difficoltà di apprendimento.* Relativamente ad essa abbiamo presentato alcuni criteri che possono aiutare il formatore a riconoscere alcune difficoltà presentate dai ragazzi e a servirsi degli errori che questi compiono per intervenire in maniera più mirata sulle difficoltà stesse.

La partecipazione da parte dei formatori è stata ricca e vivace in ogni fase dell'esperienza. Emergevano, da una parte, l'entusiasmo e l'interesse per le possibilità che si andavano prefigurando, a partire dalle stimolazioni offerte e dalle attività realizzate negli incontri di gruppo, dall'altra, non mancavano

le perplessità circa l'effettiva trasferibilità di quanto acquisito nella realtà dei rispettivi Centri.

Veniva sottolineata, da parte di alcuni, la necessità di un agire educativo comune, di un lavoro di squadra, in assenza del quale rischiano di essere vanificate o comunque compromesse anche proposte educative intrinsecamente valide.

A tal proposito si suggeriva la possibilità di un proseguo dell'esperienza, con l'auspicabile coinvolgimento di altri colleghi, nonchè l'opportunità di qualche richiamo nei singoli Centri.

Inoltre veniva reclamata la partecipazione delle famiglie, ancora troppo assenti, e sollecitata l'urgenza di un'azione formativa sinergica che veda coinvolti direttori, formatori, genitori.

## **Bibliografia**

- P. ARPAIA et al., *Professione studente*, Torino, Eureka ed., 1993.
- G. AVANZINI, *L'insuccesso a scuola*, Edizioni Dehoniano, Napoli, 1975.
- M. BECCU - A.R. COLASANTI, *La demotivazione scolastica come sintomo di un Sé scoraggiato*, in "Rassegna CNOS", (1994), 2, 57-63.
- C. CORNOLDI et al., *Imparare a studiare*, Trento, Ed. Erickson, 1993.
- C. DI FAZIO, *Professione studente*, Firenze, Le Monnier, 1981 Gagnè E. D., *Psicologia cognitiva e apprendimento*, Torino, Sci, 1989.
- R. IRTI, *Come sopravvivere a scuola*, Firenze, Sansoni, 1990. K.A. LARSON, *Disabilità di apprendimento e delinquenza giovanile*, in F. FOLGERAITER (a cura di), *Problemi di comportamento e relazione di aiuto nella scuola*, Trento, Ed. Erickson, 1992.
- P. MEZZINI - S. SORESI, *Insegnare a studiare: un'arte che può essere appresa*, in "Psicologia e scuola", (1990), 51, 41-48.
- D. ROWENTREE, *Impara a studiare*, Roma, Sovera, 1991.
- R. SIMONET, *Scrivere per ricordare*, Milano, Angeli, 1992.





GIAMPAOLO  
DEL SANTO

## Formazione Professionale e territorio: l'esperienza del Centro di Fossano (CN)

Fossano (CN) è un tipico centro, come altri in Piemonte, in cui agricoltura e industria si sono sviluppate con una certa armonia, grazie ad alcuni fattori territoriali, economici e culturali caratteristici: urbanizzazione leggera ed estensiva, fertilità del terreno, tradizione artigiana consolidata, imprevedibilità a forte impronta familiare, bassa conflittualità sociale.

Significativamente a fare da cerniera tra i due ambiti produttivi prevalenti — quello agricolo e quello industriale — è stata assunta, fin dal 1952, la formazione professionale. La grande impresa metalmeccanica Bongioanni ha chiesto e ottenuto dai Salesiani una scuola di istruzione professionale post-avviamento. Si è iniziato con due laboratori: uno di meccanica e uno di falegnameria. Per rispondere alle esigenze delle famiglie e degli allievi di allora si è adottata la formula del convitto, la più indicata per risolvere i problemi di frequenza e di spostamento.

Il centro cresce in sincrono con lo sviluppo industriale della zona: la domanda di formazione, che si diversifica per l'introduzione di nuove industrie e di nuove tecnologie, viene sistematicamente rivolta al nostro istituto professionale che risponde e in qualche

caso anticipa. Questo stretto collegamento tra territorio e scuola caratterizza da subito la nostra esperienza e instaura un rapporto di fiducia con le imprese, che si consolida nel tempo. Sono imprese dolciarie, alimentari, meccaniche, chimiche, dell'abbigliamento e anche imprese artigiane di servizio e di supporto alle grandi aziende che si insediano negli anni e creano un tessuto industriale ben strutturato, sia in termini di indotto rispetto al sistema produttivo della metropoli torinese (auto), sia in termini di sviluppo autonomo.

L'avvento delle nuove tecnologie, soprattutto la diffusione delle varie applicazioni dell'informatica, è l'occasione per il centro professionale di Fossano di fare un ulteriore salto di qualità: si parte in anticipo rispetto alle imprese e ci si qualifica come i promotori della riconversione tecnologica. Il concetto che la formazione professionale sia l'anima dello sviluppo industriale passa facilmente: gli scambi tra scuola e imprese si moltiplicano.

