

3 EDITORIALE

STUDI

- 13 Guido Gatti
Deontologia professionale ed etica comune
- 47 Pasquale Ransenigo
Alcuni "potenziali" elementi innovativi del CCNL 1994-97
per la formazione professionale convenzionata
- 57 Mario Viglietti
Il valore come fattore motivazionale delle scelte
- 65 Bartolomeo Avataneo
Il contributo della qualità totale alla riorganizzazione della F.P.
- 79 Angelo Ferro
La politica sociale comunitaria
- 91 Claudia Montedoro
Una sfida per la formazione continua:
Anno europeo per la formazione e l'istruzione
- 101 Piero Carducci – Daniela Giusti
L'evoluzione della formazione professionale
- 111 Domenico Zappi
Il ruolo della formazione nella costruzione della società dell'informazione

VITA CNOS

- 119 Guglielmo Malizia
La qualità della formazione professionale del CNOS/FAP
- 123 Michele Palmarini
Forlì: collaborazione CFP-Università
- 129 Giampaolo Redigolo
L'esperienza di collaborazione didattica tra il CNOS/FAP di Torino-Valdocco
e l'istituto Professionale di stato Albe Steiner di Torino

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 137 A cura di Guglielmo Malizia

EDITORIALE

Avvio difficile quello della nuova legislatura, tra contrasti interni a maggioranza e opposizione, rese dei conti e ricatti, liturgie leghiste e avvertimenti europei. In un clima del genere, il problema formativo assume un inequivocabile valore di sfida: sia per quanto concerne i problemi nodali della disoccupazione e della tenuta dell'azienda Italia, sia per quanto riguarda le prossime scadenze. È infatti evidente che l'alternativa sta tra la creazione di nuove opportunità di sviluppo e la recessione.

La riforma della Secondaria Superiore, da sempre rimandata, sembra finalmente sulla dirittura d'arrivo, anche se la discussione sulle modalità è ancora agli inizi. Nell'immediato sembra invece ormai varata l'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Questa autonomia può essere diversamente intesa. È però certo che, se non la si vuole ridurre soltanto a una formula vuota, essa segnerà la fine della scuola di Stato, e cioè di quel modello di scuola elaborato al Centro e imposto alle sedi periferiche in termini di orari, programmi, stili didattici, protocolli amministrativi che è stato, nel bene e nel male, finora impiegato dalla scuola italiana. Fine della scuola centralizzata, dunque. D'ora in poi ogni struttura scolastica dovrà elaborare una sua auto-

noma filosofia organizzativa, amministrativa, finanziaria, progettuale e didattica, radicandosi nel territorio e assumendo dirette responsabilità nel confronto degli utenti. Cambiamento decisivo, difficile già da concepire e da elaborare, rispetto alla prassi consolidata e all'habitus burocratico finora dominante, con il rischio che si trasformi in un aborto se non viene accolto per quello che è: una concreta opportunità di istruzione e di formazione delle giovani generazioni, coerente con le esigenze dei tempi in cui viviamo.

Finora ogni scuola era considerata "valida" per il semplice motivo di essere "statale". Domani una scuola sarà considerata "valida" solo se risponderà alle esigenze del territorio in cui opera, con un servizio adeguato. In questa prospettiva anche la scuola privata (non statale) potrà entrare a far parte del servizio pubblico, in condizioni di autonomia e di reale parità, affrontando la sfida della "concorrenza" con le capacità e i mezzi che saprà acquisire.

Per quanto riguarda la Formazione Professionale, anch'essa potrà trovare una propria collocazione istituzionale precisa e specifica, in quanto struttura destinata a preparare i giovani a entrare immediatamente nel mondo del lavoro.

Rimane il problema della riforma della SMS nella sua globalità, difficile da elaborare perché i grandi mutamenti culturali, tecnologici e organizzativi della società post-moderna non si sono ancora stabilizzati e la loro accelerazione è tale da costringere ogni istituzione pubblica, non solo la scuola dunque, a un faticoso inseguimento. In tutti i casi nel programma elettorale dell'Ulivo si prevedeva una riforma globale del sistema scolastico, caratterizzata da alcuni snodi significativi: possibilità di anticipo di sei mesi dell'ingresso nella scuola; trasformazione della scuola media inferiore e dei suoi collegamenti con la media superiore; profondo rinnovamento di quest'ultima. In questa prospettiva, si inquadra l'ipotesi di un prolungamento dell'obbligo fino a dieci anni di scolarità. Ribadiamo quanto già detto: è giusto dare a ciascuno il suo e non a tutti la stessa cosa, se non si vuole un prolungamento inutile e dannoso. Il principio sembra globalmente accettato. Il rischio è che si inizi la riforma proprio a partire dal prolungamento dell'obbligo. In una scelta del genere, metodologicamente disastrosa, l'unico risultato sicuro sarebbe l'affossamento della formazione professionale di primo livello. Altri risultati previsti sulla carta sarebbero scarsi e non significativi: immettere nel sistema scolastico qualche giovane in più, a parità dell'attuale servizio, comporterebbe soltanto l'aumento dei disadattati e degli insuccessi, soprattutto nella fascia del biennio.

Per quanto concerne le scelte politiche del Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale, non è ancora giunta in porto una proposta conclusiva riguardante la riforma della legge-quadro 845/78. La discussione non è conclusa e i problemi aperti sono ancora tanti.

Il Documento della Presidenza del Consiglio dei Ministri (31 luglio 1996)

È da considerare un fatto importante l'apertura presso la Presidenza del Consiglio dei Ministri di un tavolo di confronto tra Ministero del Lavoro e del-

la Previdenza Sociale e Ministero della Pubblica Istruzione, per approfondire le tematiche comuni, con la partecipazione del Ministero dell'Università e di quello dell'Industria e della Conferenza dei Presidenti delle Regioni.

Del primo incontro sono stati presentati argomenti e intenzioni nel Documento del 31 luglio scorso. Si può dare una valutazione positiva, nel suo complesso, a quanto riportato. Gli interrogativi derivano dalla pratica attuazione del Documento: alcune scelte riguardanti la riforma del sistema scolastico sembrano contraddire nel metodo e nel merito quanto affermato al tavolo di confronto. Ci troviamo di fronte, ancora una volta, a riforme imposte con atti di centralismo democratico. Ci lascia inoltre perplessi il fatto che le politiche della Formazione Professionale siano discusse solo tra le parti sociali (Confindustria e sindacati) e il Governo, senza coinvolgere chi la eroga (enti di formazione) e chi la gestisce (Regioni). Analizziamo alcuni punti del Documento.

a) Importante l'affermazione secondo cui accanto all'"obbligo scolastico per 10 anni, ristrutturato nei cicli e rinnovato nei curricula" deve essere previsto "il diritto alla formazione fino a 18 anni". Ogni diritto codificato deve trovare pratica attuazione nelle decisioni di qualcuno: quello alla formazione fino a 18 anni deve essere riferito al sistema formativo nel suo complesso, comprensivo quindi della Formazione Professionale, per il semplice motivo che non si tratta di un diritto astratto ma di un concreto riconoscimento che ogni giovane deve poter entrare nel mondo del lavoro adeguatamente preparato. Il che vuol dire che deve disporre di una qualche qualifica.

b) Viene ripreso il discorso sui "progetti mirati" per valorizzare il "saper fare" anche nella fascia dell'obbligo. Ora la riscoperta del valore educativo del "fare" in una scuola sostanzialmente libresco come la media inferiore (siamo passati dalle "Applicazioni pratiche" degli inizi, alla "Educazione tecnologica" più recente) è certamente positivo. I "progetti mirati" però rischiano di trasformare la Formazione Professionale nell'ospizio discriminante dei precoci pensionati dalla scuola, di tutti quei ragazzi cioè che la scuola stessa dichiarerebbe inadatti allo studio e confinerrebbe di fatto nello scomparto "scarti da recupero" della formazione professionale. Discriminazione devastante per i giovani e socialmente gheittizzante. Dopo anni di egualitarismo conclamato con relativa unificazione del biennio del SMS, questi "progetti mirati" suonano stonato; è discriminazione imposta. A questo punto, tanto vale che ognuno sia orientato a soddisfare l'obbligo nelle scuole che più gli sono consono, lasciandolo libero di scegliere. Purtroppo l'idea che anche la Formazione Professionale possa costituire un soddisfacimento dell'obbligo risulta al Ministero della PI fuori dalla realtà. In alternativa si elaborano aborti educativi come appunto i "progetti mirati".

c) La costituzione di organismi bilaterali, con ampio potere di scelta, rischia di liquidare gli Enti di Formazione Professionale o ridurli in una condizione di sempre più accentuata precarietà rispetto agli organismi che oltre a sedere al tavolo della programmazione possono anche, direttamente o indirettamente, diventare attori della Formazione Professionale. Il che non diminuisce l'importanza della concertazione tra Governo e parti sociali e degli enti bilaterali. Non

si capisce perché debbano essere scaricati come concorrenti inutili o scomodi gli Enti che da anni operano nel settore con serietà, buttando al macero un patrimonio di competenze e di esperienze acquisite molto rilevante.

d) Nel Documento si parla inoltre di "promuovere la trasformazione dei centri di formazione professionale in agenzie formative". Siamo incerti sul significato e sui contenuti del termine agenzia. Noi preferiamo da sempre parlare di Centri polifunzionali. Se è questo che si intende con il termine agenzia, come descritto nel nuovo CCNL, siamo d'accordo sulla nuova terminologia. Ma non possiamo passare sotto il silenzio il fatto che con l'etichetta di "agenzia" operano in Italia delle strutture formative, che dispongono di qualche ufficio, di responsabili amministrativi e di venditori di formazione, magari anche di qualche progettista e inventano corsi "mordi e fuggi" in tutta Italia. Li conosciamo tutti. E se per agenzia si intende un qualche cosa del genere, noi non ci stiamo. Certo, queste agenzie riducono i costi fissi, anche perché non assumono in proprio personale formativo ma si servono di tecnici, assunti di volta in volta, molto specializzati, ma estranei alle problematiche di fondo della formazione e dell'istruzione. Si tratta, inoltre, di un sistema che non permette all'agenzia di accumulare nessun know how didattico e formativo, dal momento che i formatori non fanno ricadere su di essa la loro esperienza. E poi a che servirebbe a un'agenzia che di formatori tende ad averne sempre di meno quella "formazione formatori come strumento essenziale per facilitare la progressiva integrazione dei sistemi, il miglioramento qualitativo dell'offerta formativa e il recupero delle situazioni di svantaggio"?

e) Per quanto concerne le considerazioni relative al post-obbligo, in modo particolare per il segmento non scolastico, possiamo anche essere d'accordo, solo che occorre trovare una loro concreta modalità di attuazione. Stesso discorso per i percorsi post-diploma, di cui si prevede la nascita accanto all'"offerta universitaria di un sistema autonomo di formazione superiore non in continuità rispetto alla scuola secondaria" la cui programmazione viene affidata alle Regioni e la cui gestione potrà essere fatta "da tutti i soggetti presenti nel territorio".

f) In tema di formazione continua le affermazioni di principio sono condivisibili, mentre è meno chiaro come in concreto si intenda sfruttare "le nuove opportunità di aggiornamento" ad essa correttamente attribuite. L'unica indicazione pratica è la richiesta che il contributo dello 0,30% passi totalmente, anche se gradualmente, a finanziare la formazione continua. Il che determinerà riduzione o mancanza di risorse finanziarie per tutti gli altri tipi di formazione che attingevano a quel fondo. In una prospettiva del genere o si trovano fonti di finanziamento alternative oppure invece della crescita del sistema della formazione assisteremo a uno slittamento di attività dalla formazione iniziale alla formazione continua e dunque alla liquidazione del diritto di formazione per tutti fino al 18° anno.

Conclusione: il Documento può diventare un valido strumento di lavoro, utile per la riforma del sistema formativo italiano nei sottosistemi scolastico, universitario e della F.P., a patto che tutta la materia venga discussa, ap-

profondità e ricondotta a interventi chiari e attuabili. In caso contrario resterà un proclama di buone intenzioni.

II CCNL

Con la firma della parte riguardante il secondo biennio economico, durante quest'anno formativo, il CCNL entrerà a pieno regime. Miglioramenti economici moderati per gli operatori, ma pur sempre importanti, ed è auspicabile che le contrattazioni decentrate nelle varie Regioni possano consentire agli Enti di reperire facilmente le risorse per coprire i costi degli arretrati e dei nuovi parametri contrattuali.

Il nodo del contratto però sta nella nuova organizzazione del lavoro prevista per rinnovare la struttura dei CFP in senso polifunzionale. Il raggiungimento di un obiettivo così importante dipende dalla reale possibilità di Centri e Enti di riqualificare e aggiornare il personale, di introdurre nuove funzioni e nuove figure in grado di affrontare le sfide che la formazione professionale non può oggi eludere, in concomitanza con la riforma della scuola e l'apertura di nuovi settori di intervento. Sfide quali la formazione continua in collaborazione con il sistema industriale, commerciale e terziario dei vari territori, e la collaborazione con la scuola. Il cambio di mentalità, che tutto questo richiede, trova nel nuovo contratto di lavoro maggior supporto, anche se permangono difficoltà diverse e mancanza di chiarezza. Ovviamente, se il personale della F.P. si porrà in stato di formazione permanente, se deciderà di cambiare il proprio modo di lavorare e di concepire la propria funzione didattico-formativa, il nuovo CCNL sarà utile alla riforma della F.P. italiana. Ipotesi augurabile ma irta di passaggi difficili.

Ad esempio, uno dei punti di debolezza — riconosciuto da più parti — del sistema degli Enti sta nella scarsa qualificazione degli operatori. Se ci si riferisce soltanto al livello dei titoli di studio (e quindi alla preparazione di base) di molti operatori, non si può non essere d'accordo. E allora solo una formazione permanente adeguata, valorizzata come una grande opportunità, può mettere in grado operatori, ricchi di esperienza e di abilità nella trasmissione di saperi tecnici e di operatività pratiche, di affrontare le nuove sfide della formazione professionale. "La formazione dei formatori (...) viene assunta come strumento essenziale per facilitare la progressiva integrazione dei sistemi, il miglioramento qualitativo dell'offerta formativa e il recupero delle situazioni di svantaggio", afferma il Documento del 31 luglio 1996.

Siamo alla conclusione dell'Anno europeo per l'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita. I primi a convincersi della necessità ineludibile di porsi in stato di formazione permanente sono i protagonisti del sistema della formazione (formatori, operatori della scuola e della F.P.). Nonostante il permanere del dettato legislativo della 845/78, ormai è evidente come la Formazione Professionale in Italia non sia più appannaggio di Enti pubblici o di Enti convenzionati tradizionali: nel mercato (perché tale è ormai diventato) della

F.P. sono entrati nuovi attori, con esperienze diverse ma con capacità di adattamento rapido alle nuove esigenze, tra l'altro inquadrati in CCNL diversi da quello della F.P. convenzionata, più agili e meno costosi. Questo ingresso di nuove forze, dovuto in particolare ai finanziamenti FSE e alle nuove tipologie di interventi formativi degli ultimi anni, impone agli Enti maggior flessibilità e costringe gli operatori a confrontarsi con concorrenti il più delle volte con alta preparazione di base, con preparazioni tecniche specialistiche, alle quali non basta opporre capacità didattiche sperimentate. Servono invece conoscenze e abilità tecniche di pari livello.

Quello della formazione professionale, come quello della scuola, è soprattutto un problema di persone: le leggi e gli ordinamenti, come le strutture, servono a poco quando chi le deve tradurre in attività o farle funzionare non sa farlo o non vuole farlo (magari perché lo trovano più facile e comodo). Sono quelle umane le risorse principali di ogni sistema sociale, per cui ogni innovazione, per essere realizzata significativamente, deve essere compresa e metabolizzata da tutti coloro che nel sistema operano, a qualsiasi livello e con qualsiasi responsabilità.

Il nuovo contratto riproduce alcune difficoltà e alcuni vincoli per gli Enti, derivanti soprattutto da normative proprie di contratti della pubblica amministrazione. La conseguenza è che le nuove modalità di accesso ai finanziamenti pubblici possono comportare per essi veri e propri tracolli finanziari. Molte Regioni tendono a finanziare i corsi, ma non a finanziare certe voci collaterali, soprattutto quelle relative alla "mobilità" e all'"esubero" o al distacco sindacale. Eppure tali istituti permangono nel nuovo contratto, per cui in mancanza di finanziamenti, gli Enti potrebbero trovarsi in gravi difficoltà. La maggior parte delle Regioni giustamente programma la F.P. sulla base della domanda proveniente dal territorio, della disponibilità di finanziamenti FSE e non sulla base della professionalità del personale in servizio presso gli Enti. Il pericolo di esuberi è, in questo modo, molto concreto. D'altra parte non si può pensare, come si pensa in certi ambienti politici, alla flessibilità degli interventi formativi, senza intervenire anche sul personale in servizio, sia tramite la formazione dei formatori, sia, in caso di impossibilità di riconversione, mediante ammortizzatori sociali.

Per risolvere il problema, in qualche Regione del Sud è stato istituito un "Ruolo speciale ad esaurimento per i lavoratori iscritti nell'Albo Regionale della formazione professionale", nel quale vengono inseriti i lavoratori della F.P. tramite concorso riservato, togliendo così ogni possibilità operativa agli Enti a cui viene sottratto il personale. Così è avvenuto anni fa in Campania, negli ultimi anni in Calabria e Basilicata, qualche proposta di legge lo vorrebbe attuare anche in Sicilia e in Puglia. Questa soluzione di chiaro stampo assistenzialistico, promossa anche da gruppi politici che si ispirano al credo liberista, assicura ai lavoratori uno stipendio (a volte a fronte di nessuna prestazione) e sottrae risorse a investimenti che potrebbero creare posti di lavoro effettivi, distruggendo la capacità operativa degli Enti, anche di quelli che si sono preoccupati della riqualificazione del loro personale. Questi non sono ammortizzatori sociali che funzionano.

In altre Regioni, all'esubero del personale corrisponde una totale assenza di finanziamenti: non ci sono soldi né per la riqualificazione né per ammortizzatori sociali, con il rischio di gravi tensioni sociali e sindacali. Il CCNL non ha risolto adeguatamente questi nodi.

Apertura all'Europa

Il 1996 vede l'Italia in una fase di grande apertura verso l'Europa nei confronti di tutte le iniziative comunitarie. Ingresso lento e graduale negli anni passati, che ha subito quest'anno una notevole accelerazione, soprattutto nel comparto delle attività promosse e finanziate dalla UE tramite il FSE e tramite i progetti Occupazione, Adapt, Leonardo. Lottando duramente contro le lungaggini burocratiche, che costringono gli italiani a un eterno ritardo rispetto ai partner europei, la formazione professionale italiana sta approfittando molto di tali opportunità. In questo rinnovato slancio europeo, ciò che ha particolare valore è il confronto che si determina con gli altri sistemi di formazione professionale europei, in una fase di evoluzione rapida.