Quando nel 1979 il centro si configura come CFP del CNOS/FAP, adeguandosi alla nuova normativa regionale sulla formazione professionale e integrandosi nel sistema di servizi delle opere salesiane, è ormai un referente riconosciuto e apprezzato del sistema produttivo della zona. Dai 70 allievi degli inizi si è ormai giunti alle medie annuali di oggi, con circa 600 allievi, dei quali un terzo sono giovani e i restanti sono adulti in formazione.

La prevalenza dell'utenza adulta — in genere impegnata in corsi serali — è un'altra delle caratteristiche del nostro CFP: un effetto indotto dall'attenzione al territorio, dal quale provengono le più diverse domande di formazione professionale. In termini di produttività, la stragrande maggioranza degli allievi che concludono il ciclo formativo nel nostro centro trovano immediatamente lavoro e, per quanto concerne il settore meccanico, oggi non riusciamo a far fronte alla domanda annuale di 50/60 operai qualificati espressa dalle aziende. Per quanto concerne la qualifica professionale si punta a figure polifunzionali, dal momento che è a questo tipo di operatori che le ditte sono interessate: la tradizionale specializzazione, stante la velocità del cambiamento tecnologico, sembra meno rispondente al fabbisogno di competenze dell'impresa di oggi, alla quale bastano pochi specialisti e servono invece molti addetti in grado di svolgere compiti diversi e di acquisire nuove competenze.

Questa esigenza comporta per l'istituzione formativa un costante adattamento dei programmi, delle materie e dei curricoli. I nostri piani corso annuali sono continuamente rinnovati, il che ci impone un livello di flessibilità elevato, che finora è stato possibile raggiungere grazie alla collaborazione di un corpo di formatori molto disponibile e creativo.

## **La formazione degli adulti**

Caratteristica della nostra esperienza è il servizio formativo alla popolazione adulta. Gli adulti rappresentano la nostra utenza numericamente più rilevante e possono essere divisi in due categorie: i disoccupati e gli occupati da riqualificare. Più recentemente abbiamo erogato formazione anche per

specifiche categorie produttive o di servizio, come gli artigiani e gli addetti agli enti pubblici, la cui domanda di formazione è più funzionale a obiettivi di sviluppo e di qualità che a obiettivi strettamente professionalizzanti.

a) I *disoccupati* presenti nell'area di Fossano sono soprattutto donne. Cause della disoccupazione sono principalmente i programmi di riconversione tecnologica e i programmi di destrutturazione delle imprese, alcune delle quali stanno spostando gli impianti produttivi nei paesi in cui il costo della manodopera è più basso che da noi. Anche nel fossanese la donna è l'elemento più debole nella dinamica del mercato del lavoro. Si tratta di donne in maggioranza al di sotto dei 25 anni e che, quindi, non rientrano nella normativa regionale per la formazione dei disoccupati. Poco e male si adattano anche alla categoria dei giovani in cerca di prima occupazione, dal momento che hanno generalmente delle esperienze di lavoro alle spalle, per cui sono necessari degli adattamenti burocratici, che complicano un po' il rapporto con la Regione.

A favore di queste persone sono stati organizzati numerosi corsi diurni. Ottimi risultati sono stati ottenuti con i corsi per conduttori di impianti automatici (l'80% degli allievi è stato reintrodotta nel sistema produttivo) e per operatori su PC, di cui è costantemente in crescita la domanda. Notevoli anche i risultati per le donne che si sono qualificate nel settore meccanico: le imprese le accolgono favorevolmente e l'interesse per questo tipo di soluzione lavorativa cresce. (È di questi giorni l'ingresso alla Michelin della prima donna extra comunitaria da noi preparata).

Da un punto di vista didattico l'ingresso degli adulti nel CFP si è rivelato un grosso vantaggio. La necessità di elaborare un sistema di insegnamento adeguato alle specifiche esigenze dell'adulto e ai suoi particolari processi di apprendimento ha comportato un impegno notevole di riqualificazione didattica da parte dei formatori, che hanno accettato la sfida con molto entusiasmo. L'aumentata competenza didattica e formativa dei docenti ha incrementato sia il loro livello di soddisfazione sia la potenzialità globale del CFP, con benefici effetti sulla velocità di risposta alla domanda proveniente dal territorio.

b) La controprova di questo risultato sta nella diversificazione e nel numero di corsi rivolti agli *adulti da riqualificare*. Si tratta di interventi diversi per durata e per obiettivi, progettati sulle specifiche esigenze delle singole aziende come delle associazioni di categoria, degli enti pubblici e di vari consorzi e cooperative. I corsi si riferiscono a differenti settori produttivi e a differenti profili e abilità professionali: idraulica, elettropneumatica, disegno manuale e lettura del disegno, CAD, operatori PLC, office automation e persino segretarie notari. La prassi è ormai consolidata, per cui l'emergere di una qualche esigenza formativa comporta, quasi automaticamente, il coinvolgimento del nostro CFP. Occorre cambiare tutti i momenti. Occorre inoltre diversificare il rapporto con l'ente regionale di riferimento: i nostri corsi sono tutti riconosciuti dalla Regione Piemonte, anche quelli che non comportano oneri per la stessa. Spesso sono le imprese stesse a finanziarli, soprattutto in caso di particolari urgenze.

## Lo sviluppo del CFP

Il processo di sviluppo del centro ovviamente deve essere attentamente controllato. In qualche fase la crescita forse è stata eccessiva e l'emergenza nella quale oggi si vive è certamente un rischio da ridurre al minimo: occorre razionalizzare la risposta e consolidare il sistema, intervenendo forse anche alla fonte della domanda per orientarla meglio. Economicamente la flessibilità del centro ha dato ottimi risultati, per cui grossi problemi economici non ce ne sono. L'affidabilità e la fiducia che le imprese ci riservano si traducono spesso in aiuti economici importanti. Il che ci assicura buone prospettive per il futuro, anche nel settore artigiano.

Alcune iniziative formative, specificamente rivolte agli artigiani, hanno dato buoni risultati: i corsi hanno riguardato le problematiche dell'automazione degli uffici, ma anche quelle della certificazione di qualità. Risultati buoni, che hanno fatto aumentare l'esigenza di formazione da parte degli artigiani, che ci stanno chiedendo corsi più avanzati.

Significativa anche l'esperienza con gli *extra comunitari*, a favore dei quali sono stati fatti dei corsi di libera formazione professionale di primo livello. La presenza di extra comunitari nella zona non è critica, ma richiede comunque azioni immediate. Quest'anno frequentano il nostro centro 8 ragazzi musulmani e una ventina di adulti extracomunitari. A parte le soluzioni logistiche che questo tipo di presenza comporta — mensa, luogo di preghiera — ci sono problemi delicati di tipo culturale e didattico che occorre affrontare. L'adulto extra comunitario, qui come altrove, è inoltre una persona che ha urgente bisogno di inserirsi in qualche attività lavorativa per sopravvivere, per cui la proposta formativa non deve essere eccessivamente dilatata e deve essere orientata a quei settori, come l'agricoltura, nei quali queste persone possono essere più facilmente e immediatamente impiegate. Per questo abbiamo instaurato dei rapporti di collaborazione con enti e cooperative che si occupano di queste persone e abbiamo cercato delle forme di integrazione con altri centri di formazione professionale (come quello di Dronero) progettando assieme gli interventi. L'area è piuttosto recettiva e anche questa manodopera meno qualificata trova facilmente occupazione.

## Progetti comunitari

Da due anni il CFP di Fossano partecipa ai progetti comunitari, finanziati dal Fondo Sociale Europeo, nell'ottica di cominciare a preparare degli addetti da inserire nel mercato del lavoro europeo. La tendenza è ormai chiara e il sistema della formazione professionale deve cominciare a ragionare in termini europei.

Nel 1995 abbiamo partecipato, con 17 allievi, al progetto PETRA, stabilendo un rapporto di scambio con la Germania. Quest'anno siamo presenti nel progetto LEONARDO, con 9 allievi. Il progetto è rivolto a giovani post-qualifica o post-diploma, per i quali sono previsti programmi di formazione

all'estero rispettivamente di tre settimane e di tre mesi. Il settore di scambio che abbiamo scelto è stato quello dell'automazione. È stata un'ottima occasione per mettere a confronto il nostro sistema formativo con quello tedesco.

Grande soddisfazione dei partecipanti, soprattutto in riferimento agli stage in azienda. Ottime indicazioni anche per noi formatori. In Germania per la formazione professionale vige il Sistema Duale. Nelle fabbriche in cui siamo stati accolti la formazione professionale viene erogata all'interno, in base alla domanda degli addetti, i quali, di fronte a un problema, sono invitati a studiarlo (hanno a disposizione un piccolo studio, destinato a questo), a strutturarne con l'aiuto di un docente con cui trattano alla pari e quindi a chiedere le conoscenze e le abilità necessarie per risolverlo. La domanda di formazione nasce dalla base e viene stimolata dall'organizzazione della fabbrica. Tipica è una grossa impresa organizzata in isole di 6/8 operai, cui è demandata la responsabilità complessiva della gestione del lavoro, dall'orario agli acquisti, dal ricorso a imprese esterne all'assunzione eventuale di nuovi addetti. Un modello di autonomia produttiva certamente all'avanguardia, anche in Germania, che sembra confermare la necessità di formare personale qualificato e molto flessibile, capace di apprendere e di crescere professionalmente.