Il Ministero del Lavoro ha cominciato a impiegare in modo massiccio fondi FSE su progetti interregionali, con interventi che hanno lo scopo di utilizzare pienamente le risorse e di mettere a confronto le varie realtà regionali. Se i progetti andranno a buon fine, già quest'anno un numero considerevole di giovani (decine di migliaia) potrà essere formato tramite interventi specifici aperti all'occupazione e si potrà iniziare la formazione continua dei lavoratori occupati.

L'impegno di tante realtà formative per le proposte e le opportunità provenienti dalla UE trova comunque in Italia barriere difficili da superare. Mentre l'approvazione dei progetti è diventata abbastanza rapida, la macchina burocratica italiana, per niente preparata alla progettualità esasperatamente fissata sulla correttezza formale delle procedure e della loro applicazione, impedisce la tempestiva attuazione degli stessi. I funzionari, per evitare il rischio di errori formali e delle relative conseguenze, bloccano i rapporti con gli attuatori dei progetti e tendono a introdurre norme ancora più restrittive: effetto indesiderato di Tangentopoli, questo aumento dell'inerzia burocratica. Il risultato è che molte amministrazioni centrali e regionali finiscono con il non spendere i soldi messi a disposizione dalla UE. Ne hanno parlato anche i grandi mezzi di comunicazione.

Nessuna critica ai tanti funzionari che lavorano duramente e correttamente perché le attività previste dal FSE vengano svolte anche in Italia. Resta purtroppo il fatto che, nel suo complesso, il sistema Italia è in ritardo strutturale rispetto a queste nuove modalità di sviluppo, determinate dal processo unitario europeo. La macchina della pubblica amministrazione è inadeguata ad affrontare questi nuovi percorsi.

Un esempio, per tutti. La "fideiussione" è un istituto unicamente italiano per accedere ai finanziamenti. L'intenzione era quella di anticipare l'erogazione

dei fondi, venendo incontro all'impossibilità di attuare la dovuta verifica da parte del Servizio Ispettivo del regolare inizio delle attività finanziate. I costi dell'istituto della "Fideiussione" finiscono con il diventare crescenti e dunque pesanti, dal momento che si protraggono per anni, dal momento che le pratiche amministrative non vengono chiuse. Non solo, a volte succede che la "Fideiussione" non possa essere finanziata con l'attività svolta. È dunque indispensabile che i funzionari siano messi in grado di migliorare gli interventi, la valutazione dei progetti, il loro finanziamento e il controllo dello svolgimento delle attività. In caso contrario continueremo a penalizzare persone, Enti, iniziative e potenzialità professionali, per questa incapacità strutturale di accedere a risorse importanti per la nostra crescita.

Formazione continua

Se ne parla un po' da tutti. Studi e confronti si moltiplicano a mano a mano che la convinzione della sua importanza per lo sviluppo si diffonde. L'anno europeo dell'istruzione-formazione per tutto l'arco della vita è stata un'occasione opportuna per fare il punto e rilanciare.

Lo sappiamo, la formazione continua riguarda, in primo luogo ogni Ente e CFP a due titoli: perché attiene alla formazione degli operatori della formazione, perché riguarda l'oggetto del loro servizio. Il bagaglio di capacità progettuali e didattiche, di conoscenze tecniche e pratiche, che ogni CFP ha accumulato, indica che possiamo essere protagonisti in questo settore, il quale richiede, tra l'altro, buone capacità di interagire con il territorio e il mondo del lavoro in esso presente. Per questo motivo il presente numero della rivista raccoglie una serie di studi su alcuni aspetti della formazione continua e la redazione si ripropone di ampliare la trattazione e il dibattito su questa importante strategia di sviluppo.

In questo numero

L'EDITORIALE fornisce alcune valutazioni di metodo e di merito sulle novità emerse nel nostro settore in questi mesi: dal Documento della Presidenza del Consiglio del luglio scorso, al nuovo contratto di lavoro, alla prospettiva europea della formazione professionale italiana, al crescere di importanza della formazione continua.

Nella sezione STUDI

Guido GATTI, della Pontificia Università Salesiana, tratta della deontologia professionale. Tema legato alla formazione culturale ed etica dei giovani, soprattutto di quelli che frequentano corsi post-diploma, utile anche per approcci culturali nei percorsi formativi destinati agli adulti. Infatti essa riguarda sia le professioni manageriali, sia quelle tecniche e di comunicazione sociale. Si trat-

ta dell'elemento distintivo tra addestramento e formazione vera e propria, dal momento che la deontologia professionale è il sistema di riferimento valoriale nel quale si integrano i grandi principi etici, le scelte comportamentali e culturali che stanno alla base dell'esercizio di qualsiasi professione. Ottimo spunto di riflessione anche nella prospettiva della formazione continua.

Pasquale RANSENIGO, Coordinatore del gruppo CONFAP nella contrattazione per il rinnovo del CCNL, presenta alcune riflessioni su elementi innovativi del contratto di lavoro 94-97.

Mario VIGLIETTI, del Centro di Orientamento COSPES di Torino, presenta il "valore" come fattore motivazionale delle scelte degli adolescenti. I risultati di una ricerca COSPES sulle relazioni tra adolescenti e valori, offrono interessanti indicazioni circa il sistema di valori che il soggetto coglie come propri e quelli che attribuisce agli altri. Conclusione pratica interessante: l'educazione ai valori passa attraverso l'esperienza dei valori.

Bartolomeo AVATANEO interviene con un contributo sulla qualità totale. È la seconda parte dello studio, presentato nel numero precedente in cui si cerca di applicare la teoria della qualità totale all'organizzazione dei CFP. Gli stimoli dell'autore, formatore presso il CNOS-FAP di Torino Valdocco, si prestano ad essere elaborati per la creazione di un sistema efficace per raggiungere l'obiettivo della formazione integrale.

Angelo FERRO presenta l'evoluzione della politica sociale dell'Europa Comunitaria dal suo sorgere fino alle attuali scelte, per cogliere quelli che sono gli impegni che l'UE intende assumersi per portare avanti strategie di sviluppo adatte ad affrontare le trasformazioni in atto e la diffusa crisi di modelli e di valori, di cui la società europea soffre.

Claudia MONTEDORO dell'ISFOL, responsabile per l'Italia dell'istanza nazionale di coordinamento dell'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita analizza la sfida che la formazione permanente pone all'Italia, ricordando le iniziative che, a partire dal "Libro Bianco" hanno interessato la UE e il nostro Paese.

Piero CARDUCCI e Daniela GIUSTI tracciano un breve profilo evolutivo della formazione professionale, prestando particolare attenzione alla formazione continua e alla sua importanza all'interno dell'impresa.

Domenico ZAPPI affronta il delicato problema del rapporto tra formazione e informazione, per la grande rilevanza che quest'ultima sta assumendo in tutti i settori sociali e produttivi. Anche qui la prospettiva è quella della formazione permanente.

Nella sezione Vita CNOS

Guglielmo MALIZIA firma il rapporto di ricerca sull'indagine (1994-1995) effettuata presso i Centri della Federazione su "La qualità della formazione professionale CNOS-FAP".

Michele PALMARINI, direttore del CFP CNOS-FAP di Forlì, presenta la significativa collaborazione tra centro e Università di Bologna, per la realizzazio-

ne di uno stage per studenti del corso di Diploma di Ingegneria Meccanica della sede di Forlì.

Giampaolo REDIGOLO descrive e commenta l'esperienza e i risultati di un biennio di attività nel progetto '92, effettuato presso il CFP CNOS-FAP di Torino Valdocco in convenzione con l'IPSIA Steiner di Torino.

*Chiudono il numero le **Segnalazioni bibliografiche** a cura di Guglielmo MALIZIA.*

GUIDO
GATTI

Deontologia professionale ed etica comune

1. LE PROFESSIONI MANAGERIALI

1.1. Professioni liberali e morale professionale

Puo capitare a medici, avvocati, giornalisti o altri rappresentanti delle c. d. "*professioni liberali*" di essere accusati davanti a un tribunale di reati connessi con l'esercizio della loro professione. Generalmente essi si difendono sostenendo, con una formula diventata ormai rituale, di avere agito "**secondo scienza e coscienza**", e spetta allora alla controparte l'onere di dimostrare che il professionista ha agito contro scienza o contro coscienza.

Le due parole evidentemente non sono sinonimi; si riferiscono a due sfere della realtà completamente diverse, anche se complementari e vicendevolmente compenstrate. Esse possono avere un significato prevalentemente soggettivo e allora indicano un comportamento ispirato a quello che uno di fatto sa (scienza) e a quello che uno in coscienza ritiene giusto. Ma, almeno in tribunale, dove la pura soggettività non ha

udienza, esse indicano qualcosa di oggettivo, di notorio e di verificabile, vale a dire i canoni del sapere e delle abilità richieste per l'esercizio di quella determinata professione, e le norme morali, considerate universalmente vincolanti per coloro che la esercitano, cioè appunto quello che si chiama "etica professionale".

L'idea di una qualche forma di etica professionale, cioè del fatto che anche l'esercizio delle professioni, così come molti altri settori dell'esistenza (famiglia, sessualità, vita sociale) è soggetto a norme etiche e impegnato nella realizzazione di valori morali è presente nella società da quando esistono le professioni.

La prima testimonianza di un vero e proprio codice scritto di etica professionale risale al mondo greco e riguarda in particolare la professione medica: è il famoso giuramento di Ippocrate.

Medicina e avvocatura sono state a lungo, non solo le più prestigiose tra le libere professioni, ma anche quelle meglio provviste di una loro specifica etica professionale.

Tale etica, si tradusse in veri e propri codici, legalmente vincolanti i membri dei rispettivi ordini professionali: i c. d. codici di deontologia professionale.

Tali codici tracciavano spesso un profilo ideale della professione, e costituivano come una specie di atto di fede etica del rispettivo ordine professionale.

E si capisce il perché: l'esercizio di queste professioni è particolarmente gravido di conseguenze sociali e quindi carico di responsabilità.

L'esercizio della medicina, in particolare, è stato spesso pensato (se non proprio sempre vissuto) come una specie di "missione".

Proprio per questo, la professione medica e altre analoghe "professioni alte", hanno sempre goduto di una certa separatezza, nei confronti del restante organismo delle professioni e i loro codici di deontologia professionale, pur ispirandosi a principi e a una visione dell'uomo e del mondo sostanzialmente coincidenti con quelle del proprio tempo e del proprio ambiente culturale, non hanno avuto un grande influsso sulla morale comune e sul significato etico della professionalità in generale. Il loro stesso carattere elitario impediva che esse diventassero una specie di modello normativo o di paradigma interpretativo, per la morale professionale in quanto tale.

1.2. La nascita della professione imprenditoriale

Qualcosa del genere cominciò a verificarsi solo molto tardi, con la nascita di alcune "professioni-modello" che, per il loro forte influsso sociale, per la loro ampia diffusione, per il loro appoggiarsi a forme di sapere potenzialmente totalitarie, sono state capaci di proporre i valori specifici della loro professionalità come paradigma, non solo per tutto l'organismo delle professioni, ma anche per lo stesso universo socio-culturale.

Verso la fine del diciottesimo secolo, con la rivoluzione industriale e la nascita del capitalismo, comparve per la prima volta nella storia dell'umanità una figura di professione nuova e differente da qualsiasi altra che l'aveva preceduta: quella dell'imprenditore.

Imprenditore è colui che, o utilizzando capitali propri, oppure ricorrendo a capitali altrui, che naturalmente devono essere remunerati, organizza la produzione industriale all'interno di quella particolare unità produttiva, tipica del capitalismo, che è l'impresa.

Se all'origine, l'imprenditore era per ogni impresa una persona singola, unico responsabile dell'andamento dell'impresa stessa, così che nei suoi confronti, anche i collaboratori più stretti erano soltanto dei dipendenti, col tempo la somma sempre più ingente di esperienze e competenze necessarie per governare l'impresa industriale, che veniva assumendo dimensioni sempre più estese, divenne tale da esigere un governo collegiale, sempre più separato dai detentori del capitale. Così, l'imprenditore singolo venne di fatto sostituito (soprattutto nelle imprese di maggiori dimensioni) da un *team* manageriale allargato, costituito da un numero non piccolo di persone, ognuna delle quali, pur disponendo soltanto di una frazione relativamente piccola di potere e di responsabilità, poteva essere considerata membro della libera professione di imprenditore.

In realtà, l'imprenditore non era e non è libero alla maniera in cui lo sono i membri delle professioni liberali tradizionali.

Non soltanto perché deve rispondere ai proprietari del capitale, peraltro spesso così numerosi e divisi da poter esser facilmente addomesticati, ma anche e soprattutto perché deve fare i conti col mercato.

L'impresa lavora infatti per il mercato. È il mercato che ne premia l'efficienza produttiva con quel particolare tipo di sostanzioso riconoscimento che è il profitto, oppure ne punisce l'inefficienza, espellendola dal suo seno, e costringendo l'imprenditore a quella particolare forma di resa senza condizioni che è il fallimento.

Il mercato può essere quindi considerato, da un certo punto di vista, il vero controllore dell'attività imprenditoriale, l'imprenditore supremo da cui tutti gli imprenditori particolari dipendono.

Qualora l'imprenditore dovesse render conto del suo operato (e lo deve spesso di fatto, almeno nei confronti dell'assemblea dei portatori di capitale), non gli servirebbe difendersi, asserendo d'aver operato secondo scienza e coscienza; l'unica giustificazione valida delle sue scelte sarebbe quella di poter dimostrare che esse sono state fatte "secondo mercato".

D'altra parte, fin dalle sue origini, alla rivoluzione industriale e al capitalismo si è affiancato una forma di sapere, l'economia politica, che ha elaborato una specie di legittimazione teoretica del mercato e del suo ruolo di governo dell'economia capitalista. Secondo i sacri testi dell'economia politica tradizionale, la sottomissione dell'impresa e dell'imprenditore alle decisioni del mercato non andrebbe vista come qualcosa di deplorabile, ma come una contingenza provvidenziale.

E questo in forza della ipotizzata capacità del mercato di massimizzare, con i suoi automatismi, l'utilità totale complessiva del sistema e quindi il benessere economico della società.

1.3. Etica della professione imprenditoriale e principio dell'*homo oeconomicus*

Per conseguire questi benefici risultati, il mercato non esigerebbe nessun'altra particolare qualità morale da coloro che vi operano, se non un certo tipo di comportamento che la teoria economica chiamava, forse un po' troppo eufemisticamente, razionale.

Questa presunta razionalità non escludeva, anzi esigeva dall'operatore economico come condizione imprescindibile di professionalità, un comportamento interessato, volto a realizzare il massimo profitto individuale con il minimo costo: era il c. d. principio dell'*homo oeconomicus*, assioma incontrastato, per più di un secolo, dell'economia politica liberale, ma anche di tanta parte della filosofia morale degli ultimi due secoli. I primi economisti ritenevano che i singoli individui o gruppi di individui operassero effettivamente, in campo economico, mossi esclusivamente dall'intento di massimizzare il loro vantaggio personale o di gruppo, con il minimo impiego di mezzi e il minimo costo in termini di penosità¹. Come arriverà a scrivere il Bastiat, "Noi non possiamo dubitare che l'interesse personale non sia la gran molla dell'umanità. Dev'essere bene inteso che questa parola è qui l'espressione di un fatto universale, incontestabile"².

Un simile principio escludeva dai valori della professionalità qualsiasi forma di comportamento disinteressato, qualsiasi forma di cooperazione o di solidarietà nei confronti di altri operatori economici concorrenti, che non fosse ultimamente ispirata all'egoismo razionale³.

La presunta efficacia ottimizzatrice del mercato non aveva bisogno di essere intenzionalmente perseguita dalla generosità e dall'altruismo degli operatori economici: essa era assicurata al contrario proprio dal carattere spietatamente competitivo del mercato stesso. L'unica condizione esigita perché il mercato realizzasse quello che venne col tempo definito l'ottimalità paretiana, era appunto il carattere perfettamente concorrenziale, cioè competitivo, delle sue strutture.

L'egoismo razionale non era soltanto un dato di fatto incontrovertibile e

¹ Nella forma più generale di un "egoismo razionale" pensato come motivazione ultima di ogni comportamento umano, un principio analogo è stato posto a fondamento di una larga parte della elaborazione etica degli ultimi secoli.

² F. BASTIAT, *Armonie economiche*, Torino, UTET 1949, 164.

³ L'etica della generosità e dell'altruismo toccava caso mai, per questi economisti, altri settori della vita umana (la famiglia, l'amicizia...), ma restava fuori dall'esercizio della professione e dall'attività economica in generale.

insuperabile, era anche ritenuto un comportamento socialmente utile, il più socialmente utile che si potesse pensare. Gli economisti arrivavano a vedere, dietro questo presunto dato empirico, una realtà metafisica e perfino teologica: la famosa "mano invisibile" (la natura o addirittura Dio) che guida il naturale egoismo dei singoli, al di là di ogni loro consapevole intenzione, a realizzare il maggior bene possibile della società.

Il principio dell'*homo oeconomicus*, fu così considerato come la prima, e praticamente unica, norma della deontologia professionale dell'imprenditore, e dell'operatore economico in genere.

Era, di fatto, l'esautoramento più totale di quello che fino ad allora era stato il ruolo dell'etica nella vita professionale: l'economicità così intesa veniva a occupare il suo posto: è quello che la dottrina sociale della Chiesa chiamerà "economicismo".

Egoismo razionale e fiducia cieca nel libero mercato divennero così il vangelo e il codice etico della società borghese.

1.4. La riduzione del professionista a "operatore economico"

Il prestigio e il potere detenuto dalla professione imprenditoriale, all'interno di questa società, fecero sì che col passare del tempo un po' tutte le professioni, anche al di fuori dell'ambito dell'impresa industriale capitalista, subirono un processo di assimilazione a quella imprenditoriale.

Dall'ultimo manovale al presidente delle grandi multinazionali, tutti coloro che esercitavano una professione furono portati a considerarsi anzitutto *operatori economici*, inseriti in un mercato, che giudicava le loro prestazioni unicamente in funzione della loro vendibilità.

L'efficienza economica, valutata in termini mercantili, finì per essere considerata, se non proprio l'unica, almeno la principale unità di misura sociale della professionalità.

E, data la funzione trainante esercitata dallo sviluppo dell'industria su tutta quanta la vita sociale, il principio dell'*homo oeconomicus* finì per invadere, accanto al mondo dell'economia, il mondo, per tanti aspetti parallelo, della politica⁴ e poi, a partire da questo, tutta la vita sociale.

Così l'uomo si ridusse ad essere niente di più che un operatore economico, e la società nient'altro che un immenso mercato, in cui tutto diventava merce e veniva valutato in termini di moneta.

La vita umana fu sempre più prigioniera dell'ossessione dell'efficienza

⁴ L'introduzione dell'economicismo in politica è qualcosa di diverso della *Realpolitik* e del machiavellismo che, da sempre ne hanno informato la pratica: l'economicismo non riguarda soltanto i mezzi ma gli stessi fini (e quindi i criteri di efficienza) del fare politica che vengono stabiliti e misurati in termini di successo economico. La famosa espressione di un presidente americano: "Quello che va bene per la General Motors va bene per gli Stati Uniti d'America", ne potrebbe essere una esemplificazione emblematica.

economica e la società fu sempre più ridotta a competizione di tutti contro tutti, singoli contro singoli, corporazioni contro corporazioni, nella fiducia cieca che solo questa competizione realizzasse il massimo di utilità collettiva.