### **Potenzialità e interrogativi**

A Fossano prospettive del genere sono presenti, come è presente la consapevolezza del nuovo ruolo che la formazione professionale deve svolgere nel mondo del lavoro. Per un CFP questo significa investire con sempre maggior determinazione nelle risorse umane. Il nostro corpo docente è composto di 27 persone, cui vengono affiancati, a seconda delle necessità, eventuali esperti o altri docenti di discipline particolari. Settimanalmente ci si riunisce per analizzare la situazione, affrontare eventuali problemi e valutare le nuove domande. L'abitudine a lavorare in équipe dà buoni risultati, sia sul piano gestionale che su quello dello sviluppo. Gli insegnanti, di fronte a nuovi impegni, non si tirano indietro ed è ormai patrimonio comune l'idea che il CFP "deve" rispondere alle esigenze del territorio. Non si risponde mai di no. Si tratta di volta in volta di progettare la risposta meglio praticabile e adatta e questo comporta pure un potenziamento del centro. Collaborazione e senso di responsabilità producono aumenti considerevoli del volume di lavoro, ma anche incrementi notevoli dei livelli di soddisfazione dei formatori, per cui il clima del centro è complessivamente molto buono.

Il capitale di credibilità e di competenza che è stato immagazzinato ci responsabilizza. Stiamo operando in un'area per certi aspetti ancora protetta, nella quale però la complessità sta crescendo. Gli stili di vita dominanti sono stati acquisiti e a fare da barriera permane una cultura del lavoro ancora solidamente ancorata alle esigenze della produzione e della produttività, alla qualità della professione, al senso di responsabilità. Il processo di terziarizzazione comunque è stato avviato assieme all'introduzione massiccia delle

nuove tecnologie, per cui è prevedibile che anche da noi la cultura del lavoro cambi in sincrono con i cambiamenti indotti nel modo di lavorare.

Il sistema della formazione professionale deve adeguarsi a questi cambiamenti o li deve orientare? Non so quanto una domanda del genere sia diffusa in altri contesti e quanto sia ritenuta pertinente. Da noi sembra assumere una urgenza crescente. Il nodo sta nello stabilire di quali e di quanti valori la formazione professionale può farsi carico, perché il modello di sviluppo del territorio nel quale opera soddisfi non solo i "bisogni" delle persone, ma anche le loro aspettative, i loro desideri autentici e più profondi. È meno difficile adeguare un piano corsi alle domande emergenti che adeguare la strategia formativa ai nuovi significati che il mondo del lavoro oggi sembra richiedere. L'obiettivo dell'occupazione resta certamente preminente ed è un grande risultato quello di assicurare un lavoro a chi non ce l'ha o a chi lo ha perso. Resta il fatto che la logica del "posto di lavoro" è stata liquidata, come dire che il rapporto lavoro/sicurezza è stato radicalmente trasformato: dalla sicurezza come appartenenza a un organico produttivo, alla sicurezza come competenza professionale da negoziare in continuazione.

Nel mondo del lavoro sta forse diminuendo la tradizionale conflittualità ma sta aumentando la contrattualità di settore e la contrattualità individuale. Dobbiamo preparare degli operai a "vendere" se stessi (formazione spendibile) o preparare degli operai e dei tecnici a promuovere un modo di lavorare in cui la "solidarietà" sia parte integrante del profilo professionale (capacità di lavorare assieme) oltre che parte integrante di un valido sistema di valori? Risposta scontata per chi come noi pone questo sistema di valori come base del progetto formativo, ma, proprio perché scontata, rischiosamente esposta all'inefficacia. Preparare un conduttore di impianti automatizzati può essere abbastanza facile. Meno facile è attrezzarlo per valutare la funzione e il significato che quelle tecnologie possono assumere nei vari sistemi produttivi nei quali sarà impiegato. Le imprese infatti stanno andando oltre la logica semplice della produttività e del mercato e stanno spostando sempre più la logica della potenza. Si stanno cioè configurando sempre più come sistemi assoluti. Stanno impiegando anche la formazione professionale per questo scopo?

A Fossano si è instaurato una specie di automatismo tra domanda e offerta di formazione professionale, grazie al nostro radicamento nel territorio. Come in ogni automatismo la certezza dei risultati è assicurata, giustifica gli investimenti e premia l'impegno. E semplifica la vita, il che non è male. Resta il fatto che ogni semplificazione comporta inevitabilmente qualche perdita. A Fossano abbiamo instaurato un osservatorio permanente, non solo del territorio in cui operiamo, ma anche della nostra azione formativa. Avvertiamo comunque la portata della sfida che ci sta di fronte. Siamo un CFP di successo, ma siamo anche consapevoli che il successo di ieri è molto rischioso per un'impresa come per un'istituzione formativa. Per questo ci pare corretto accompagnare questo resoconto con alcuni interrogativi di fondo: per esigenze di completezza e per esigenze di scambio e di confronto.

# SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI  
GUGLIELMO MALIZIA

ROSATI L., *Formazione e didattica tra offerta e domanda*,  
Brescia, La Scuola, 1995, pp. 158.

La stagione che si prepara non è facilmente configurabile e molteplici sono le domande che esigono risposte pronte ed efficaci. Riguardano i giovani che si affacciano al mondo del lavoro; riguardano gli adulti, perché possano trarre incentivo alla loro attività; riguardano gli imprenditori volti a conseguire il profitto in un'economia di mercato libera e protetta da una forte coscienza morale che nella cristianità celebra il suo radicamento; riguardano le persone, anche nella loro singolarità, educate e formate agli ideali nobili della bellezza e del giusto rapporto con la scienza e la tecnologia.

A giudizio dell'Autore si imporranno mutamenti sostanziali anche radicali, che coinvolgeranno, sul piano concettuale, l'idea di educazione e soprattutto di formazione, per rendere effettiva una mobilità verticale e orizzontale degli uomini e delle imprese, nonché delle intelligenze.

La scuola, pertanto, dovrà cessare di inseguire le certificazioni, spesso inutili, per puntare tutto su modalità di formazione che garantiscano ai soggetti con l'immaginazione e la responsabilità, la fantasia e la ragione, la sensibilità e la volontà, di affrontare il mondo del lavoro con originalità e creatività.

In un sistema policentrico, ogni energia dovrà essere impiegata per potenziare le istituzioni, i mercati e i singoli soggetti d'impresa. Scuola, mercato e lavoro saranno le sinergie



in gioco così come la padronanza degli strumenti messi a disposizione dalla tecnica potranno essere utilizzati come veri e propri utensili al fine di accrescere la motivazione ad operare con profitto, fatta salva, naturalmente, la qualità.

Le prospettive indicate non sono affatto utopiche, sempre che sul piano formativo, la didattica riacquisti il significato che le è peculiare: quello cioè di favorire e facilitare gli apprendimenti, anche sotto forma di abilità, spendibili nell'azione immediata e progettata.

La formazione diventa il nodo cruciale del problema. Gli strumenti e mezzi per renderla possibile non mancano. Occorre soltanto una chiarificazione che ci impegna a rendere lineari e trasparenti i percorsi e le trame concettuali. Soprattutto occorre rendere praticabili questi stessi percorsi, per saldare l'inevitabile distacco tra teoria e pratica, tra studio e lavoro, tra conoscenze e abilità.

In conclusione, il volume apre orizzonti nitidi. Il tempo che sarà, sarà come noi lo avremo costruito con intelligenza e libertà. Da questo punto di vista l'Autore offre un contributo prezioso sul piano della didattica e della formazione.

G. Malizia

AA.VV., *"Innalzamento dell'obbligo e formazione professionale - Riflessioni per il nuovo servizio nazionale di istruzione"* Quaderno CA - Unoedizioni, Trento 1995.

La Conferenza Permanente delle Autonomie (C.P.A.) ha dato inizio alla pubblicazione di Quaderni per raccogliere i contributi della propria riflessione intorno ai problemi della autonomia e per facilitarne la socializzazione. Apre la serie la raccolta delle relazioni svolte al Convegno: "Servizio nazionale di istruzione e innalzamento dell'obbligo scolastico" (Bologna, 30 maggio 1994).

Per Gianfranco Garancini dell'Università statale di Milano è fondamentale il porre a base della riforma del sistema nazionale di istruzione — in cui entrano a ragione sia il sottosistema scolastico che quello formativo regionale — il concetto di servizio e non l'istituzione né la sua permanenza e struttura e neppure le esigenze dei suoi funzionari. Ritornano così in primo piano i diritti diretti e i bisogni sia di coloro che usufruiscono di tale servizio sia quelli dei docenti e dei formatori e i diritti indiretti della famiglia e dalla comunità. Inoltre, mettendo il sistema nazionale di istruzione nel contesto della funzionalità e non in quello della istituzionalità, viene a cadere la contrapposizione pubblico/privato, perché quello che conta è che i cittadini possano usufruire di servizi efficienti e partecipare alla loro decisione e gestione, sia prima, godendo della più ampia e uguale libertà di scelta, sia durante il servizio, intervenendo perché esso mantenga la propria qualità e finalizzazione, sia dopo il servizio attraverso modalità di valutazione trasparenti e partecipate. Ne consegue la necessità di spostare l'asse della responsabilità dagli aspetti istituzionali (formalità dei processi, rispetto delle normative...) a quelli personali e soggettivi sia rispetto ai giovani, sia rispetto ai docenti ed ai formatori, sia rispetto alle famiglie ed alle comunità.

Un primo passo su questa strada può essere rappresentato dalla autonomia organizzativa, finanziaria, didattica e di ricerca, nonostante le resistenze amministrativo-burocratiche.

In questo quadro va letto anche il problema dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione.

Lo prende direttamente in esame, sotto il profilo della comparazione tra le diverse soluzioni adottate in Europa, Carmela Di Agresti della LUMSA, mettendo in rilievo la progressiva generalizzazione della scuola dell'obbligo, e la quasi unanime tendenza ad aumentarne la durata. Le diversità si accentuano, invece, riguardo all'unificazione dei processi formativi, dando origine ad un ampio dibattito politico-pedagogico. Anche in quei Paesi, che avevano adottato il principio comprensivo sia di massima o di minore estensione, si sta cambiando rotta per corrispondere alle tendenze culturali attuali profondamente cambiate rispetto a quelle in cui si erano attuate le riforme. L'uguaglianza di opportunità, tanto faticosamente perseguita, si è rilevata un fatto formale e non sostanziale, essendosi moltiplicati gli sprechi e gli abbandoni e aumentata la demotivazione allo studio. Si punta ora sulla qualità e sulla diversità, personalizzando i percorsi formativi secondo le capacità e i bisogni di ciascun soggetto.