1.5. La caduta del mito delle "armonie economiche"

A dire la verità, gli economisti, quelli veri intendo, hanno abbandonato da tempo una visione così semplicistica, così ingenuamente ottimista, e nello stesso tempo serenamente spietata, dell'economia.

La grande crisi del '29 ha dimostrato in modo irrefutabile una verità che non pochi sospettavano già da tempo: il mercato non è in grado di mantenere da solo le promesse di ottimizzazione del benessere collettivo, che gli venivano attribuite in passato.

Nessuna "mano invisibile" garantisce che il perseguimento del profitto privato si traduca in un massimo paretiano di utilità collettiva.

Il fenomeno più recente del sottosviluppo e del ruolo che un mercato internazionale, guidato soltanto dal principio della massimizzazione del profitto e privo di ogni intento solidaristico, gioca nel perpetuare e perfino nell'amplificare il divario che separa i paesi ricchi da quelli poveri, ha definitivamente relegato l'idea delle "armonie economiche" nel deposito dei ferivecchi del sapere economico e hanno riproposto con nuova urgenza il problema dei rapporti tra economia e morale e della necessità di un governo etico dell'economia mondiale.

Una simile necessità è imposta in modo anche più evidente ed urgente dalla complessa problematica dei c. d. "limiti dello sviluppo". Il pericolo dell'esaurimento delle risorse naturali non rinnovabili, dell'inquinamento e delle alterazioni irreversibili dell'ambiente non può essere affrontato con la logica di uno sviluppo affidato unicamente al controllo cibernetico del mercato. Ci sono evidentemente obiettivi, assolutamente necessari per la sopravvivenza dell'umanità, che non possono essere raggiunti attraverso i dinamismi impersonali della competizione e della ricerca del profitto individuale.

Ma oggi, a differenza di una certa pubblicistica che, in ritardo di mezzo secolo sulla scienza vera, continua a elargire all'uomo della strada dogmi, che la storia della realtà economica si è incaricata da molto tempo di smentire, gli economisti hanno cominciato da tempo a mettere in dubbio anche l'effettiva verità del carattere universale ed esclusivo dell'interesse individuale e della massimizzazione del profitto, come movente dell'agire economico.

È ormai in atto da tempo, in molti settori della cultura contemporanea, un recupero dell'idea della complessità dell'assetto motivazionale dello psichismo umano, che permette di riscoprire il carattere "reale" di motivazioni e di valori diversi da quelli che facevano dell'uomo anzitutto, se non esclusivamente un *homo oeconomicus*.

Questa riscoperta include, almeno implicitamente, una certa concezione

dell'uomo e del suo autorealizzarsi che privilegia lo spirito rispetto alle realtà puramente materiali, l'essere nei confronti dell'avere⁵, il "qualitativo invece del quantitativo".

1.6. "Business ethics" ed etica aziendale

Il vasto movimento culturale che sta portando faticosamente avanti questa inversione di rotta ha finito per invadere anche quel mondo da cui l'etica dell'*homo oeconomicus* aveva preso il suo avvio, vale a dire il mondo dell'impresa e degli affari, producendo l'elaborazione di un particolare genere di "etica normativa", cui viene dato appunto il nome di *business ethics* o etica degli affari.

Un flusso crescente di studi, pubblicazioni, corsi universitari, iniziative culturali agita i problemi posti dalla necessità di un trattamento etico adeguato della iniziativa imprenditoriale e dell'attività economica in genere.

Va detto peraltro che, soprattutto in Europa, l'etica degli affari, nella preoccupazione ossessiva di partire da *premesse deboli*, condivisibili da tutte le province ideologiche e culturali della nostra società, non ha rinunciato del tutto a fondare le sue magari brillanti elaborazioni teoriche sul principio dell'*egoismo razionale*⁶.

Va detto inoltre che, solo molto lentamente, la caduta delle vecchie illusioni sull'infalibile efficacia ottimizzatrice del mercato e dei comportamenti ispirati all'*egoismo razionale*, sta raggiungendo quello stesso mondo dell'impresa che vi aveva trovato a lungo una specie di vangelo.

E tuttavia ci sembra significativo che anche in questo mondo cominci a farsi strada la consapevolezza della necessità di un'etica aziendale, cioè di un'etica della professione manageriale e delle professioni ad essa collegate⁷.

Il rimedio proposto e, in piccola parte già attuato, è naturalmente quello di specifici codici di etica o deontologia professionale aziendale, che dovrebbero obbligare, insieme ai membri del *team* manageriale, tutti coloro che

⁵ Ricordiamo qui E. Fromm che nel suo "Avere o essere" propugna appunto una civiltà fondata sulla categoria (o modalità di esistenza) dell'essere invece che su quella dell'avere e dà una lettura penetrante della nostra civiltà utilizzando appunto come cifra queste due categorie. (E. FROMM, *Avere o essere?*, Milano, Mondadori 1979. Cfr. anche: M. GABRIEL, *Être et avoir*, Paris, Aubier 1935).

⁶ Questa è ad esempio l'impostazione dei due più noti tentativi italiani in questo campo: L. SACCONI, *Etica degli affari*, Milano, Il saggiatore 1991; e P. DI TORO, *L'etica nella gestione di impresa*, Padova, CEDAM 1993.

Maestro autorevole di questo tipo di impostazione che abbraccia, non solo l'etica degli affari, ma tutta quanta l'elaborazione etica è il filosofo D. Gauthier (D. GAUTHIER, *A Morals by Agreement*, Oxford, Clarendon Press, 1986), cui gli autori italiani volentieri si rifanno.

⁷ "Solo infatti a partire dalla metà degli anni '70, anche se assai rapidamente, si sono andate moltiplicando iniziative di diversa natura, finalizzate a un trattamento, dal punto di vista morale, del *business* ossia dell'iniziativa imprenditoriale a scopo lucrativo" (A. LATTUADA, *Cristianesimo, etica e affari*, in *La rivista del clero italiano*, 76 (1995) 5,254).

hanno qualche responsabilità nella vita dell'impresa (al limite, gli stessi operai)⁸.

Tale processo, iniziato negli USA, ha interessato inizialmente soprattutto le grandi *corporations*; ma si è gradualmente esteso all'Europa e alle imprese minori: anche l'Italia è stata recentemente toccata dal fenomeno.

In una intervista al giornale "Il sole-24 ore", Ennio Presutti, presidente dell'Assolombarda, riassumeva in queste parole il nuovo trend etico dell'impresa industriale: "Innanzitutto un'azienda etica non fa compromessi sul produrre ricchezza utilità, ovvero sull'unica e vera *mission* che va sempre tenuta presente⁹. Ma è anche attenta alle *relazioni con le persone*, sempre al centro della sua attenzione; ha un rapporto *corretto e trasparente* con i fornitori e partner; paga le tasse, ovvero si attiene al *senso civico*, come ogni buon cittadino; infine soddisfa le aspettative del cliente e *salvaguarda l'ambiente* e la conservazione delle risorse, con un rapporto attivo e partecipativo con il territorio e la comunità locale"¹⁰.

Un codice di deontologia comprende naturalmente delle norme, ma rimanda nello stesso ai valori che quelle norme promuovono o difendono.

Le parole che abbiamo messo tra parentesi o evidenziato in corsivo ci lasciano chiaramente intuire quali siano i valori che si nascondono dietro queste norme: si tratta soprattutto di valori sociali, rappresentati dalla salvaguardia di interessi della collettività (dei fornitori, dei partners, dei lavoratori, dello stato e di tutti i possibili fruitori dei beni ambientali). Poco più avanti un altro imprenditore, nella stessa intervista, parla espressamente di "*responsabilità sociale*". La stessa "missione" di produrre ricchezza (e non soltanto "profitto", che pure continua a esser visto come prova del carattere efficiente dell'impresa) è vista evidentemente come uno specifico servizio al benessere economico della società.

Questa apertura agli interessi della società allarga evidentemente l'orizzonte delle responsabilità morali dell'imprenditore, dalle figure dei portatori del capitale (*stockholders*) di cui egli è giuridicamente agente, all'ambito molto più largo di tutti coloro che esercitano un qualche influsso sull'impresa e che da essa in un modo o nell'altro dipendono (*stakeholders*)¹¹.

Stakeholders dell'impresa sono oltre ai capitalisti, anzitutto gli stessi imprenditori e poi i dipendenti, i clienti, i fornitori, l'amministrazione pubbli-

⁸ La crisi di fiducia nel rapporto con la società civile e più in generale i rischi connessi allo scadimento del costume o della cultura aziendale hanno indotto molti ambienti imprenditoriali a cercare di recuperare la compromessa credibilità morale. È stato dato allora l'avvio a un processo di istituzionalizzazione dell'etica all'interno dell'impresa, ossia di attuazione di strumenti e procedure intese a prevenire comportamenti illegali e immorali dell'impresa stessa. Le forme più comuni di tali istituzionalizzazioni sono costituite dai *codici etici*" (*Ibidem*, 255).

⁹ La parola "*mission*" esprime molto bene l'idea dell'imprenditore moderno sul carattere quasi missionario della sua professione.

¹⁰ M. MEAZZA, *È l'etica a fare il manager*, in *Il sole - 24 ore*, 30.10.1992, 9.

¹¹ termine, coniato da E. Freeman, è diventato oggi di uso comune proprio in riferimento a questa nuova e più larga visione delle responsabilità morali dell'imprenditore.

ca. Per la grande impresa transnazionale, il concetto finisce per abbracciare, sia pure con intensità decrescente, tutta l'umanità.

Questo allargamento della responsabilità etica a tutti gli *stakeholders*, pone naturalmente limiti alla ricerca del profitto, considerata fin qui il cardine della deontologia del manager. "Prima facie" il manager è un agente, il cui principale è la proprietà dell'impresa. Ad un esame più completo tuttavia, si possono riscontrare i doveri fiduciari del management nei confronti di tutte le componenti costitutive dell'impresa... Perciò il manager è un agente fiduciario dell'impresa, intesa come costruzione fondata sul contratto sociale tra gli *stakeholders*. Ciò può essere riformulato nei termini di un vincolo sull'obiettivo della massimizzazione del profitto del principale-proprietà... La massimizzazione del profitto non può essere perseguita più oltre, cioè mediante l'esercizio dell'opportunismo ai danni degli altri soggetti contrattuali (lavoratori, consumatori, fornitori, ecc.)¹².

Un codice di deontologia aziendale dovrebbe quindi sancire i doveri reciproci di tutti gli *stakeholders*, fatta salva naturalmente la responsabilità preminente dell'imprenditore.

Accanto all'impegno, contrattualmente assunto, di tutelare lealmente gli interessi dei portatori di capitale, un simile codice dovrebbe contemplare anzitutto il rispetto dei diritti fondamentali dei lavoratori (diritto a un giusto salario, a condizioni umane di lavoro¹³, diritto alla salute, alla privacy, ad esercitare un certa partecipazione alle decisioni dell'azienda che lo riguardano in prima persona, diritto alla non discriminazione).

Esso dovrebbe inoltre contemplare specifici doveri del management nei confronti dei clienti (il dovere di non nascondere informazioni rilevanti e di non fornire informazioni false attraverso la pubblicità, di non imporre prezzi esosi, approfittando di eventuali posizioni dominanti di mercato, di osservare il contratto).

Vi sono poi precisi doveri verso la società (il rispetto dell'ambiente, il *fair play* nei confronti della concorrenza, il rispetto delle norme che vietano la collusione coi concorrenti o il monopolio) e verso lo stato (che vietano l'evasione fiscale e la corruzione).

Va detto infine che la *business ethics* tocca sempre di più in prima istanza, al di là degli imprenditori in senso proprio, quei protagonisti per eccellenza degli affari e di tutta la vita economica che sono i professionisti dell'alta finanza.

L'allargamento delle responsabilità sociali infatti raggiunge qui il massimo della sua estensione e della sua serietà.

¹² L. SACCONI, *o. c.*, 279.

¹³ "Per il modo con cui partecipa al lavoro, ogni lavoratore deve essere in grado di sentirsi effettivamente partecipe della realizzazione complessiva della qualità del prodotto. Così forme estremamente parcellizzate di divisione del lavoro non saranno compatibili con l'etica della virtù, in quanto ostacolano la possibilità che il lavoratore esperisca una remunerazione intrinseca — e non puramente monetaria — nell'adempimento del proprio lavoro" (L. SACCONI, *o. c.*, 174).

La progressiva finanziarizzazione di tutta l'economia, il carattere transnazionale della grande finanza, le responsabilità sociali legate alle scelte degli investimenti, alle transazioni monetarie internazionali, la possibilità di collusioni tra sistema bancario e grande criminalità organizzata rendono più urgente che mai l'adozione di codici precisi e severi di comportamento in questo ambito professionale, e perciò imperdonabili i ritardi che contrassegnano invece l'ingresso della *business ethics*, in questo settore vitale dell'attività economica.

Il mondo della finanza, così come opera nell'economia più recente, minaccia sistematicamente il primato del lavoro nei confronti del capitale, e quindi il primato dell'*economia reale* sul capitalismo finanziario.

La politica finanziaria di vertice esercita sulla distribuzione della ricchezza sia a livello nazionale che a livello mondiale un influsso distorto, che tende di sua natura a frustrare le politiche di redistribuzione del reddito, faticosamente portate avanti dagli stati e dalle comunità di stati.

Una deontologia della professione finanziaria dovrebbero in particolare indicare limiti etici precisi a quelle forme di speculazione monetaria e finanziaria, che, ignorando le esigenze del bene comune, antepongono la ricerca del guadagno facile e rapido alle vere finalità umane dell'economia.

2. LE PROFESSIONI TECNICHE

2.1. Lo sviluppo esponenziale della tecnica

La rivoluzione industriale non è nata soltanto sotto il segno del capitalismo e dell'economia di mercato: essa non sarebbe stata possibile senza il corrispondente sviluppo della tecnologia.

In simbiosi con quello parallelo delle scienze, lo sviluppo tecnologico ha assunto, a partire dalla rivoluzione industriale, ritmi e velocità esponenziali.

Esso ha reso possibile all'uomo forme di controllo e di dominio sulla natura un tempo assolutamente impensabili. Ampliando a dismisura il potere materiale dell'uomo, ha contribuito più a fondo di qualsiasi altro evento storico a cambiare radicalmente il modo di pensare e di vivere dell'uomo.

A partire dal mondo della produzione economica, esso ha invaso tutti i campi dell'attività e della vita umana, non escluso il mondo della cultura e delle esperienze spirituali.

Le recenti scoperte della genetica e le loro applicazioni nel campo della medicina permettono oggi all'uomo di sottoporre al dominio tecnologico e al principio di efficienza le sorgenti stesse della vita umana. Attraverso l'ingegneria genetica, l'uomo stesso può diventare un prodotto della tecnica.

Naturalmente i depositari privilegiati della competenza tecnologica e scientifica costituiscono nelle società industriali una professione-modello,

dotata di grande prestigio e capace di colpire profondamente l'immaginario dell'uomo della strada.

Del resto, forme diverse di competenza tecnologica sono diffuse oggi a ogni livello della società. Così la tecnica permea un po' tutte le professioni tradizionali, e costituisce un elemento integrante della professionalità come tale.

2.2. L'etica dell'efficienza e il prometeismo tecnologico

Come ogni altra professione di prestigio, anche le nuove professioni tecnologiche possiedono, almeno in modo atematico e implicito, una loro deontologia professionale, che comporta una sua specifica gerarchia di valori.

È naturalmente, il valore di vertice non può essere che l'efficienza; l'unico imperativo morale è la correttezza tecnica, cioè l'osservanza delle sempre più complicate, raffinate e precise "regole dell'arte", che devono garantire appunto l'efficienza.

Così le professioni tecniche si pongono come paradigma di una nuova umanità, liberata dalla millenaria, penosa dipendenza nei confronti della natura. La loro specifica etica professionale è rifluita nell'etica comune, modellandola a sua immagine e somiglianza.

Le speranze prometeiche che la tecnica sembra legittimare sono diventate un elemento fondante del vissuto morale comune; la preoccupazione dell'efficienza ha ispirato un'etica coerentemente ed esclusivamente consequenzialista, unicamente preoccupata di massimizzare il saldo attivo dei risultati dell'azione umana.

2.3. L'autonomia teleologica della tecnica

A dire la verità, la correttezza tecnica, perseguita in funzione di un reale ed efficiente servizio sociale, era sempre stata uno dei canoni fondamentali di ogni etica professionale. Ma tale efficienza era appunto vista in termini strumentali, iscritta nell'ordine dei mezzi, saldamente asservita al perseguimento del fine, costituito da una "vita buona", degna dell'uomo, una vita di cui solo la religione (o le ideologie) offrivano il senso e possedevano il segreto.

Con lo sviluppo esponenziale della tecnica questa efficienza da mezzo tende a diventare fine.

Nel suo dinamismo espansivo, la tecnica si rivendica un suo valore autonomo; non accetta di fare riferimento a fini che le siano estranei.

L'autonomia teleologica della tecnica si rivela nella progressiva sostituzione del giudizio e della misura quantitativa, tipico della razionalità tecnologica, alle misure e ai giudizi qualitativi, capaci di cogliere ed esprimere i valori e i significati della vita umana.

Questa rivendicazione di autonomia teleologica spiega la facilità con cui l'universo della tecnica stabilisce l'equivalenza automatica tra il fattibile e il

conveniente¹⁴. Ed è a causa di questa cecità teleologica che l'universo tecnologico nasconde nel suo seno il pericolo di coniugare insieme con una estrema razionalità una somma irrazionalità¹⁵.

Questo è in fondo il senso del rifiuto opposto da questo universo all'accettazione di una guida da parte del pensiero metafisico e morale. L'universo tecnologico tende ad escludere ogni sua subordinazione ad un pensiero non riducibile alla sua interna razionalità.

Nell'orizzonte dispiegato dall'ebbrezza dell'onnipotenza tecnologica, sono diventate improponibili le domande sul senso e sulla "vita buona".

La tecnica e la scienza occupano il posto lasciato vuoto dalle religioni e dalle ideologie e offrono al "Nuovo Prometeo" un ideale di umanità onnipotente ma unidimensionale.

Le stesse eterne domande sulla verità perdono il significato tradizionale, ereditato dalla filosofia greca; la nozione di verità non ha più nulla a che fare con la classica "*adaequatio intellectus ad rem*"; essa si identifica ormai con la pura e semplice efficacia¹⁶.

La tecnica rivendica ai suoi autonomi dinamismi di sviluppo una interna legittimazione morale, un suo codice morale proprio, che avanza una pretesa di extraterritorialità rispetto ad ogni altro quadro di valore, che non nasca dall'interno dello stesso universo tecnologico.