Ne continua l'esame Guglielmo Malizia dell'UPS, membro del CNPI, rapportandolo alla possibilità che l'innalzamento dell'obbligo di istruzione — di cui tutti sentono l'estrema necessità — sia assolto anche nella formazione professionale, attraverso un'analisi sociologica della domanda sociale della FP e delle sue profonde innovazioni, specie in questi temi.

Lamenta l'emarginazione strisciante della FP nei disegni di legge "Mezzapesa" e "Manzini" che hanno affrontato tale problema e propone gli emendamenti CONFAP al "Mezzapesa" e nuove e interessanti ipotesi a superamento del ddl "Manzini".

Nel suo contributo l'ing. Gian Carlo Zuccon, esperto del Ministero della PI presso l'ISFOL, raccoglie i frutti di un lungo dibattito svoltosi sulla rivista "Professionalità" e presso l'ISFOL stesso. Pur affermando la necessità di rinnovamento della cultura e della pedagogia, come base del rinnovamento del sistema nazionale di istruzione, e della conseguente modifica della forma di governo, egli si limita a trattare il ridisegno delle strutture. Ne individua il fondamento nel sistema formativo integrato, costituito dal complesso organizzato di tutte le istituzioni — scolastiche ed extrascolastiche, statali e regionali o locali, pubbliche e private — che hanno come finalità esplicita e diretta, anche se non unica, un'attività di preparazione culturale, professionale e sociale, a condizione che tali istituzioni, pur avendo una funzione autonoma relativamente libera e flessibile, agiscano in modo coordinato e organico. In questo contesto egli ridisegna la struttura del sistema e chiarisce il rapporto tra scuola e formazione professionale, rifacendosi al modello tedesco e francese; insiste per portare l'obbligo di formazione a 18 anni con almeno la qualifica di base; e sostiene la necessità di istituire il settore della formazione superiore non universitaria.

Il volume rappresenta un utile contributo per chi deve affrontare il problema dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione, offrendo un saldo quadro di riferimento ed una articolazione di ipotesi.

Felice Rizzini

BETTONI D., *Cristiani e cittadini*. Temi di etica sociale cattolica, "Formazione e vita sociale", n.13, Bologna, Edizioni Dehoniane, 1996, pp. 399.

Nel decennio passato si è fatta strada dal basso una forte esigenza di solidarietà. La vitalità che si riscontra nella società non si esprime solo nella soggettività degli interessi, ma anche in processi solidaristici come il volontariato e; 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 diseguaglianze 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.

Al tempo stesso è emersa la soluzione neo-liberista che 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, soprattutto dalla piccola 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.

La polarità solidarietà/efficienza è uno dei temi che vengono affrontati dal volume insieme con argomenti come il bene comune, la famiglia, il lavoro: sono argomenti centrali nel dibattito sulle politiche sociali e Bettoni li tratta in un'ottica specifica, ponendosi la domanda di che cosa significhi essere cattolici quando si valutano simili problematiche. Inoltre, il libro nasce dopo la crisi della rappresentanza unitaria dei cattolici in politica ed è un esplicito strumento di ricostruzione e formazione: per una presenza consapevole e attiva — fondata su un'etica dei valori — dei laici nella vita pubblica e attiva. Gli aspetti più validi dell'opera possono essere visti in una trattazione ordinata e chiara, propositiva e divulgativa, appassionante e provocatoria di ulteriore ricerca, attenta alle variabili della cronaca quotidiana eppure mai effimera.

G. Malizia

CHISTOLINI S., *Atlante della Pedagogia. I luoghi. Efta, Canada, Usa, Cmea*, Napoli, Tecnodid, 1994, pp. 204.

Il gruppo di paesi che viene presentato segue il criterio geografico-sociale dell'appartenenza all'Europa (Efta), al Nord del mondo sia industrializzato, storicamente vicino alla tradizione culturale europea (Canada, USA), sia comunista solo parzialmente vicino alla tradizione europea.

La delimitazione del campo ha i suoi limiti, ma anche i suoi meriti. I primi vanno individuati nella necessità empirica del taglio momentaneo del Sud del mondo, della esclusione del Giappone che poteva essere richiamato dalla presenza degli Stati Uniti d'America, ma che di fatto si è preferito rimandare alla trattazione dell'Asia, perché se ne privilegia l'origine orientale, rispetto al progresso tecnologico-scientifico per certi versi di marca occidentale.

I meriti sono invece nell'aver spaziato oltre l'Europa strettamente intesa e nell'aver messo una accanto all'altra due grosse realtà mondiali che dovranno continuare a convivere, nonostante le alterne vicende storiche: l'Ovest e l'Est del nostro continente.