Non bisogna peraltro credere che questo comporti per l'uomo della tecnica una vera e propria forma di anomia o di cinismo morale. Egli è piuttosto convinto di trovare la vera misura, anche morale, delle sue azioni proprio all'interno della razionalità tecnica; è spesso fiero di appartenere a questo suo mondo, devoto ai suoi dinamismi, votato alla sua efficienza.

Il Dessauer ad esempio parla di "specifico valore etico" e perfino di "senso religioso" della tecnica¹⁷.

¹⁴ Secondo Fromm, il mondo della tecnica si ispirerebbe al principio per cui "una cosa deve essere fatta perché tecnicamente possibile" (E. FROMM, *La rivoluzione della speranza*, Milano, Etas libri 1978, 36).

¹⁵ K. Mannheim distingue a questo proposito la *razionalità sostanziale*, cioè la capacità di agire intelligentemente, in rapporto ai fini e interessi autentici, dalla *razionalità funzionale*, cioè dall'organizzazione efficiente, in riferimento a scopi intermedi, prescindendo dalla valutazione dei fini ulteriori. Ed aveva anche avvertito che lo sviluppo esasperato della seconda, tipico del progetto tecnologico, aveva un effetto paralizzante sulla prima (K. MANNHEIM, *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus*, Darmstadt, H. Gentner 1958, 61-70).

¹⁶ "Nell'età tecnologica la trasformazione del mondo è divenuta un'impresa tipicamente scientifica, tecnica, espressione dello heideggeriano "pensiero calcolante". Come tale viene sottratto alla giurisdizione dell'ideologo [...] per essere affidata allo scienziato, al tecnico e al manager" (S. CORRA, *La sfida tecnologica*, Bologna, Mulino 1971, 36-37). La "Octogesima Adveniens" parlando del "regresso delle ideologie" dice appunto che esso "può indicare anche uno slittamento più accentuato verso un nuovo positivismo, la tecnica generalizzata come forma dominante di attività, come modo assorbente di esistere, e magari come linguaggio, senza che la questione del suo significato sia realmente posta" (PAOLO VI, *Octogesima Adveniens*, AAS 63, 1971 n. 29).

¹⁷ "La familiarità coll'essenza della tecnica e l'osservazione dello sviluppo delle sue forze autonome nell'umanità debbono condurre alla conclusione che la tecnica possiede un suo valore

2.4. La crisi del prometeismo tecnologico

Ma anche il Nuovo Prometeo, così come "*homo oeconomicus*" che l'ha preceduto, conosce oggi una sua crisi profonda, che mette radicalmente in questione la deontologia dell'efficienza, l'etica della crescita per la crescita e la stessa mitologia del prometeismo.

A produrre questa crisi è stato il problema che, dal titolo di un libro notissimo, curato da alcuni esperti del MIT (*Massachusetts Institut of Technology*)¹⁸ può essere giustamente chiamato dei "*limiti dello sviluppo*".

I limiti denunciati da questo rapporto (e dagli altri che lo hanno seguito in una breve e intensa successione) sono quelli imposti dal rispetto dell'ambiente e dalla scarsità insuperabile delle risorse naturali del pianeta terra.

La cultura tecnoscientifica, passivamente trasportata sull'onda dello sviluppo economico che essa stessa rendeva possibile, ha tardato a scoprirli; ma ora essi si impongono con drammaticità e urgenza e sembrano toglierci ogni speranza che la prosecuzione indefinita di questo *trend* sia compatibile con le condizioni reali del mondo in cui esso avviene.

L'accumulo progressivo e in parte irreversibile dell'inquinamento, la degradazione già evidente di molti ecosistemi, tengono vivo il timore ricorrente di una incontrollabile reazione a catena e di una catastrofe improvvisa e totale.

Alla luce di questi dati è comprensibile l'allarme suscitato dal "rapporto" del MIT. E si capisce anche il dibattito che esso ha aperto e che si è espresso negli studi che lo seguirono e lo seguono tuttora, e in tutta la pubblicistica relativa, ispirata a un certo "romanticismo della catastrofe" che da allora è diventato una dimensione essenziale della nostra civiltà.

La nuova problematica solleva inquietanti interrogativi sulla validità del progetto tecnologico, e quindi sulla fiducia, ancora largamente diffusa, che l'umanità possa trovare una soluzione dei suoi problemi attraverso il potere della tecnica, affidandosi alla sua razionalità ed efficienza.

Alla luce dei "limiti dello sviluppo", una simile fiducia non appare più giustificata.

Il dubbio sulla capacità felicitante della tecnica e il sospetto nei suoi confronti non è nuovo nella cultura occidentale, che pure l'ha tenuta a battesimo¹⁹.

etico, che essa ha un valore religioso immanente" (F. DESSAUER, *Filodofia della tecnica*, Brescia, Morcelliana 1933, 247).

¹⁸ D.L. MEADOWS (e coll.), *Il limiti dello sviluppo*, Milano, Mondadori 1972.

¹⁹ Già nel secolo scorso J. Stuart Mill si faceva portavoce di questi dubbi con queste espressioni, nel contesto di tutto un discorso stranamente anticipatore nei confronti della attuale problematica dei limiti dello sviluppo: "Finora è dubbio se tutte le invenzioni meccaniche fin qui compiute abbiano alleggerito la fatica quotidiana dell'uomo. Esse hanno consentito ad una maggiore popolazione di vivere la stessa vita di schiavitù e di prigionia, e ad un maggior numero di industriali e altri di accumulare fortune ... ma non hanno ancora cominciato ad operare quei grandi mutamenti nel destino umano che per loro natura sono destinate a compiere" (J. STUART MILL, *Principi di economia politica*, Torino, UTET 1933, 712-713).

Ma oggi non le vengono più rimproverate *soltanto* le sue deviazioni accidentali o i suoi ritardi provvisori, bensì il carattere stesso della sua anima. I nuovi problemi non sono infatti imputabili tanto ad insuccessi occasionali del progetto tecnologico, quanto proprio a quelli che vengono considerati i suoi successi più lusinghieri.

Ciò che scuote la fiducia nella tecnica non è più soltanto il suo carattere necessariamente ambiguo, passibile di usi positivi o negativi da parte della libertà dell'uomo che se ne serve per i suoi fini, bensì proprio la sua tendenza a sfuggire al controllo di questa libertà, a prendere la mano dell'apprendista stregone che l'ha evocata, a erigersi davanti a lui come una potenza incontrollabile ed ostile. Essa appare come animata da un dinamismo proprio, indipendente dall'uomo che pure l'ha innescato, tendente ad una crescita fine a se stessa.

2.5. La cultura ecologica

Il timore che la sua cieca forza espansiva non sappia trovare in se stessa quei freni e quella guida che la riconducano al servizio dei veri interessi dell'uomo si fa sempre più vivo nella cultura migliore del nostro tempo.

Nonostante le sue responsabilità per l'impasse ecologica, la tecnica resta più che mai uno strumento indispensabile per l'uomo, alle prese con i problemi di nuovi modelli di sviluppo. Su di essa l'uomo può contare come su di una "risorsa rinnovabile", solo in parte condizionata dalla finitezza delle altre risorse, cui pure attinge.

Essa rappresenta ancora per l'uomo un severo e prezioso educatore. Ma è un educatore che ha a sua volta bisogno di essere educato: per quanto indispensabile, la tecnica resta sensata solo nella misura in cui viene realmente assoggettata alla guida e anche ai limiti imposti dai veri interessi dell'uomo.

La consapevolezza acuta dell'urgenza di questi problemi si è venuta potentemente diffondendo in questi ultimi anni in tutto il mondo industriale.

Si è così assistito al sorgere di svariati movimenti, informali o strutturati, a carattere culturale, sociale o politico, volti a porre in primo piano consapevolezza dell'esigenza di interventi sempre più radicali di salvaguardia dell'ambiente naturale, come condizione di sopravvivenza per l'umanità, e come unica via per la preservazione o la restaurazione di una migliore qualità della vita: è il movimento ecologista.

L'ecologia è così diventata, a livelli diversi ma complementari, una sensibilità indefinita ma diffusa, un programma di interventi economici e politici, una vera e propria disciplina scientifica, integrata a pieno titolo nell'organismo delle scienze della natura, ma anche una opzione etica e un obiettivo educativo di importanza primaria.

2.6. Ecologia e "nuova responsabilità"

I problemi aperti dall'ecologia e connessi con l'ecologia configurano infatti, secondo l'acuta analisi di H. Jonas, un notissimo studioso di questi problemi, un nuovo modo di porsi e un diverso livello di serietà e di urgenza, rispetto a tutto il passato, del concetto e della realtà della "responsabilità morale".

Le conseguenze delle azioni umane, su cui si misurava in passato la responsabilità "oggettiva" delle scelte umane, si esplicavano su una scala di prossimità estremamente ridotta, tanto nello spazio quanto nel tempo: "Il campo effettivo dell'azione — dice Jonas — era ristretto, il lasso di tempo per la previsione, la determinazione dei fini e l'imputazione di responsabilità era breve, il controllo sulle circostanze limitato. Il comportamento giusto aveva i suoi criteri diretti e il suo compimento quasi immediato"²⁰.

Questa situazione si è quasi radicalmente rovesciata: la ristrettezza dell'orizzonte di prossimità e di contemporaneità che circondava l'azione umana è stata sostituita da una espansione enorme dell'influsso spaziotemporale delle scelte umane, soprattutto di quelle collegate all'impresa collettiva dello sviluppo tecnologico.

Il progetto tecnologico ha incredibilmente allargato nel tempo e nello spazio il campo d'efficacia dell'agire umano e di conseguenza si è espanso in uguale misura l'orizzonte della responsabilità oggettiva dell'uomo.

La scoperta della vulnerabilità dell'ambiente naturale, della non reversibilità delle serie causali attivate dai processi tecnologici, della cumulatività degli effetti di tale processo mettono la coscienza morale umana di fronte a un capitolo dell'etica finora inesplorato, ma di importanza e decisività tale da assorbire in sé tutte le precedenti forme di consapevolezza delle responsabilità morali dell'uomo.

Di fronte a questa situazione così radicalmente nuova, l'uomo ha anzitutto delle responsabilità nuove nei confronti del conoscere: la sua conoscenza è chiamata ad affrontare difficoltà inedite ed imprevedibili: "L'autoriproduzione cumulativa del mutamento tecnologico del mondo supera le condizioni dei suoi singoli atti, passando attraverso situazioni senza precedenti, per le quali a nulla valgono gli insegnamenti dell'esperienza"²¹.

Per quanto riguarda le sue responsabilità verso il futuro, la tecnologia mette nelle mani dell'uomo un massimo di potere insieme con un minimo di sapere intorno agli scopi e ai risultati finali dei suoi interventi.

La tecnica non minaccia soltanto la natura infraumana, ma la stessa natura e costituzione interna dell'uomo: "In tal modo, il trionfo dell'*homo faber* sul suo oggetto esterno significa nel contempo il suo trionfo nella costituzio-

²⁰ H. JONAS, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi 1990, 8.

²¹ H. JONAS, *o. c.*, 11.

ne interna dell'*homo sapiens*, di cui un tempo non era altro che una parte ausiliaria. In altri termini, anche prescindendo dalle sue opere oggettive, la tecnologia assume una rilevanza etica in virtù della centralità ora occupata nella finalità soggettiva" ²².

Proprio i limiti insuperabili del sapere umano nei riguardi del futuro messo in atto dalle sue stesse scelte impongono all'uomo quella che potremmo considerare come un'etica della cautela o della paura. I rischi e le minacce della tecnologia sono più decisivi delle sue promesse e la responsabilità umana non può non tenerne conto.

In una situazione in cui non soltanto la qualità del futuro umano, ma la stessa possibilità di un tale futuro è realmente in gioco, l'uomo può rendersi conto del carattere di radicale novità della responsabilità che pesa su di lui. Le persone di cui egli mette in gioco gli interessi più fondamentali e perfino l'esistenza non sono una sua controparte paritaria: proprio perché non ancora realmente esistenti, non hanno nulla da dare in cambio, neppure voce per avanzare pretese o rivendicare diritti: egli non sperimenta nei loro confronti alcuna forma di vera reciprocità: "Ogni vita solleva la sua pretesa alla vita... Il non esistente però non solleva nessuna pretesa e perciò non può neppure subire una violazione dei suoi diritti... Ma proprio con il non ancora esistente ha a che fare l'etica di cui siamo alla ricerca: il suo principio di responsabilità deve essere indipendente sia da ogni idea di diritto sia da quella di reciprocità" ²³.

2.7. Una rivoluzione etica

Ma la "nuova responsabilità" richiede una vera e propria rivoluzione morale.

Benché il problema ecologico sia stato inizialmente affrontato quasi unicamente sul piano tecnico, cercando una soluzione nell'ambito di quello stesso universo che creava il problema, e prescindendo dal problema etico dei fini ²⁴, ben presto i dati stessi del problema costrinsero a sorpassare questa prospettiva, ad affrontare in modo consapevole ed esplicito la dimensione morale del problema e a riconoscere nella dimensione etica il vero punto cruciale di tutta la questione.

Le menti più avvertite, che si misurano senza preconcetti col problema ecologico, sono oggi consapevoli che esso mette in essere una vera e propria crisi di civiltà.

²² H. JONAS, o. c., 13.

²³ H. JONAS, o. c., 16.

²⁴ Così fece appunto per confessione di A. PECCER il Club di Roma: "Per il momento il Club di Roma avrebbe pertanto dovuto astenersi dall'agitare problemi più intricati come quello di definire fini ultimi [...], il nostro approccio iniziale doveva essere il più diretto e il più pragmatico possibile" (A. PECCER, o. c., 100).

Coloro che si occupano seriamente del problema ecologico sono costretti a riconoscere che la sua soluzione non comporta soltanto una "nuova concezione normativa"²⁵, ma anche un vero e proprio "cambiamento radicale dei principi fondamentali che ispirano e determinano l'agire degli uomini"²⁶.

D'altra parte una trasformazione morale così profonda non potrà essere realizzata unicamente sotto lo stimolo puramente negativo della paura. Soltanto la libera adesione a valori positivi potrà sorreggerla fino in fondo²⁷.

La tecnica e la scienza cominciano dunque a prendere atto della loro dipendenza, per quanto riguarda la determinazione dei fini, da forme di sapere e da esperienze vitali estranee al loro universo di pensiero e di azione, ma tali da imporre loro una nuova deontologia, aperta al riconoscimento del primato dell'uomo sulle cose, e delle nuove responsabilità che il potere tecnologico conferisce a coloro che lo possiedono e lo gestiscono.

Anche in questo caso è significativo che l'iniziativa sia partita proprio da uno dei santuari del sapere scientifico e tecnologico (il MIT), ad opera di persone che occupavano i più alti gradi della gerarchia professionale in questo campo.

Emblematica, a questo proposito, è pure la nascita, proprio dall'interno della stessa ricerca biomedica di avanguardia, di quella specifica forma di deontologia professionale (che si è peraltro ben presto proiettata al di là dei confini di ogni professione particolare) cui è stato dato il nome di *bioetica*²⁸.

La forza di trascinamento propria di queste professioni-guida, fa sì che una determinata preoccupazione etica di fondo, una volta assunta e fatta propria da queste professioni, travalichi i confini della professione stessa e, da specifico elemento di deontologia professionale, diventi istanza etica di fondo per l'intera umanità.

Come si vede, le stesse professioni, responsabili di avere coltivato l'illusione di una messa in mora dell'etica, sembrano avvertire per prime, dall'interno della loro stessa esperienza professionale i pericoli insiti nella loro or-

²⁵ A. PECCI, *o. c.*, 92.

²⁶ *Commento del Club di Roma al rapporto Meadows* in: L.D. MEADOWS, *o. c.*, 150. Lo stesso commento poco più oltre: "Affermiamo da ultimo che ogni consapevole sforzo per arrivare a uno stato di equilibrio duraturo mediante provvedimenti pianificati, invece di abbandonarsi al caso e soggiacere alla catastrofe, deve fondarsi su un reale cambiamento di valori e di obiettivi a livello di individui, di paesi, del mondo" (*o. c.*, pg. 154).

²⁷ "La forza necessaria può provenire solo da convinzioni profonde. Se derivasse solo da paura per il futuro, avrebbe molte probabilità di scomparire al momento decisivo" (E.F. SCHUMACHER, *Piccolo è bello: uno studio di economia come se la gente contasse qualcosa*, Milano, Moizzi 1978, 126).

²⁸ Il termine è stato forgiato da Potter nel 1970 (V.R. POTTER, *Bioethics: the Science of Survival*, in *Perspectives in Biology and Medicine*, 14 [1970] 120-153); ma le preoccupazioni e la sensibilità cui esso dà nome erano già presenti nell'ambiente scientifico dagli anni '60. La bioetica è stata definita da W. T. Reich come "lo studio sistematico della condotta umana nell'area delle scienze della vita e della salute, esaminata alla luce dei valori e dei principi morali" (W.T. REICH, *Introduction in Encyclopedia of Bioethics*, Free Press, New York 1978).

gogliosa pretesa di autonomia teleologica e valoriale, e segnalano all'intera umanità la strada di una conversione morale, che la stessa tecnica rende più urgente e decisiva, per la sopravvivenza dell'uomo, di quanto non sia mai stato in passato.

3. LE PROFESSIONI DELLA COMUNICAZIONE SOCIALE

3.1. La comunicazione sociale e i suoi operatori

Lo sviluppo del sapere e della tecnica ha dotato l'umanità di strumenti artificiali di comunicazione, in grado di moltiplicare quasi indefinitamente le possibilità comunicative del linguaggio umano: sono i "mezzi di comunicazione di massa" o *mass-media*. Essi permettono di far giungere simultaneamente lo stesso messaggio a milioni di persone, varcando con la rapidità della luce spazi di dimensioni planetarie.

Nella misura in cui queste forme di comunicazione, qualunque sia il loro grado di ufficialità e i loro legami istituzionali con le strutture politiche della comunità civile, costituiscono di fatto una funzione sociale, in cui si esprime la vita della società, attraverso cui la società si edifica, si difende e si trasforma, esse costituiscono nel loro insieme quello che si chiama la "comunicazione sociale".

Essa rappresenta davvero qualcosa di assolutamente inedito nella storia dell'umanità, si direbbe che essa stia lentamente creando una "nuova coscienza", cioè un nuovo modo di essere uomini in un mondo nuovo.

La comunicazione di massa risponde nella sua globalità a un bisogno essenziale della moderna convivenza sociale. Senza informazione non ci potrebbe essere una vera società moderna, una autentica democrazia e, al limite, neppure una vera vita sociale.

La comunicazione sociale unisce insieme in un'unico dinamismo operativo, organicamente strutturato, professioni diverse che comprendono, oltre a quella del giornalista in senso largo, quella degli editori degli agenti di pubblicità, degli uomini dello spettacolo.

Agli effetti dell'etica professionale, possiamo considerare tutte queste competenze come costituenti l'unica professione degli operatori della comunicazione sociale.

Anche per questa professione vale quanto si è detto per quelle imprenditoriali e tecniche: l'autorevolezza e il potere che essa conferisce, l'immagine che essa trasmette di sé, come sfondo implicito in ogni altro messaggio, ne fanno una professione-guida, capace di influire sui valori della professionalità come tale, ben al di là dei suoi confini precisi.

I rappresentanti più autorevoli e più noti di questa professione vengono chiamati a volte *anchormen*, un appellativo che sottolinea il fascino, il pote-

re, il ruolo di guida nei confronti dell'opinione pubblica che l'immaginazione popolare attribuisce genericamente a tutti gli operatori dei media.

E quello che forse non vale per ognuno di loro, presi separatamente, vale indubbiamente per la grande macchina della comunicazione sociale, presa nel suo insieme e quindi per gli operatori dei *media*, in quanto "corporazione".

Il potere di creare consenso e di manipolare l'opinione pubblica, di influire sul modo collettivo di sentire e di vivere che questa macchina possiede (tanto nei paesi in cui essa è libera e ubbidisce solo alle leggi del mercato, quanto in quelli dove è totalmente padroneggiata dal potere politico) riversa naturalmente sugli operatori dei *media* grandi responsabilità morali.

Forse è proprio a motivo di questo potere e quindi della enorme rilevanza sociale della comunicazione di massa, che nessun'altra categoria, per quanto ci è noto, ha elaborato nella sua storia (e tutto sommato quella dei *media* non è poi tanto lunga) tanti diversi codici di deontologia professionale quanto quella degli operatori dei media.

Questi codici non mancano di mettere in luce il servizio sociale svolto dalla comunicazione e le responsabilità morali che gravano sui gestori di questo servizio; responsabilità cui la professione deve far fronte soprattutto attraverso un'informazione libera e veritiera, gestita con la più larga partecipazione possibile dei destinatari²⁹. Di fatto, allo stesso modo che le professioni imprenditoriali e finanziarie hanno elevato, con la benedizione compiacente di certa economia politica, la ricerca del profitto a finalità specifica ed esclusiva del loro compito professionale, e le professioni tecniche hanno fatto la stessa cosa nei confronti dell'efficienza tecnologica, anche le professioni della comunicazione sociale hanno spesso ceduto alla tentazione di erigere a valore ultimo e misura della loro professionalità la capacità di conquistare ascolto e di creare consenso.

Anche in questo caso, tutta una fiorente branca di nuove forme del sapere che, erede della vecchia "retorica", cercava di svelare, affrontandola da tutte le prospettive possibili, i segreti della comunicazione (linguistica strutturale, semiotica, semiologia, narratologia "nuova retorica", psicologia del consenso) ha fornito agli uomini della comunicazione gli strumenti teoretici e pratici per garantirsi questa loro specifica forma di efficienza e di competitività.

Così all'interno della società si è venuta sempre più affiancando al mercato dei beni economici il mercato dei messaggi.

Nella forma specifica della "pubblicità", il mercato dei messaggi è diventato anzi un momento insostituibile del mercato dei beni; così che il rapporto tra comunicazione sociale ed economia non è più soltanto quello di una similarità generica, ma anche quello di una vera e propria simbiosi reciprocamente funzionale.

²⁹ Va detto peraltro che alcuni di questi codici rivelano a volte più la preoccupazione di una rivendicazione unilaterale dei presunti diritti della corporazione che una vera intenzione etica.

3.2. Comunicazione sociale e vita politica

Ma il potere e la capacità di conquistare *audience* e di suscitare consenso è all'origine di un'altra, assai più decisiva forma di *simbiosi*: quella che unisce la comunicazione sociale alla politica. Gli uomini della politica hanno sempre cercato di strumentalizzare la comunicazione sociale, asservendone gli operatori ai loro scopi di esercizio del potere.

Una simile simbiosi riversa naturalmente sull'esercizio delle professioni della comunicazione sociale responsabilità civili e morali difficilmente misurabili.

Gli operatori dei media si trovano spesso nell'alternativa di mettere la loro professionalità al servizio del potere politico o di impiegarla nell'animazione di una difficile e pericolosa "resistenza", anch'essa non facilmente libera da forme di opposta faziosità o di collusioni e connivenze con i poteri alternativi.

Sono oggi, senza dubbio, largamente diffuse nel mondo situazioni politiche e sociali che rendono praticamente impossibile agli uomini della comunicazione sociale di servire il bene comune e di favorire, attraverso una informazione veritiera e disinteressata, la partecipazione consapevole dei cittadini alla gestione della cosa pubblica.

Questo avviene nei paesi sottoposti alle forme più diverse di dittatura, dove il potere politico esercita un controllo totale e una gestione diretta di tutti i mezzi di comunicazione sociale, che vengono spregiudicatamente utilizzati come mezzo di manipolazione ideologica e di propaganda politica, e quindi come strumento di conservazione del potere.

D'altra parte, anche nei paesi di democrazia liberale, l'alto costo economico dell'accesso ai mezzi di comunicazione sociale rende frequente la formazione di gruppi oligopolistici di potere informativo, inevitabilmente tentati di ricorrere alla manipolazione strumentale della comunicazione, minacciando così il tessuto democratico della società.

3.3. La necessità di un'ecologia dello spirito?

Tutte queste forme di complessa collusione tra comunicazione sociale e potere economico e politico sono legate alla creazione del consenso e alla manipolazione delle coscienze che il controllo dei media rende possibile.

La loro efficacia (destinata a crescere con lo sviluppo del sistema comunicativo) provoca il sorgere di preoccupate voci d'allarme da parte dei settori più sensibili della cultura umanistica e della coscienza etica collettiva.

Si fa sempre più strada il timore che la diffusione capillare dei *media*, il carattere sinergico (multimediale!) della loro azione, la crescita del loro potere di suggestione, dovuta al progressivo raffinamento delle loro tecniche del consenso, finiscano per attuare una progressiva confisca della libertà di pensiero e dell'autonomia personale, producendo una totale robotizzazione dell'uomo.

A differenza della tecnica, la comunicazione sociale non minaccia l'ecosistema, come ambiente esterno della vita umana, ma l'interiorità stessa dell'uomo, facendo emergere l'urgenza di una assai più difficile "ecologia dello spirito".

Ci si può legittimamente chiedere se, anche in questo campo come in quello della tecnologia, tutto ciò che è fattualmente possibile (o sta diventando rapidamente tale) debba essere necessariamente realizzato; o se l'umanità nel suo insieme, proprio per salvare quella profondità ed autonomia spirituale che è la sua specifica ricchezza rispetto al "resto del mondo", non debba imporsi dei limiti nello sviluppo della comunicazione sociale, come strumento per la formazione del consenso, e se una codificazione di questi limiti non debba entrare a costituire un'etica della comunicazione sociale e delle professioni comunicative, all'altezza delle responsabilità che pesano su queste professioni.

Una valutazione così radicalmente negativa dell'influsso dei *media* sulle persone singole e sulla società nel suo insieme (valutazione che caratterizza i c. d. "apocalittici") non è condivisa da tutti coloro che si occupano del problema; ad essa si contrappone una visione, sostanzialmente ottimistica, che mette in primo piano soprattutto le occasioni e gli aspetti positivi della comunicazione di massa.

Non è così facile misurare le ragioni e i torti delle due posizioni: l'unica cosa certa è che l'espansione crescente della comunicazione sociale e mediale sarà comunque inarrestabile.

3.4. L'etica della comunicazione nel pensiero di Habermas e di Apel

Anche qui vale comunque la pena di ricordare che questa espansione ha fatto da sfondo e probabilmente da stimolo, all'elaborazione di una forma di pensiero etico che, ancora una volta, mette in risalto il legame sotterraneo che unisce la consapevolezza delle responsabilità morali delle professioni-modello, con l'etica comune.

All'interno di quelle forme di sapere che interpretano il fatto comunicativo e affiancano l'esercizio delle professioni relative si sta facendo strada una forma di etica della comunicazione che, oltre a porsi come norma morale del fatto comunicativo, si rivendica un ruolo di fondazione dell'etica normativa in generale, capace di avere un impatto significativo sull'etica comune.

Ci riferiamo evidentemente all'*etica del discorso* di J. Habermas³⁰ e di K.O. Apel³¹.

Nel pensiero di Habermas, e in quello molto affine di Apel, per "etica del

³⁰ J. HABERMAS, *Teorie dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino 1986. IDEM, *Etica del discorso*, Bari, Laterza, 1989.

³¹ K.O. APEL, *Comunità e comunicazione*, Torino, Rosenberg e Sellier 1977.

discorso" non si intende soltanto l'identificazione e la fondazione delle norme particolari che devono regolare l'agire comunicativo. Nella misura in cui ogni forma di pensiero e di normativa morale è comunque sempre anche oggetto di una qualche forma di comunicazione, e nella misura in cui solo all'interno di questa comunicazione (una *comunicazione argomentativa*) e della relativa *comunità di comunicazione* possono essere verificate (o falsificate) le specifiche pretese di validità di questo pensiero e di queste norme, le leggi che regolano la comunicazione argomentativa assurgono al ruolo di criteri di validità di tutto il pensiero e di tutte le norme morali.

Nel contesto di una concezione della morale, quale è quella imperante nella nostra cultura dopo Hobbes, esclusivamente limitata alla fondazione e alla elaborazione delle norme della convivenza sociale, le leggi etiche della comunicazione vengono considerate, da Habermas e Apel, come la vera fondazione ultima (almeno nel senso di ultima possibile) di tutta la morale: una specie di equivalente del "cogito ergo sum" cartesiano in seno alla riflessione etica.

3.5. Agire teleologico e agire comunicativo

Una esposizione dell'etica della comunicazione di Habermas e di Apel (ma anche di altri studiosi che si pongono su linee analoghe, con variazioni o arricchimenti non sostanziali) deve partire da una corretta definizione dell'agire comunicativo che lo collochi e lo identifichi per la sua specificità, all'interno della più vasta gamma di forme dell'agire umano.

Rispetto al loro orientamento, le azioni possono essere distinte in teleologiche, se orientate al successo, al conseguimento di trasformazioni desiderate nell'ambito dello stato di cose, o comunicative, se orientate all'intesa, cioè alla comprensione reciproca e al conseguimento di un consenso da parte di altri agenti.

La convivenza umana è una comunità fondamentalmente basata sul linguaggio, quindi sulla comprensione reciproca e sul consenso³². Il consenso tuttavia può essere di due tipi radicalmente diversi: c'è quello che viene estorto con le forme più diverse di pressione e di violenza psicologica, oppure attraverso il dispiegamento di una qualche "forza contrattuale" (e sarà allora il consenso della volontà che si piega alla sottomissione, oppure al compromesso del contratto); ma c'è anche un consenso che viene richiesto ed eventualmente concesso attraverso argomenti; e sarà allora il consenso dell'intelligenza nei confronti di ragioni evincenti.

Questo secondo consenso è l'intesa (*Einverständnis*) vera e propria che si distingue da ogni pura convergenza fattuale (*Verständigung*)³³.

³² J. HABERMAS, *Teoria dell'agire comunicativo*, cit., I, 155.

³³ K.O. APEL, *o. c.*, 191.

Le proposizioni etiche, di loro natura costituiscono proposte avanzate con pretese di validità sociale ideale e non puramente fattuale. La loro validità si misura in base alla loro possibilità di suscitare un consenso argomentativo, e quindi di fondare una vera e propria intesa, raggiunta comunicativamente.

3.6. Una scelta cognitivistica

Questo equivale a escludere dall'ambito della morale ogni fondazione di tipo volontaristico o contrattuale.

La norma morale trova, per i nostri autori, la sua giustificazione non in una comunicazione che serva a formare compromessi accettabili dalle parti (concezione volontaristica o contrattualistica della validità delle norme), bensì in una comunicazione che serva a garantire una presa sulla verità³⁴.

Nel discorso etico, i membri della comunità di comunicazione non intendono giungere a "una decisione comune", ma a "un giudizio comune"³⁵.

È interessante notare come una simile visione del discorso etico esclude ogni forma di relativismo morale.

Toccando direttamente la vita e il benessere degli uomini e, oggi, la stessa sopravvivenza dell'umanità, il sapere morale ha una carica di decisività che proibisce di abbandonarlo al relativismo delle opzioni soggettive e al pluralismo delle opzioni culturali. Una proliferazione metodica di etiche alternative porta di fatto al nichilismo morale.

Apel denuncia a questo proposito quella che egli chiama la "paradossalità della situazione problematica". Essa consiste nel fatto che "da una parte, mai il bisogno di un'etica universale, vincolante per la società umana nel suo complesso è stato così pressante come nell'epoca di questa nostra unificata civiltà planetaria, messa in atto dalle conseguenze tecnologiche della scienza dall'altra, mai il compito filosofico d'una fondazione razionale di un'etica universale sembra essere stato tanto difficile, anzi senza speranza, come nell'epoca della scienza, proprio perché l'idea della validità intersoggettiva è in quest'epoca parimenti pregiudicato dalla scienza, cioè dall'idea scienziata dell'oggettività neutrale e avalutativa dal punto di vista normativo"³⁶. Questa consapevolezza dell'urgenza di un'etica universale porta i nostri autori alla elaborazione di una fondazione dell'etica normativa che aspira a ottenere il consenso, almeno potenziale e implicito, di tutta l'umanità. Solo una simile fondazione potrebbe fornire un criterio assoluto per la verifica della specifica validità normativa delle singole proposizioni morali.

Ora una simile fondazione è possibile solo all'interno di un'etica cogniti-

³⁴ J. HABERMAS, *Etica del discorso*, cit., 76-85.

³⁵ J. HABERMAS, *Etica del discorso*, cit., 109.

³⁶ K.O. APEL, *o. c.*, 206.

vistica. E infatti se per cognitivismo morale si intende una concezione dell'etica secondo cui "nel sì e nel no rivolto a norme e precetti si esprimerebbe qualcosa di diverso dal semplice arbitrio di colui che si sottomette o si oppone a una pretesa imperativistica di potere"³⁷, è evidente che la concezione morale sottostante all'etica del discorso è dichiaratamente e senza riserve un'etica cognitivistica.

Sia Habermas che Apel mantengono quindi ferma, contro tutte le forme di neocontrattualismo oggi in voga (si pensi a Rawls)³⁸, una chiara opzione cognitivistica.

La comunicazione morale non è assolutamente riducibile a una trattativa in vista di un compromesso.

Il carattere prescrittivo o imperativo non viene al discorso etico da una qualche volontà arbitraria dei contraenti o da una promulgazione positiva di qualche legislatore; a renderlo prescrittivo è solo la sua validità normativa discorsivamente constatata.

Anche l'universalità o universalizzabilità del discorso etico non è vista come una qualità puramente fattuale ma come una qualità ideale: non è un prodotto della volontà, ma della ragione e del giudizio: "L'idea dell'imparzialità svolta dalle etiche cognitive nella forma di principi di universalizzazione non può ridursi all'idea di un equilibrio del potere"³⁹.

Questo non deve far credere peraltro che l'universalizzabilità del consenso, che garantisce per la validità normativa del discorso morale, possa essere soltanto presupposta in una qualche argomentazione fatta a tavolino.

Soprattutto Habermas enfatizza moltissimo la necessità che la verifica della validità normativa delle proposizioni etiche coinvolga davvero nella comunicazione argomentativa tutti i possibili interessati. Non di semplice universalizzabilità ipotetica o teoretica deve trattarsi ma di una vera universalità di consenso.

3.7. Fondazione trascendental-pragmatica

Si è già detto che l'etica della comunicazione serve ai nostri autori per un più generale discorso di fondazione di tutta la morale.

La ricerca delle norme procedurali dell'argomentazione etica diventa l'occasione e il luogo concreto per una ricerca del fondamento ultimo della morale stessa.

Si tratta di un genere di fondazione tutto particolare cui i nostri autori danno il nome di "fondazione trascendental-pragmatica"; dove "pragmatica" dice che questa fondazione è ottenuta ricostruendo le premesse inevitabil-

³⁷ J. HABERMAS, *Etica del discorso*, cit, 82.

³⁸ J. RAWLS, *Una teoria della giustizia*, Milano, Feltrinelli 1983.

³⁹ J. HABERMAS, *Etica del discorso*, cit, 81.

mente incluse nella prassi del comunicare, e "trascendentale" esprime il fatto che tale prassi è considerata in se stessa, prescindendo da qualsiasi suo contenuto etico categoriale.

Il discorso etico, fosse pure il più solipsistico immaginabile è sempre fatto attraverso gli strumenti del linguaggio e presuppone quindi un riferimento, almeno implicito, a una qualche (magari solo ipotetica o ideale) comunità di parlanti.

Esplicitare o, come dice Habermas, ricostruire questi presupposti normativi del discorso etico è lo stesso che individuare i criteri della sua validità e quindi dargli una fondazione.

Si tratta quindi di scoprire — o meglio, come dice Habermas, di ricostruire, attraverso una riflessione trascendentale, quelle regole (o meta-regole) che rendono possibile e sensata la comunicazione etica e che sono "già da sempre presupposte nella situazione del parlare"⁴⁰.

Si tratta di regole che il parlante non può negare senza contraddirsi, perché presupposte dalla sua stessa contestazione.

Habermas e Apel chiamano questa forma di contraddizione implicita con il nome di "contraddizione performativa"; una contraddizione di questo genere sarebbe contenuta nel principio del fallibilismo che afferma una forma di scetticismo assoluto nei confronti di ogni argomentazione razionale⁴¹.

Nell'imparzialità o universalizzabilità delle norme etiche si è molto spesso identificata, dopo Kant, la specificità del discorso etico.

Secondo i nostri autori, la ricerca dell'imparzialità e il criterio dell'universalizzabilità sono norme che si situano ancora a monte dell'etica vera e

⁴⁰ K.O. APEL, *o. c.*, 247.

⁴¹ Contrariamente a quanto ci si attenderebbe, i nostri autori non dedicano molto spazio a questa ricostruzione. In un certo senso la danno per scontata, ma nello stesso tempo la ritengono un compito sempre aperto.

Habermas riporta, a titolo di esempio e senza discuterlo più di tanto, il seguente codice di norme tratto da R. ALEXY (*R. ALEXY, Eine Theorie des praktischen Discurses*, in W. ÖLMÜLLER [Hrsg.] *Normenbegründung Normendurchsetzung*, Paderborn, Fink-Schöning 1978):

1. "Nessun parlante può contraddirsi.
2. Ogni parlante che applichi un predicato F a un oggetto A deve essere disposto ad applicare F a ogni altro oggetto che sotto tutti gli aspetti rilevanti sia uguale ad A.
3. Differenti parlanti non possono usare la stessa espressione in significati differenti.
4. Ciascun parlante può affermare solo ciò che egli stesso crede.
5. Chi adopera un asserto o una norma che non sono oggetto della discussione deve fornire una ragione.
6. Ogni soggetto capace di parlare e di agire può prendere parte a discorsi.
7. Chiunque può problematizzare qualsiasi affermazione.
8. Chiunque può introdurre nel discorso qualsiasi affermazione.
- ...
10. Non è lecito impedire a un parlante tramite una coazione esercitata all'interno o all'esterno del discorso di valersi dei suoi diritti fissati in 3.1.