Quali cambiamenti sono dunque in atto nelle scuole dei vari stati? Al momento si può dire che molto si guarda alla Europa comunitaria per trarne spunti educativi utili alla impostazione o alla reimpostazione dei vari sistemi.

Probabilmente uno degli effetti più interessanti della svolta epocale del 1989 è stata la spinta al rinnovamento che la trasformazione ha provocato. Inoltre, un elemento importante è anche costituito dall'affacciarsi dei popoli di migrazione al Nord del mondo e che induce gli stati del benessere a interrogarsi sul senso della loro crescita.

Particolare valore ha, inoltre, la tesi di fondo dell'Autrice: la geopedagogia spiega la geoscuola e viceversa. Infatti, se si afferma che la pedagogia ha una tensione universalistica, non si può negare che la stessa pedagogia ha una distribuzione geografica che caratterizza, per contenuti propri e per metodologie originali, la vita della scuola in ogni parte della terra.

Man mano che ci avviciniamo al teleologico siamo riattratti dall'immanenza dell'uomo che giorno per giorno cresce e deve costruire la sua esistenza insieme a quella degli altri. Il cielo e la terra tornano ad essere la sostanza della argomentazione pedagogica alla quale non si sottrae neanche questo studio, perché aprendo il ventaglio delle possibilità date dal sistema educativo in ogni paese, intende stimolare nel lettore gli interrogativi del perché e del come della scuola nel mondo.

In conclusione si tratta di un volume documentato, analitico, critico e scientificamente fondato. Particolare valore presenta il metodo comparativo usato dall'Autrice con grande perizia.

G. Malizia

COMMISSIONE EUROPEA, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. Libro bianco, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1994, pp. 176.

Richiamo, anzitutto, i due punti di riferimento fondamentali delle politiche del lavoro che cercano una integrazione con il sistema formativo. Nell'ultima decade la categoria della complessità è stata largamente utilizzata per qualificare globalmente la situazione dei sistemi dei paesi occidentali. Essa sta ad indicare la numerosità e la varietà delle componenti sociali, la forza del dinamismo che le muove e le rinnova, le incongruenze non superabili che caratterizzano le loro relazioni. Sul piano macrostrutturale il referente è dato dalla presenza talmente abbondante e diversificata di interconnessioni che rende impossibile, o quasi, tracciare il quadro unitario di una società, mentre sul micro si sottolinea la distanza che separa le capacità di conoscenza, di scelta e di controllo del singolo da quelle del sistema.

La risposta sul piano formativo alla complessità è data dal sistema formativo integrato. Lo sviluppo pieno dell'uomo richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco della vita, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative. Inoltre, accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di

loro. Pertanto, nei paesi industrializzati il sistema formativo non è più costituito solo da scuole, ma tende a presentarsi come una struttura sistemica complessa e differenziata di istituzioni e agenzie diverse, un sistema formativo integrato o un ecosistema.

Anche per raggiungere questi obiettivi, il libro bianco intende alimentare la riflessione e aiutare a prendere decisioni — decentrate, nazionali o comunitarie — che permettano di gettare le basi di uno sviluppo sostenibile, di lunga durata, delle economie europee, mettendole in grado di far fronte alla concorrenza internazionale e creando al tempo stesso i milioni di posti di lavoro necessari.

Infatti, le economie europee hanno un avvenire sicuro. Se si considerano le basi classiche della prosperità e delle competitività, l'Europa conserva buone possibilità. L'importanza del suo capitale non materiale ossia culturale (istruzione, qualifiche, attitudine all'innovazione, tradizioni industriali), la disponibilità di un cospicuo capitale finanziario e di istituzioni bancarie molto efficienti, la solidità del suo modello di società e i pregi della concertazione sociale sono carte preziose che essa deve saper sfruttare.

Considerata l'ampiezza delle esigenze da soddisfare tanto nell'Unione Europea quanto all'esterno, la ripresa passa attraverso lo sviluppo delle attività lavorative e dell'occupazione, non attraverso l'accettazione di soluzioni nel complesso malthusiane. Il volume delinea con efficacia tali strategie con la dovuta attenzione all'apporto della formazione.

G. Malizia

FORNERO G. (Ed.), *Percorsi per l'evangelizzazione dei lavoratori*, Rimini, Edizioni Solidarietà/Pastorale Sociale e del Lavoro - Ufficio Nazionale e Ufficio Regionale Piemontese, 1995, pp. 128.

In questo periodo di crisi economica, di profonde ristrutturazioni e di conseguente calo dell'occupazione, riemerge con forza l'esigenza di una rinnovata attenzione della Chiesa verso il mondo del lavoro. Il Papa, la CEI e i Vescovi esprimono sempre più spesso la loro viva preoccupazione per il costo umano della crisi, prendono la parola per affermare il necessario rapporto fra logica di mercato ed esigenze etiche e chiamano tutti i protagonisti del lavoro ad una nuova solidarietà.