Come si vede le leggi della comunicazione argomentativa si scaglionano intorno a tre nuclei di esigenze logico-etiche: l'imparzialità o universalizzazione (nn 1.-3), la veracità (nn 4-5) e la dialogicità (nn 5-10).

propria; sono appunto i presupposti trascendentali della comunicazione e del pensiero etico in generale:

Per chi è abituato a pensare al fondamento dell'etica in termini metafisici e religiosi, ricorrendo quindi a una qualche forma di "principio superiore" da cui i contenuti valoriali e normativi dell'etica vengono inferiti per deduzione, potrà parere insufficiente ed elusiva la fondazione trascendentale prammatica proposta dai nostri autori.

Ma essi non sembrano avere alcuna paura del carattere povero o "debole" della loro fondazione; e del fatto che essa non possa pretendere e non pretenda di fatto ad essere considerata "ultima" nel senso tradizionale del termine.

L'idea stessa di una comunità di comunicazione in cui tutti possano mettere in questione tutto, ad eccezione delle procedure formali del "mettere in questione" (proprio tali procedure sono il presupposto ineliminabile dello stesso "mettere in questione") esclude ogni possibilità di fondare un'etica universale (e ogni etica aspira ultimamente ad esserlo) su un "principio superiore" arbitrariamente sottratto a ogni messa in questione.

3.8. La comunità di comunicazione

Ma questo spostamento dell'attenzione del pensiero morale dalla coscienza individuale alla comunità di comunicazione merita qualche ulteriore approfondimento.

In una filosofia morale ispirata al "solipsismo logico" e quindi al primato della coscienza personale, l'etica è anzitutto un attributo della coscienza personale, nasce all'interno della mente e solo a partire di lì cerca, attraverso la comunicazione, una diffusione e un confronto che le sono in qualche modo posteriori e secondari.

Apel e Habermas combattono questo solipsismo logico. Per loro è la totalità dell'esperienza etica ad essere derivata e posteriore rispetto alla comunicazione. L'etica non si dà che all'interno di una comunicazione orientata al consenso; è questa comunicazione a farla esistere e a darle senso e consistenza normativa.

Più di ogni altra forma di pensiero, il pensiero morale è impossibile e senza senso al di fuori di una qualche forma, per quanto minima, di rapporto interpersonale.

Nella comunità di comunicazione o di argomentazione etica, qualsiasi forma di pensiero etico (fosse pure soltanto monologico) e qualsiasi pensatore etico sono inseriti già da sempre.

La comunità di comunicazione è infatti solo formalmente diversa dalla società globale in cui ognuno vive e dentro cui si dà ogni forma di esperienza morale. Al di fuori di essa non si dà vita morale, anzi semplicemente umana.

Ma proprio questo riferimento alla comunità di comunicazione, ci ricor-

da che il mondo reale della comunicazione è solo parzialmente sottoposto alla razionalizzazione etica, resa possibile dalla comunicazione argomentativa.

E questo a sua volta ci mette di fronte al problema, culturale, etico e politico nello stesso tempo, del divario esistente tra la comunità ideale di comunicazione e le forme reali di comunità di comunicazione che si danno di fatto nelle società storiche concrete.

A differenza dei discorsi scientifici avalutativi, il discorso morale infatti si dà effettivamente solo sotto la pressione degli interessi particolari e di gruppo, che aspirano a un riconoscimento (magari di tipo compromissorio), attraverso forme di comunicazione conflittuali e strategiche.

3.9. Un compito etico e politico

La presenza di questi ostacoli fa nascere l'impegno, etico e politico nello stesso tempo, del loro superamento per la realizzazione di una comunità di comunicazione sempre più vicina a quella ideale.

Si tratta di un impegno etico cui potremmo dare la qualifica di "trascendentale", nel senso che esso precede ogni dovere categoriale, dovendo garantire proprio la possibilità di quella comunicazione "libera dal dominio", che sola può identificare i doveri morali categoriali.

Questo impegno comporta che ogni singolo partecipante alla comunità di comunicazione coltivi in sé le disposizioni etiche personali necessarie per "neutralizzare inevitabili limitazioni empiriche, (...) di modo che si possano soddisfare per lo meno con sufficiente approssimazione quelle condizioni idealizzate che sono già sempre presupposte dai partecipanti all'argomentazione"⁴². Ma naturalmente il compito etico della creazione di una comunità di comunicazione ideale non può esaurirsi sul piano degli atteggiamenti autocritici personali o delle istituzioni culturali. Dato il carattere oggettivo e sociale degli ostacoli che essa incontra, c'è bisogno che l'impegno etico relativo si estenda all'ambito della prassi politica e si risolva in una lotta per la creazione di condizioni sociali diverse che rendano possibile una comunicazione veramente trasparente.

Tra progresso della comunicazione e giustizia sociale esiste quindi un inscindibile rapporto di causazione circolare: da una parte un mondo più giusto è la premessa necessaria per una comunicazione più autentica; dall'altra solo il progressivo instaurarsi di una comunicazione ideale rende possibile la determinazione del giusto. Tra le condizioni che rendono possibile la comunicazione autentica rientra già il superamento di quelle ingiustizie e sperequazioni su cui d'altra parte è proprio compito della comunicazione creare un riconoscimento unanime che abbia valore di fondazione etica.

Comprendere le esigenze etiche di una autentica comunicazione orienta-

⁴² J. HABERMAS, *Etica del discorso*, cit, 102.

ta all'intesa è solo il presupposto per programmare le trasformazioni politiche e culturali che la rendano possibile. L'etica del discorso si risolve quindi in un appello alla lotta contro ogni forma di mistificazione ideologica ma anche contro tutte quelle condizioni sociali di oppressione, di sperequazione di divisione, di misconoscimento pratico della dignità umana che della mistificazione ideologica hanno evidentemente bisogno, ma che rappresentano l'ostacolo più serio alla attuazione di quella comunità di comunicazione illimitata che è insieme il fondamento della razionalizzazione del mondo della morale ma anche già il suo ideale compimento.

4. ALLA RICERCA DEL SENSO

4.1. L'ossessione delle premesse deboli

Questa rivalutazione del mondo vitale e delle sue credenze sulla vita buona, su un modello ideale di umanità e sul vale-la-pena ultimo che sorregge l'esperienza etica e le dà senso è certamente uno dei pregi del pensiero di Habermas, anche se questo mondo viene lasciato fuori dalla comunicazione argomentativa che fonda le norme etiche. Si tratta di un'esclusione che è in linea con quella che potremmo chiamare l'ossessione delle "premesse deboli".

Questa ossessione ha largamente dominato tutta la riflessione etica moderna, alla ricerca di un consenso, il più largo possibile, in una cultura che ha rotto ogni ponte con l'unanimità religiosa e filosofica del passato, ed è segnata da una situazione di avanzato pluralismo e secolarizzazione⁴³.

Possiamo chiamare forti, rispetto a una teoria di fondazione dell'etica normativa, quelle premesse che sono fortemente impegnative, nel senso che comportano l'accettazione di una visione ultima delle cose, di un "principio superiore" che, all'interno della nostra cultura si pensa possa essere solo oggetto di una opzione personale, privata o condivisa da gruppi di carattere privatistico, all'interno di una società che non concede più il sigillo dell'autenticazione ufficiale a nessun principio di questo genere.

Premesse forti in questo senso sono oggi di fatto tutte le forme di religione o anche di metafisica dell'uomo.

Paradossalmente il risultato di premesse forti è per la morale che vi ricorre, una fondazione debole, almeno nel senso di non facilmente dimostrabile e condivisa.

⁴³ "L'idea — dice ad esempio J. Rawls, a proposito della sua teoria sulla "posizione originaria", come fondamento della teoria della giustizia — è di derivare principi soddisfacenti dalle premesse più deboli possibili. Le premesse della teoria dovrebbero essere condizioni semplici, ragionevoli, che tutti o quasi darebbero per scontate. (J. RAWLS, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1983, 425).

Le premesse deboli sono invece meno impegnative dal punto di visto ideologico; sono minimali nei loro contenuti, ma più facilmente accettabili come fondamento di un consenso abbastanza largo, se non proprio universale.

Ebbene da Hobbes in poi, la filosofia morale, avendo definitivamente consumato il distacco dal monolitismo religioso del passato, ha cercato sempre più ostinatamente di fare a meno di ogni "principio superiore", di ogni ancoramento a una qualche visione religiosa o metafisica dell'uomo⁴⁴.

La filosofia morale si è sempre più limitata a cercare di elaborare una normativa dei rapporti intersoggettivi, all'interno della società, fondandola su quegli interessi egoistici che pareva lecito ritenere universalmente condivisi da tutti gli uomini⁴⁵.

L'esito di una simile opzione è stato una progressiva minimalizzazione dei contenuti della morale. Sul piano dei contenuti normativi, l'etica, confinata al campo della morale sociale e della fondazione del diritto positivo, si è ridotta a un elenco di criteri, spesso puramente formali, in base ai quali dirimere le potenziali contese tra soggetti concorrenti e regolare i contrasti di interessi all'interno della vita sociale. È stato eliminato in tal modo dal discorso etico ogni riferimento ai valori morali sostantivi, all'organismo delle virtù, ai modelli ideali di vita, anzi alla stessa concreta storia di vita delle singole persone.

4.2. Un progetto irrealistico e fallimentare?

Ma il ricorso a queste premesse deboli e a questa progressiva minimalizzazione dei contenuti è stato davvero capace di strappare a tutte le componenti ideologiche della nostra geografia culturale, e soprattutto alle diversissime e irripetibili individualità, impegnate a livello professionale nei campi più decisivi della vita sociale, quel consenso che è necessario, non solo a conferire autorevolezza teoretica, ma soprattutto efficacia operativa alle istanze etiche radicali e drammatiche, presenti oggi nella società?

La risposta è purtroppo negativa: e nonostante questa minimalizzazione dei contenuti e delle motivazioni, l'unanimità del consenso è tutt'altro che raggiunta.

Nel campo della filosofia morale, il moltiplicarsi inesauribile dei tentati-

⁴⁴ "Nella storia della fondazione delle norme sociali, c'è un evento storico decisivo, l'illuminismo, che è caratterizzato dal fatto che tutte le verità superiori perdono la loro forza persuasiva intersoggettiva" (E. TUGENDHAT, *o.c.*, 97).

⁴⁵ "La nostra società sembra in genere pensare che essere morali, agire in maniera responsabile consiste nel perseguire i nostri desideri in modo imparziale, cioè in modo da non ostacolare la libertà di nessun altro. Noi pensiamo che possiamo fare ciò che vogliamo, finché non ostacoliamo o limitiamo le scelte altrui. Una buona società è quella che assicura il più grande ammontare di libertà per il maggior numero di persone" (S. HAUERWAS, *The Peaceable Kingdom. A Primer in Christian Ethics*, SCM, London 1984, 9)

vi di fondazione forte, attraverso premesse sempre più deboli, testimonia gli esiti insoddisfacenti di questi tentativi.

Nella situazione di pluralismo in cui viviamo non sembrano esistere premesse abbastanza deboli da aspirare a un consenso generale: non è ancora stato trovato l'equivalente etico del "cogito ergo sum" cartesiano, da cui partire per l'elaborazione di un'etica geometricamente dimostrata, universalmente condividibile nella nostra cultura.

In realtà, il ricorso a questo genere di premesse deboli fonda soltanto degli imperativi morali ipotetici. Per quanto complesse e ingegnose, le costruzioni mentali edificate sul principio dell'egoismo razionale sono sempre legate alla condizione che effettivamente esso sia la molla che muove ad agire le persone e le istituzioni, cui gli imperativi etici così enucleati sono rivolte.

La condizione su cui questi norme fondano la loro imperatività resta pur sempre un'ipotesi; comunque formulate, esse significano in realtà: se vuoi perseguire nel modo più razionale il tuo interesse, le tue soggettivissime preferenze, allora questa è la strada.

Ma quanto corrisponde questa ipotesi di fondo alla realtà?

Di fatto questa premessa (così come tutto il complesso e ingegnoso itinerario che conduce da essa agli imperativi della *business ethics* e più in generale di tutte le forme di etica contrattualistica), a dispetto della sua debolezza (o forse proprio per essa) è tutt'altro che realistica.

Essa ignora tutto lo spessore di irrazionalità che segna di sé la decisione umana. Ma soprattutto ignora il mondo complesso e indeducibile (ma non per questo irrazionale) dei legami di affetto, di lealtà, di fiducia o sfiducia reciproca, di responsabilità unilaterale e gratuita⁴⁶, di solidarietà, di orgoglio o di rigetto delle proprie appartenenze, che pure occupano un posto importante nel vissuto etico e nelle decisioni delle persone normali.

Il famoso "dilemma dei prigionieri", su cui tanto si è dibattuto, per provare la razionalità o meno (dal punto di vista dell'interesse individuale) dei comportamenti cooperativi, sembra proprio la prova del carattere astratto ed irrealistico di tutto questo genere di speculazione: se della personalità concreta e della storia di vita dei prigionieri non so nulla, né conosco alcunché dei legami umani che li uniscono o li dividono, e devo dedurre il loro comportamento solo dal soppesamento dei loro interessi, il dilemma resta insolubile. Ma prigionieri del genere non esistono in nessun carcere del mondo.

4.3. Ma la situazione richiede una fondazione etica forte

Ma allora non vale la pena di rinunciare in partenza, se non proprio alle insopprimibili esigenze di fondazione razionale, almeno a questa ossessiva

⁴⁶ L'esempio — cui si appella giustamente Jonas — del legame di responsabilità assolutamente unilaterale e illimitata che unisce i genitori al neonato è l'*analogatum princeps* di ogni altra forma di responsabilità e quindi di ogni istanza etica normativa.

ricerca di una razionalità povera, garantita soltanto dal fatto di costruire tutto l'edificio della morale, partendo dalle premesse più deboli possibile?

Abbiamo già visto come la scienza economica abbia abbandonato da tempo la pretesa di fondare tutta la sua elaborazione teoretica sul principio dell'*homo oeconomicus*: e non poteva essere che così: secondo A. Sen, vi sarebbe addirittura "qualcosa di straordinario nel fatto che l'economia si sia evoluta in questo modo, caratterizzando la motivazione umana in termini così incredibilmente ristretti... È difficile credere che le persone reali possano essere del tutto influenzate dalla portata dell'esame di sé indotto dalla domanda socratica: 'Come bisogna vivere?' — una domanda... motivante e centrale in campo etico"⁴⁷.

Resta perciò ancora più inesplicabile il fatto che proprio all'interno della riflessione etica venga sacrificato a questa ansia di minimalizzazione, il più e il meglio di ogni autentica esperienza morale, come ad esempio i modelli ideali di vita, i doveri verso se stessi e verso la verità, lo spessore degli atteggiamenti interiori e delle motivazioni forti, che definiscono la vera fisionomia morale di una persona.

Del resto, quelle forme incisive ed audaci di richiamo all'istanza etica, emergenti dalle problematiche poste dalle professioni-guida ai loro adepti, e prese in considerazione nella prima parte di queste note, presuppongono tutte (e spesso affermano in modo esplicito) un superamento della fondazione debole dell'etica.

Così alcune tra le più recenti teorie della giustizia, al di là degli schemi contrattualistici, utilizzati come espedienti euristici per la definizione del giusto e dell'ingiusto, quando affondano il loro discorso nella concretezza del vissuto personale e sociale, sono costrette a fare appello a un "senso della giustizia" e a un "amore dell'umanità", concepiti come qualità morali del carattere, non del tutto riducibili all'egoismo razionale⁴⁸.

Così il grido di allarme lanciato dagli ambientalisti più seri sfocia in un appello a una conversione personale e collettiva che coinvolga i valori, l'immagine dell'uomo, il senso della vita e della storia.

Essi parlano di una "revisione dei fini" e di "sviluppo di uno stile di vita"⁴⁹ e di "revisione fondamentale delle concezioni filosofiche, etiche, antro-

⁴⁷ A. SEN, *Etica ed economia*, Bari 1988, 8.

⁴⁸ "Una volta accettata una *moralità dei principi*, gli atteggiamenti morali non sono più unicamente collegati al benessere e all'approvazione di particolari individui o gruppi, ma sono determinati da una concezione del giusto, scelta indipendentemente da questi fattori contingenti. I nostri sentimenti morali dimostrano di essere indipendenti dalle circostanze accidentali del nostro mondo" (J. RAWLS, *o. c.*, 389).

"Bisogna anche che il senso di giustizia sia costantemente accompagnato dall'amore per l'umanità... gli oggetti di questi due sentimenti sono in stretta relazione tra di loro" (*Ibidem*, 389-390).

⁴⁹ "Quel che è più necessario oggi è una revisione dei fini cui questi mezzi dovrebbero portare. E questo implica sopra ogni altra cosa lo sviluppo di uno stile di vita che conferisca alle cose materiali il loro proprio posto legittimo che è secondario e non primario" (E.F. SCHUMACHER, *o. c.*, 246).

pologiche e perfino biologiche dell'uomo"⁵⁰, di rivedere "gli scopi della propria attività e i valori che la ispirano"⁵¹. Sono in gioco gli atteggiamenti di fondo della persona; è richiesto un cambio di mentalità⁵².

"Il fattore più importante da cui dipenderà il destino umano è la stessa qualità umana"⁵³. L'uomo "sente che deve trasformarsi individualmente e collettivamente o essere condannato a scomparire"⁵⁴. Viene ipotizzato "un nuovo umanesimo redentore e rivoluzionario creativo e persuasivo, al punto di rinnovare radicalmente e all'occorrenza rovesciare principi e norme oggi considerati intoccabili e favorire il sorgere di nuove motivazioni e valori"⁵⁵.

Così il "principio responsabilità" di H. Jonas, riposa sulla convinzione (chiaramente metafisica, per non dire religiosa) che l'essere è meglio del nulla, la vita meglio della morte. È questa convinzione il fondamento della carattere incondizionato e unilaterale della responsabilità verso l'essere e verso la vita su cui si fonda, nella sua concezione, tutta quanta l'etica.

Così il principio dialogico, su cui Habermas e Apel fondano l'etica della comunicazione, rimanda inevitabilmente all'evidenza antropologica della comune appartenenza alla famiglia umana. La comunità di comunicazione è solo il segno e l'emergenza di una precedente e più profonda parentela spirituale tra gli uomini: il dialogo illumina una responsabilità etica che lo precede e lo rende possibile⁵⁶.

4.4. Per un'ecumenismo dei valori

Per questo non è possibile escludere dalla comunicazione etica il mondo vitale, e quindi i valori, gli ideali, le speranze e le visioni ultime della realtà, per quanto grandi siano il pluralismo e le divergenze che caratterizzano questo mondo.

A dispetto della sua frammentazione, sono proprio le motivazioni emergenti dal "mondo vitale", assai più che le premesse deboli dell'egoismo razionale, a ispirare e sorreggere il concreto vissuto morale delle persone. Escluderlo dal dibattito etico significa condannare l'esperienza morale, an-

⁵⁰ A. PECCEI, *Quale futuro?*, Milano 1974, 92.

⁵¹ "È necessario che l'uomo analizzi dentro di sé gli scopi della propria attività i valori che lo ispirano" (*Commento del Club di Roma al Rapporto Meadows*, cit., in L.D. MEADOWS, o. c., 155).

⁵² "Nel lento progresso verso un'economia di condizione stabile, socialmente giusta, politicamente valida e tecnologicamente d'avanguardia, la parte principale spetta sempre ad un insieme di atteggiamenti fondamentali. I cambi di mentalità non si improvvisano da un giorno all'altro ma alla fine però diventano indispensabili" (T.S. DERR, o. c., 201).

⁵³ A. PECCEI, o. c., 40.

⁵⁴ *Ibidem*, 40; 140; 181; 189; 207.

⁵⁵ *Ibidem*, 155.

⁵⁶ Su questo argomento cfr: R. MANCINI, *Comunicazione come ecumene. Il significato antropologico e teologico dell'etica comunicativa*, Brescia, Queriniana 1991.

che nei settori più radicalmente decisivi per il presente e l'avvenire dell'umanità, come nel caso della *business ethics*, nell'etica del progetto tecnologico e nell'etica della comunicazione, all'insignificanza pratica, quale si spera possa essere la plausibilità teoretica della normativa così elaborata.

S. Zamagni intitola un paragrafo della sua *Etica dell'economia*⁵⁷: *De valoribus est disputandum*. Si deve includere il dibattito sui valori nella comunicazione etica a ogni livello; tale inclusione si rivela inevitabile e resiste a tutti gli stratagemmi volti a escluderlo e a metterlo tra parentesi.

Non si può continuare ancora a ignorare il problema di che cosa possa far considerare buona la vita, di quale ideale di umanità meriti di essere perseguito, di quale visione ultima dell'uomo, del mondo e della storia possano dare senso alle responsabilità etiche dell'uomo dell'economia, della tecnica e della comunicazione.

Non si tratta di ignorare con questo la profondità e la serietà delle divergenze che separano a questo proposito le diverse province culturali del nostro mondo. Si tratta piuttosto di instaurare una qualche forma inedita di "ecumenismo etico" che renda possibile un dialogo costruttivo sui fondamenti veri dell'etica, in cui tutti i partecipanti testimonino lealmente la loro fede, la espongano al confronto sereno e coraggioso con le fedi diverse dalla propria e, accettando incondizionatamente questa diversità e la pari dignità di tutte le cosmovisioni dialoganti, si coinvolgano senza remore in una messa in comune di orizzonti che mobiliti ed autentichi la loro ricerca di significato.

Riteniamo che la cultura etica del nostro tempo sia chiamata a confrontarsi con quelle forme di pensiero forte che si fondano su concetto di responsabilità unilaterale (ci riferiamo in particolare a H. Jonas, e a E. Levinàs, ma, evidentemente, anche e soprattutto alla dottrina sociale della Chiesa, attualizzazione vivente della sapienza morale del vangelo).

Da questo confronto, i singoli agenti morali concreti potranno, quale che siano le loro particolari visioni del mondo e del senso della vita, estrarre dal profondo della loro sensibilità etica tutta quella nascosta potenzialità di impegno e di responsabilità di cui ha bisogno il nostro mondo per essere salvato.

⁵⁷ S. ZAMAGNI, *Economia ed etica. Saggi sul fondamento etico del discorso economico*, Roma, AVE 1994, 136.

PASQUALE
RANSENIGO*

Alcuni "potenziali" elementi innovativi del CCNL 1994-97 per la formazione professionale convenzionata

Premesse

Il presente contributo è motivato prioritariamente dall'impegno assunto dallo scrivente in un precedente articolo sull'argomento, pubblicato su questa rivista (cfr. *Rassegna CNOS*, maggio-agosto 1996, pgg. 65-72) prima della firma del contratto in oggetto, ripromettendosi di condurre ulteriori approfondimenti su elementi innovativi del contenuto contrattuale, a firma avvenuta.

L'impegno intenzionale iniziale si è arricchito di nuove motivazioni a seguito di ripetuti incontri di socializzazione tra il personale degli Enti convenzionati di formazione professionale sui contenuti del contratto rinnovato per il quadriennio 1994-97; elementi del nuovo scenario a livello delle singole Regioni; nuovi compiti assegnati agli Enti e ai relativi Centri di Formazione; necessità di disporre di professionalità 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.

operatori capaci di rilevare-progettare-realizzare-verificare gli interventi formativi; articolazione delle figure e dei ruoli professionali necessari per assicurare qualità nei servizi formativi erogati; corrispondenza economico-finanziaria tra compiti innovativi-aggiornamento-professionalità e situazioni reali di condizionamenti e di nuove regole presenti nei piani regionali e provinciali di formazione professionale iniziale, superiore e continua.

Quindi, un quadro complesso di analisi e di interessi entro il quale non sono mancate prevedibili e comprensibili posizioni critiche e di riserva nella valutazione di alcune scelte contrattate; ma anche un quadro di confronto sostanzialmente motivato ad approfondire alcune aree innovative:

- modello istituzionale-culturale-organizzativo del Centro Polifunzionale di Formazione (CFP);
- attività non convenzionate;
- utilizzo dell'orario di lavoro;
- accesso alla fasce retributive differenziate.

Sulla scorta dell'esperienza maturata nei suddetti confronti, sembra opportuno evidenziare e socializzare alcuni degli elementi "potenzialmente innovativi" del contratto rinnovato, con riferimento precipuo alle aree che sono state oggetto di approfondimenti nei diversi incontri col personale e con gli Enti di formazione professionale interessati.

1. Caratteristiche istituzionali-culturali-organizzative del Centro di Formazione Polifunzionale

Gli elementi che concorrono a delineare le caratteristiche del Centro di Formazione Polifunzionale — innovando anche la lettura della sigla **CFP** — sono rinvenibili nel CCNL 1994-97 all'art. 7 (*ambito del rapporto*); all'art. 8 (*attività non convenzionate*); all'art. 18-D (*fasce retributive*); all'art. 31-A4 (*orario di lavoro*); all'art. 34 (*organo collegiale dei formatori*); all'art. 35 (*aggiornamento*) e al capitolo relativo alle *declaratorie dei profili professionali*.

L'articolo 7 (*ambito del rapporto*) contiene gli elementi sostanziali che, pur nei limiti contrattuali ordinati a disciplinare gli aspetti normativi ed economici di un rapporto di lavoro, segnano una significativa convergenza di intenti fatti propri dalle parti contraenti per innovare o potenziare il Centro di Formazione in progressiva evoluzione verso un modello "Polifunzionale".

1.1 - Sotto l'aspetto istituzionale, il primo e terzo comma dell'art. 7 precisano che quanto concordato tra le parti contraenti sulla materia in oggetto non intacca l'autonomia istituzionale dell'Ente convenzionato di formazione professionale, che è libero di collocarsi nell'ambito giuridico con la configurazione che meglio risponda alle proprie esigenze.

Tuttavia, facendo riferimento all'assetto più generalizzato adottato dagli Enti convenzionati, nei suddetti comma viene riconosciuto il vincolo istitu-

zionale che lega l'Ente convenzionato alla eventuale sede regionale/provinciale, propria o associata, e i relativi Centri di Formazione, estendendo — per la prima volta — l'applicazione del contratto anche al personale che opera nelle suddette sedi regionali/provinciali dell'Ente (cfr. art.6, comma 1), con la conseguenza logica e rilevante di individuare nell'Ente convenzionato il soggetto giuridico datore di lavoro e responsabile a tutti gli effetti delle relative attività formative erogate, convenzionate o non convenzionate.

Competenze, funzioni e ruoli dell'Ente in rapporto soprattutto ai rispettivi Direttori di sedi regionali/provinciali e Direttori di Centro sono esplicitamente riconosciuti e precisati nella descrizione dei relativi profili professionali (cfr. Declaratoria del Direttore di Centro Polifunzionale, n. 4.1.1; del Direttore regionale, n. 4.3.1).

Fare riferimento, anche contrattualmente, al ruolo istituzionale dell'Ente convenzionato, ai vari livelli, corrisponde alla volontà politica delle parti contraenti che riconoscono la necessità di disporre di strutture operative formative capaci di offrire risposte adeguate ai mutevoli ed innovativi contesti locali, anche con potenziamento di attività e iniziative nell'area del non convenzionato, assumendo la responsabilità complessiva di garantire la qualità dei servizi erogati.

Ciò risulterà più chiaro e giustificato anche alla luce delle considerazioni sulle caratteristiche del modello culturale ed organizzativo del Centro di Formazione Polifunzionale, come si rileverà dalla considerazioni che seguono.

1.2 - Sotto l'aspetto culturale, i citati comma primo e terzo dell'art. 7 utilizzano una medesima formulazione introduttiva *"ai fini del presente CCNL, è considerato Centro di Formazione, in progressiva evoluzione verso un modello polifunzionale ...; ai fini del presente CCNL è considerata Sede regionale e/o provinciale dell'Ente ..."*.

Con questa premessa, le parti contraenti mirano da una parte a superare la contrapposizione terminologico-ideologica tra "Centro-Ente di Formazione Professionale" ed "Agenzia Formativa", dall'altra ad individuare possibili azioni e servizi formativi che, per essere erogati nel rispetto dei requisiti di qualità, richiedono al Centro-Ente di formazione professionale di disporre prioritariamente di un quadro di riferimento culturale-formativo da innovare e con cui confrontarsi per determinare, conseguentemente, sia gli obiettivi e le metodologie formative, sia le strutture e figure professionali adeguate e idonee per realizzare le funzioni di rilevazione-progettazione-realizzazione-gestione e valutazione dell'intervento formativo, all'interno di un coerente modello organizzativo.

In altre parole, le parti contraenti ritengono qualificante la caratteristica di "polifunzionalità" di un Centro di Formazione, quando questo tende o è già in grado di:

- *acquisire e sviluppare funzioni e ruoli professionali correlati alle trasformazioni ed innovazioni dei processi produttivi e del mercato del lavoro, con azioni di formazione iniziale, superiore e continua (comma 1, lettera a);*

- *facilitare l'accesso a servizi di orientamento e a percorsi formativi atti a favorire l'inserimento delle persone, specie dei giovani, nel mercato del lavoro, nonché la mobilità e ricollocazione dei lavoratori (comma 1, lettera b);*
- *stimolare la cooperazione tra imprese e strutture formative in materia di orientamento e formazione professionale (comma 1, lettera c);*
- *attivare iniziative di ricerca, sperimentazione, analisi dei fabbisogni professionali e formativi, stages, finalizzate alla progettazione e programmazione formativa (comma 1, lettera d);*
- *analizzare i bisogni territoriali del mercato del lavoro e della formazione professionale, anche attraverso strutture specifiche di orientamento professionale, con capacità di 'ricerca sul campo', finalizzate ad assicurare informazioni, assistenza, consulenza agli utenti circa le scelte e le attività formativo-occupazionali, anche in favore di imprese o altre istituzioni, nonché offrendo progetti e packages orientativi (comma 1, lettera e);*
- *contribuire alla valutazione delle azioni e servizi formativi realizzati e alla verifica delle relative ricadute professionali e lavorative correlate alle certificazioni e qualifiche rilasciate (comma 1, lettera f);*
- *favorire l'interazione delle azioni formative con il sistema scolastico, con i processi produttivi di beni e di servizi, con il sistema socio-sanitario (comma 1, lettera g);*
- *progettare e realizzare iniziative formative di aggiornamento e riqualificazione del personale impegnato nelle attività formative (comma 1, lettera h);*
- *produrre e socializzare materiali e software formativi (comma 1, lettera i).*

La trascrizione letterale dell'intero comma 1 dell'articolo in oggetto è motivata principalmente dalle caratteristiche proprie del Centro Polifunzionale, rispetto alle connotazioni riferibili alla menzionata "agenzia formativa", in quanto:

- a) il Centro Polifunzionale è soprattutto sede di realizzazione di azioni e di vari servizi formativi;
- b) la realizzazione di azioni e servizi formativi è assolta principalmente dal personale stesso del Centro Polifunzionale, con eventuale integrazione di esperti;
- c) l'aggiornamento/riqualificazione del personale impegnato avviene col concorso primario del medesimo Centro/Ente.

Al di là della questione terminologica sollevata, le parti hanno individuato nel Centro di Formazione Polifunzionale la struttura innovativa alla quale fare riferimento, col concorso della eventuale sede regionale/provinciale di Ente i cui ruoli e funzioni sono indicati nel comma 3, per determinare un elemento significativo di tutto il contratto rinnovato.

Ciò è sinteticamente ribadito dal contenuto del comma quarto del medesimo articolo 7, con riferimento soprattutto alle funzioni dei formatori: "*conseguentemente, a livello di Centro di Formazione Polifunzionale e a livello di Sede regionale e/o provinciale di Ente, sono previste correlate figure professionali monofunzionali e/o funzioni articolate dei formatori*".

Di questi elementi si deve arricchire il quadro di riferimento culturale-

formativo di un Ente di formazione professionale se intende corrispondere agli impegni contrattuali sottoscritti.

Tale esigenza, ovviamente, comporta anche la scelta di un modello organizzativo adeguato, che garantisca un positivo e armonico apporto di tutte le professionalità del proprio personale.

1.3 - Sotto l'aspetto organizzativo, il Centro di Formazione Polifunzionale (CFP) viene contrattualmente delineato in rapporto ai nuovi compiti assegnati alla formazione professionale in risposta alla domanda formativa emergente nei vari contesti sociali e territoriali.

Ciò appare evidente se si collega il contenuto dell'art. 7 all'apposito capitolo contrattuale delle nuove "declaratorie dei profili professionali", che costituiscono il quadro di riferimento contrattato al quale può ricorrere il Centro-Ente che opta per consolidare o innovare il proprio modello organizzativo connotato di polifunzionalità formativa.

Il prospetto complessivamente ricco e articolato delle aree professionali e dei relativi profili, che fa da premessa al menzionato capitolo delle declaratorie, può suscitare comprensibili atteggiamenti di disagio presso quanti non hanno preso parte alle varie fasi di elaborazione della piattaforma contrattuale, del mutamento dello scenario politico-culturale a livello delle singole Regioni e delle relative posizioni assunte dalle parti contraenti nelle trattative stesse.

Un aiuto ad attenuare perplessità e riserve viene comunque offerto dal contenuto del punto 1 della NOTA posta in calce al secondo prospetto di premessa del citato capitolo delle declaratorie, che ne specifica i criteri assunti e le relative finalità ed utilizzo: *"Le declaratorie ricomprendono l'insieme dei profili professionali rappresentativi delle funzioni esercitate nel sistema di Formazione Professionale. Le declaratorie sono finalizzate a rendere progettabili, attuabili e confrontabili scelte organizzative diverse che associno tra loro funzioni/profili differenti"*.

Non si tratta, quindi, di imporre un modello organizzativo contrattato e obbligatorio per tutti i Centri/Enti di formazione professionale, ma di prospettare un'articolazione di professionalità e relative funzioni cui possono far ricorso i Centri/Enti che ne avvertono la necessità ed opportunità.

Entrando poi nel merito delle quattro aree operative individuate nel medesimo prospetto delle declaratorie e delle relative figure-profili professionali, è agevole constatare immediatamente come il nuovo contratto, pur arricchendo la tradizionale area dei "servizi formativi" dei formatori con figure-profili professionali riguardanti anche le "attività di sistema", abbia preso in attenta considerazione l'apporto qualificante di nuove figure nell'area dei servizi tecnici, dei servizi amministrativi e dei servizi direttivi.

In particolare, nell'area dei servizi amministrativi, il responsabile della gestione amministrativa del personale, il responsabile dei servizi di prevenzione e sicurezza e il tecnico di gestione reti informatizzate e documentalista costituiscono risorse di professionalità qualificate e inquadrabili allo stesso livello V del formatore.

Analogamente, il direttore amministrativo/organizzativo, il direttore del personale, il direttore ricerca e sviluppo e il responsabile della valutazione dei processi formativi sono individuati quali figure strategiche del modello organizzativo dell'Ente, riconoscendo a queste inquadramenti di VI livello e fasce retributive che possono superare quella assegnata dai precedenti contratti alla tradizionale figura apicale del Direttore di Centro.

La diarchia Formatori-Direttori di Centro viene, quindi, abbandonata a favore di un modello organizzativo articolato e funzionale ai nuovi compiti e servizi formativi, con il superamento della fase pionieristica di riscatto sociale assegnata agli interventi di formazione professionale e di quella successiva di interfaccia tra sistema scolastico e mondo del lavoro.

Le attuali attese sociali, soprattutto in contesti ad alto sviluppo, condizionano radicalmente il modello organizzativo dell'istituzione formativa che, come hanno rilevato i recenti studi in questo campo, si caratterizza come struttura a "legami deboli" e non gerarchici, posta nell'occhio dei problemi economici e di concorrenza, sollecitata a scegliere strategie di investimento in risorse umane e in professionalità di operatori, capaci di coniugare l'esigenza di innovazione anche competitiva e la coerenza con l'ineludibile missione educativa e la relativa proposta formativa.

Conseguentemente, le parti contraenti hanno voluto rispondere contrattualmente anche a questa nuova sfida optando per una graduale riduzione della dinamica della formazione diretta, ampliando gli impegni di aggiornamento collegiale/individuale e potenziando le funzioni di supporto alle azioni formative.

Operativamente ne consegue l'esigenza di operare alcune decisioni strategiche, a seconda che il Centro/Ente intenda collocarsi come:

- struttura ad ampia articolazione sulle tre aree della formazione iniziale, superiore, continua;
- struttura polarizzata, privilegiando una delle tre aree suddette;
- struttura essenziale rispetto al personale, disponendo di un proprio nucleo centrale di progettazione, gestione, valutazione e ricorrendo ad operatori esterni per la realizzazione diretta.

Tuttavia, al di là delle scelte opzionali del Centro/Ente per un proprio modello organizzativo, rimane ineludibile l'interrogativo posto nei vari incontri di socializzazione del nuovo contratto: di quali risorse anche economico-finanziarie può disporre un Centro/Ente per potenziare il proprio assetto polifunzionale per dotarsi delle necessarie professionalità qualificate ed aggiornate?

La portata dell'interrogativo posto non è di poco conto se si tiene presente la situazione di crisi di risorse finanziarie che investe il sistema di formazione professionale nelle singole Regioni con riflessi drammatici per la tenuta stessa dei relativi Enti convenzionati.

Scontato che il contratto, da solo, non può essere strumento sufficiente per fare fronte ad una così complessa situazione, le parti contraenti si sono però fatte carico di individuare alcune scelte, non certo indolori, per assicurare un proprio positivo concorso alla soluzione del problema.

In particolare, la facilitazione di accesso anche ad attività non convenzionate, un migliore utilizzo dell'orario di lavoro, collegato alle attività di aggiornamento e all'apporto dell'organo collegiale dei formatori, la rivisitazione sui criteri di accesso al fondo incentivi e alle fasce retributive di inquadramento sono sembrate aree di un nuovo accordo.

2. Rispetto alle attività non convenzionate, nel relativo articolo 8 del nuovo contratto, le parti contraenti ne facilitano l'accesso rimuovendo le precedenti limitazioni di percentuale del personale dipendente da impiegare in attività non convenzionate, salvaguardandone la continuità del rapporto, l'omogeneità delle funzioni con quelle relative al rispettivo profilo professionale e la possibilità di sostituzione con rapporti di lavoro a tempo determinato.