Taluni interventi della Chiesa in campo economico e sociale sono oggetto di considerazioni critiche da parte di corte forze economiche e sociali, ma questo è un segno che le sue parole incidono nel vivo dei problemi. L'economia deve essere sotto il controllo dell'uomo; i lavoratori vanno seguiti con passione: su questo non ci si deve tirare indietro.

Anche oggi la Chiesa si sente compagna di strada con i lavoratori che sono alle prese con i profondi cambiamenti del mercato del lavoro e del modo stesso di lavorare. Essa sente l'esigenza di interrogarsi sull'annuncio del vangelo nel mondo del lavoro, in questi tempi, nelle attuali condizioni sociali e culturali. Si avverte con chiarezza l'esigenza di andare al di là degli interventi episodici, legati a qualche situazione di crisi, per riprendere una articolata proposta nella prospettiva della nuova evangelizzazione.

Questa pubblicazione, curata da Gianni Fornero e dall'Ufficio Piemontese della Pastorale Sociale e del Lavoro in collaborazione con l'Ufficio Nazionale, prosegue la

collana "Evangelizzare i lavoratori" iniziata con il volume "Lavoro manuale dipendente e Vangelo" (1994) che ha documentato la persistenza di una condizione operaia, ne ha fornito le statistiche, analizzato le trasformazioni tecnologiche, ha dato voce ai lavoratori stessi, nella prospettiva di una fattiva solidarietà, e ha impostato la ricerca sulla nuova evangelizzazione dei lavoratori.

È quest'ultima prospettiva che viene approfondita nel libro sotto esame, ovvero su quali strade parlare di Dio.

Da più parti oggi si segnala il pericolo che un eccesso di discorso sociale da parte della Chiesa non giovi all'evangelizzazione, cioè che una pratica sociale eccessiva diventi "afona" su Dio. L'accento si sposta su valori generici, sui problemi, rischiando di far perdere originalità al messaggio cristiano.

Partendo dall'impegno dei lavoratori a fianco dei loro compagni, questo testo riesce, invece, a individuare dei percorsi per annunciare e vivere non un generico "discorso sociale", ma la "buona novella di Cristo" inculturata nella realtà concreta dei lavoratori di oggi.

G. Malizia

ISTITUTO ITALIANO DI MEDICINA SOCIALE, *Ricostruire un percorso. Il ruolo del lavoro nel reinserimento sociale degli ex-tossicodipendenti*, Roma, Eitore Roma, 1995, pp. 147.

Il volume contiene il rapporto di un'indagine sociologica che approfondisce tematiche riguardanti il settore delle politiche sociosanitarie per gli ex-tossicodipendenti. L'investigazione è stata condotta dall'Istituto Italiano di Medicina Sociale, ente pubblico di ricerca, vigilato dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale e dal Ministero della Sanità.

L'indagine è stata realizzata con l'aiuto di strutture pubbliche e private che operano nel mondo della riabilitazione. Essa ha messo in luce le difficoltà del percorso di recupero dei tossicodipendenti con particolare riguardo all'inserimento nel mondo del lavoro.

Più in particolare, il lavoro di analisi e di ricostruzione delle storie degli ex-tossicodipendenti ha consentito di evidenziare un panorama assai articolato e complesso. Al suo interno l'attività lavorativa e la rete affettiva del soggetto rappresentano gli strumenti atti a ricostruire il tessuto sociale ed economico fondamentale per un equilibrato e duraturo reinserimento.

L'investigazione ha fatto ricorso a due differenti metodologie di indagine. Anzitutto, si è effettuata una rilevazione ad ampio raggio su un campione di ex-tossicodipendenti (1133 soggetti); in secondo luogo, si è proceduto a un'approfondita raccolta di interviste qualitative a testimoni privilegiati.

La ricerca è riuscita ad analizzare tematiche veramente fondamentali per la problematica sotto esame. Più specificamente, si è esaminato il ruolo del lavoro nelle diverse metodologie di riabilitazione; inoltre, particolare attenzione è stata dedicata alla tipologia dei percorsi di reinserimento lavorativo.

Dall'indagine sono pertanto emersi i profili occupazionali degli ex-tossicodipendenti. Dato ancora più rilevante, si è potuto definire le caratteristiche di quanti tra loro sono inseriti nel mondo del lavoro. La ricerca ha anche tentato di identificare le aspettative e soprattutto i problemi associati con l'esperienza lavorativa.

I risultati anzitutto riconfermano il ruolo fondamentale assolto dalle strutture terapeutiche e dalla famiglia nella fase di riabilitazione. Il 90% circa del campione ha utilizzato all'inizio del percorso di recupero una struttura specializzata e il 33% degli ex-tossicodipendenti si è anche appoggiato alla famiglia di origine.

Si diceva all'inizio delle difficoltà del processo di reinserimento che presenta molti casi di ricadute. Inoltre, permane una situazione di fragilità che anche a riabilitazione avvenuta continua a connotare il vissuto degli ex-tossicodipendenti: il 35% del campione non si sente completamente recuperato.

G. Malizia