Risulta, quindi, riconosciuta la scelta strategica già operata da non pochi Centri/Enti sia per rispondere a domande formative non contemplate nei piani di finanziamento regionali/provinciali, sia per reperire risorse finanziarie nuove ed aggiuntive da utilizzare per far fronte alle onerose operazioni di innovazione ed aggiornamento richieste ai soggetti erogatori dei servizi formativi.

3. Rispetto all'utilizzo dell'orario di lavoro, il relativo articolo 31 del nuovo contratto contiene non pochi elementi innovativi, soprattutto per quanto riguarda i formatori impegnati a tempo pieno in attività di formazione diretta.

Pur nell'economia delle presenti riflessioni, sembra utile riportare il contenuto di ciascuno dei quattro commi della lettera A del citato articolo 31 sia al fine di disporre dei riferimenti oggettivi per evidenziare le possibili risorse di professionalità collegate ad un miglior utilizzo dell'orario di servizio, sia per concorrere ad una corretta interpretazione ed applicazione degli accordi sottoscritti dalle controparti in materia così delicata.

Comma 1: *"Orario di lavoro dei formatori impegnati in formazione diretta può essere ripartito in non meno di 5 giorni per settimana; l'attività di formazione diretta non può superare le 800 ore annue, articolate settimanalmente con una media di 22 ore e definite d'intesa tra la direzione dell'Ente convenzionato o di Centro e la Rappresentanza sindacale aziendale".*

Dal confronto con quanto contenuto nel precedente contratto, si osserva che:

- viene confermata la dizione corretta di *"formatori impegnati in formazione diretta"*, superando quella di *"docenza frontale"*;
- nel computo della media settimanale di 22 ore è stato soppresso il vincolo di non superare limite massimo di 24 ore.

Comma 2: *"Sono considerate attività di formazione diretta:*

- a) *la formazione svolta in aula/laboratorio;*
- b) *la formazione svolta in azienda nell'ambito di stage, secondo modalità e quantificazione definite dalla contrattazione decentrata regionale;*

- c) il sostegno agli allievi disabili;
- d) le verifiche intercicliche e finali;
- e) le supplenze».

Dal confronto con quanto contenuto nel precedente contratto si può constatare una sostanziale riconferma delle varie attività che concorrono al computo delle 800 ore di formazione diretta, rimandando solamente alla contrattazione decentrata regionale la definizione di modalità e quantificazione delle ore di formazione diretta svolta nell'ambito degli stages.

Comma 3: *“Per i formatori impegnati in formazione diretta, le restanti 790 ore annue sono ripartite in rapporto alle funzioni previste nella declaratoria del formatore”.*

Dal confronto col precedente contratto risulta immediata la innovazione sostanziale contenuta in questo comma, affermando che le 790 ore da sommare alle 800 formano un ammontare complessivo di **1590 ore lavorative annue**.

La formulazione sottoscritta dalle parti contraenti non può dar adito a riserve interpretative né a surrettizie posizioni di difesa di diritti acquisiti in base a precedenti contrattazioni decentrate regionali, in quanto nella formulazione adottata non è rinvenibile alcuna competenza rimandata a tale contrattazione e tenendo conto che *“il presente contratto ... sostituisce, ad ogni effetto, il precedente CCNL, salvo le norme espressamente richiamate”* (art. 5 del CCNL 1994-97).

Infatti, la competenza della contrattazione decentrata su un'aliquota delle 790 ore annue è rinvenibile nel comma successivo, ma nei termini ivi indicati e su cui continuiamo l'analisi.

Comma 4: *“Una quota parte delle suddette 790 ore annue, definita dalla contrattazione decentrata regionale, è dedicata all'aggiornamento collegiale/individuale, da realizzarsi su progetti predisposti dalla direzione dell'Ente convenzionato o di Centro, sulla base della programmazione didattica dell'organo collegiale dei formatori, nel rispetto dei vincoli sopracitati ed in risposta alle esigenze di qualificazione del personale dipendente e di razionalità organizzativa dell'Ente convenzionato o del Centro”.*

Il confronto col precedente contratto è utile se si tiene presente che in questo comma:

- si demanda alla contrattazione decentrata regionale (Regione-Enti-Oo.Ss. di Categoria) la sola determinazione di una aliquota delle 790 ore lavorative e non altro;
- tale aliquota delle 790 ore annue è dedicata all'aggiornamento (non più autoaggiornamento) collegiale/individuale, che fa parte dei doveri del dipendente formatore;
- detto aggiornamento è realizzato su progetti predisposti dalla direzione Ente/Centro (non più dai singoli formatori), ossia dal soggetto datore di lavoro o suo rappresentante;
- tali progetti sono predisposti sia tenendo conto dell'apporto della pro-

grammazione didattica dell'organo collegiale dei formatori, sia sulla base di esigenze di qualificazione del personale dipendente e di esigenze di razionalità organizzativa dell'Ente.

A conclusione dell'analisi-commento del comma in oggetto è solo da rilevare che non risulta giuridicamente e contrattualmente pertinente riferirsi al comma 5 dell'articolo 10 del nuovo contratto, in quanto che la materia "orario di lavoro", ad eccezione della definizione dell'aliquota delle 790 demandata alla contrattazione decentrata regionale, è formalmente definita in sede di contrattazione nazionale e quindi normativa che sostituisce, ad ogni effetto, il precedente CCNL, come sopra già evidenziato.

Al di là, però, delle innovazioni contrattuali rilevate, risulta significativo ai fini del presente contributo sottolineare l'apporto positivo di mezzi e strumenti che in tale materia viene offerto dal contratto all'Ente/Centro che vuole muoversi in progressiva evoluzione verso un modello polifunzionale.

Facendo rientrare nelle 1590 ore lavorative annue anche l'ambito specifico dell'aggiornamento collegiale/individuale, nei termini sopra indicati, l'Ente/Centro è nell'opportunità di motivare all'innovazione i propri formatori dipendenti rilevando come ad un'ora di formazione diretta (delle 800 ore complessive annue) corrisponda da parte dell'Ente/Centro un analogo impegno anche economico di circa un'altra ora (delle 790 ore complessive annue) per qualificare-innovare l'intervento di formazione diretta.

A corollario delle osservazioni esposte sull'utilizzo dell'orario di lavoro e sulla base delle esperienze a confronto nelle fasi di socializzazione del nuovo contratto, è risultata evidente la posizione di vantaggio di modelli organizzativi di Ente/Centro che hanno istituzionalizzato l'apporto del collegio dei formatori o delle relative commissioni, anche alla luce dei contenuti del relativo nuovo articolo 34.

4. Accesso alle fasce retributive differenziate

Sulla base delle rilevazioni fatte circa le modalità e criteri utilizzati nel precedente contratto per incrementare professionalità ed innovazione nelle iniziative di formazione professionale attraverso la possibilità di utilizzo di fasce retributive differenziate nei vari livelli di inquadramento, le parti contraenti hanno concordato di rivisitare alcuni elementi significativi della materia.

Al comma 6 della lettera C dell'art.18 (trattamento economico) del nuovo CCNL viene pattuito che "i primi quattro livelli prevedono una sola fascia retributiva", eliminando così l'articolazione di fasce A e B introdotte col precedente contratto per questi primi quattro livelli, pur riconoscendo una indennità specifica ai soggetti già inquadrati in fascia retributiva B.

Sempre in materia di inquadramento, vengono demandate alla contrattazione decentrata regionale le modalità di inquadramento al quarto livello dei collaboratori amministrativi **che svolgono** specifiche funzioni, previste al comma 8 della medesima lettera A dell'art. 18 ed, analogamente, l'inquadra-

mento al quinto livello dei segretari organizzativi/amministrativi **impegnati** nelle funzioni previste dal successivo comma 9.

Entrando poi nel merito della nuova normativa prevista per l'accesso alle fasce retributive differenziate del V e VI livello di inquadramento, si rileva che sia per l'area formativa come per l'area direttiva si richiede, tra i crediti formativi di incremento oggettivo della professionalità, *"l'effettivo esercizio delle relative funzioni"* (lettera d. del comma 1 del punto D.1 dell'art.18; lettera d. del comma 1 del punto D.2 del medesimo articolo).

Tale credito formativo, maturato con l'effettivo esercizio della funzione e con esperienze specifiche, pur collocato insieme ad altri requisiti previsti negli stessi comma citati, risulta ovviamente di grande rilevanza e supera prassi generalizzate che hanno fatto riferimento prevalente ad elementi collegati a titoli formali o a semplice partecipazione ad iniziative di aggiornamento non qualitativamente certificabili.

A motivare tale nuovo indirizzo per l'attribuzione di fasce retributive differenziate, è risultata determinante l'esperienza di Enti/Centri che hanno appesantito la propria situazione sia con l'insacco di conflittualità tra il personale sia per l'aggravio economico-finanziario che non ha prodotto i risultati programmati rispetto all'effettivo sviluppo del modello polifunzionale di Ente/Centro.

Ciò è stato anche ampiamente confermato dai confronti di socializzazione dei contenuti del nuovo contratto.

Alcune conclusioni

Sulla scorta delle riflessioni sin qui condotte, appare sufficientemente giustificato quanto espresso nel titolo del presente contributo in riferimento alla "potenzialità" di alcuni elementi innovativi contenuti nel nuovo contratto.

La scelta di tali elementi, pur non esaustiva, ha avuto certamente il pregio di avvalersi di non poche occasioni di confronto, anche critico, in merito alle possibilità che può offrire un contratto di lavoro, scontando anche le prevedibili resistenze alle esigenze di innovazione e qualità dei servizi formativi, specie in contesti dove è ancora radicata una tendenza a mantenere la formazione professionale nel cosiddetto mercato protetto.

Ovviamente, è dovere delle scrivente evidenziare come il presente contributo risulti oggettivamente parziale e non esaustivo di una analisi critica del complessivo contenuto del nuovo contratto, nel quale non pochi istituti contrattuali mantengono l'ambiguità di un contratto che da una parte risponde alle ineludibili esigenze di bilateralità degli accordi tra i contraenti, ma dall'altra lascia sopravvivere non poche aree contrattuali che fanno riferimento a competenze trilaterali con ruoli indispensabili delle Regioni o addirittura quadrilaterali — come in materia di mobilità — dove la relativa norma transitoria rimanda ad accordi anche con il Ministero del Lavoro.

La strada, quindi, rimane aperta ad auspicabili nuovi contributi.

MARIO
VIGLIETTI

Il valore come fattore motivazionale delle scelte

CHE COSA CONTA NELLA VITA?

Tutte le possibili risposte soggettive a questa domanda sottintendono delle "convinzioni", delle "rappresentazioni" o delle "inclinazioni" che si manifestano come "bisogni" da soddisfare, che l'individuo sente e valorizza come *sorgenti di energia* utili per il raggiungimento di mete che, personalmente o socialmente, ritiene "importanti" in un dato momento, e che rappresentano per lui un qualcosa di "valido" (o *valori*) da perseguire per *dar un senso* al suo impegno personale di adeguamento alle richieste emergenti in lui e nell'ambiente in cui vive. Vivere dei valori diventa cioè per l'individuo la piattaforma di lancio per *orientare dinamicamente le proprie scelte* al raggiungimento di un positivo inserimento nella vita.

La formazione ai valori è particolarmente importante *nell'adolescenza* quando l'individuo è in cerca di stabilità e di nuovi equilibri e significati della sua condotta. L'accesso ad una maggior indipendenza ed autonomia, lo coinvolgono personalmente in funzione di mete che sente ora più come "sue" e non più come naturale conseguenza di obbedienza e conformismo all'autorità esterna. Tale coinvolgimento diventa ancor più impe-

gnativo al momento attuale quando le certezze acquisite vengono messe in causa dall'incongruenza di una società che non dà più punti di riferimento affidabili su cui l'adolescente possa contare per l'impostazione di uno stile di vita orientato ad un futuro di stabilità e sicurezza.

Orientarsi ai valori è infatti una modalità di autoaffermazione che risente non solo delle componenti motivazionali e razionali, ma è anche una modalità che risente di una cultura ed intercomunicabilità sociale vigente in un'epoca storicamente ben definita.

Polarizzare la propria attenzione alla strutturazione dei valori personali e sociali in genere, può pertanto rappresentare un utile via per capire meglio anche la dinamica delle scelte professionali e di vita degli adolescenti. È ciò che cercheremo di fare.

IL CONCETTO DI "VALORE"

1. Premessa: i dati di una ricerca

In una recente ricerca a raggio nazionale dell'Associazione COSPES¹ al capitolo "*Prospettiva futura e progettualità*" di Pina Del Core², leggiamo:

"Invitati a pronunciarsi su "*ciò che più conta nella vita*" gli adolescenti della ricerca esprimono *valori di tipo affettivo-relazionale* insieme a *ideali di tipo autorealizzativo*. La prima cosa a cui ammettono straordinaria importanza è l'amore. L'amare-volersi bene è collocato in testa alla propria gerarchia di valori (55,2%) a cui segue la salute (49,8%). La cultura e lo studio (34,2%), insieme ad un lavoro sicuro (32,3 %), sono ritenuti relativamente importanti, così come il formarsi una bella famiglia (22,4%), l'onestà (22,3%) e il denaro-benessere (20,9%), mentre sembra perdere d'importanza la fede (10,7%) e l'impegno sociale (8,2%)... A proposito del lavoro, gli adolescenti interrogati sull'importanza e sulle motivazioni sottostanti alla scelta lavorativa, rispondono che prima di tutto il lavoro deve portare ad una realizzazione personale (46,1%) e che solo in secondo luogo conta la retribuzione (35,4%) o il posto sicuro (30,5%), anche se non mancano coloro che sono spinti dal miraggio del prestigio o della carriera (28,6%)³.

Analizzando queste scelte di valori di tipo *affettivo-relazionale* e di tipo *autorealizzativo*, possiamo intravedervi, come sottofondo non ancora chiaramente espresso, la presenza dei *grandi valori sociali*, ricordati da G. Petter⁴ e cioè i valori della libertà, della democrazia, del rispetto delle leggi dello Stato

¹ COSPES, "*L'età incompiuta*". L.D.C., Leumann, Torino (Coordinamento di Giorgio Tonolo e Severino De Pieri), 1995.

² PINA DEL CORE, op. cit., p. 323-324.

³ FERRAROLI A. e PAOLO PENZO "*Scuola e lavoro*", op. cit., p. 153-159.

⁴ G. PETTER, "*L'educazione ai valori*", in "*Psicologia Contemporanea*", Nov.-Dic. 1994, N. 126.

e di convivenza sociale, della giustizia e della pace, dell'onestà pubblica e privata, della solidarietà, del rispetto della persona in genere e dell'ambiente in cui si vive.

"Sono questi i valori ai quali si dovrebbe guardare quando ci poniamo sul piano dei rapporti con gli altri, siano questi altri le persone concrete che incontriamo quotidianamente nell'ambito familiare o lavorativo, o durante il tempo libero, o siano, invece, quelli che compongono comunità più vaste e che non conosciamo direttamente come gli abitanti della nostra città, gli appartenenti alla nostra classe sociale, gli iscritti al nostro partito o ad altri con cui esso è in concorrenza, gli appartenenti alla nostra chiesa o ad altre chiese, i membri della comunità nazionale o della più vasta comunità degli uomini".

Sul piano educativo è di fondamentale importanza educare i giovani a questa consapevolezza che unisce i due campi valoriali in un'unica visione esistenziale che dà pieno senso alla vita di tutti.

2. Il Valore: tentativi di analisi⁵

Le indicazioni precedenti ci permettono di riflettere meglio sui tentativi rivolti a precisare la ricchezza di significati che sono inclusi nel termine "valore".

In uno studio, che fa da punto di riferimento ancor oggi, il Kluckhohn⁶ presenta un concetto di valore valido per l'insieme delle scienze dell'uomo, in questi termini: "Un valore è un concetto del desiderabile, esplicito o implicito, che distingue un individuo o caratterizza un gruppo, che influenza la selezione tra modalità, mezzi e finalità d'azione, possibili".

L'intento della definizione proposta era di stabilire un legame tra le scienze psicologiche, orientate a evidenziare l'aspetto motivazionale del valore, e le scienze sociali inclini ad esaltarne principalmente l'aspetto comportamentale.

La *Psicologia Generale* privilegiando l'aspetto motivazionale, collegava la nozione di valore a quella del *bisogno* come punto di riferimento nella selezione dei vari comportamenti: i valori cioè sarebbero da considerare come punti di riferimento che possono prendere l'aspetto di *desiderio* o di *obbligo* per sé e per gli altri, ed eserciterebbero un'influenza equilibratrice tra i bisogni intrapersonali e le attese dell'ambiente. I valori poi sono distinti dagli *interessi* e dagli *atteggiamenti* in quanto, a differenza di questi, permangono ed esistono antecedentemente ed indipendentemente dai soggetti singoli

⁵ REGNIER D., *Les valeurs à l'adolescence*, in "L'Orientation Scolaire et professionnelle", 1994, 23, N. 3, 329-353.

⁶ KLUCKHOHN C. e altri, (1951), *Values and value orientations in the theory of action* in T. PARSON & E.A. SHILS (Eds.), *Towards a general theory of action*, (pp. 388-433) Cambridge: Harvard University Press.

nella cultura e tradizione sociale pur manifestandosi sempre attraverso la mediazione delle persone che continuano a considerarli come oggetto di desiderio. Non sono infatti realtà trascendentali, fuori del tempo e dello spazio, ma legati ad una cultura e tradizione storicamente e socialmente associata che li ha formalizzati come tali.

Nella prospettiva della *Psicologia Sociale* si poneva l'accento sulle rappresentazioni sociali e sulla loro appropriazione, come valori, da parte dei soggetti, attraverso un processo di *internalizzazione* sotto forma di ruoli o modelli comportamentali o di *interstrutturazione*, da parte del soggetto, con l'ambiente socioculturale; i valori sarebbero cioè come il risultato di transazioni dell'individuo con il suo ambiente sociale, come un condensato di esperienza passata che indica, in una data cultura, ciò che è bene fare, avere o essere, come punti di riferimento standard di desiderabilità sociale; in breve, i valori come *rappresentazioni dei possibili modi di essere*.

3. La strutturazione dei valori nell'adolescenza

La concezione del valore come una *modalità di essere al mondo in un dato ambiente di vita sociale*, porta a domandarsi quale sia il *ruolo dei valori nell'evoluzione del processo d'identità* vissuto dall'adolescente.

"Nella ricerca dell'identità, osserva il Feather (1990), si suppone che l'adolescente sperimenti una varietà di ruoli, utilizzi diverse sorgenti d'informazione ove il gruppo dei coetanei guadagna in influenza, definisca i suoi diritti e le sue libertà personali, s'allontani dai modi di pensare dell'infanzia, sviluppi un'indipendenza ed un'autonomia crescente, formuli ideali e valori che cominciano ad integrarsi in una filosofia nascente della vita, e faccia certe scelte importanti per ciò che concerne il futuro"⁷.

Nel sistema di tensioni e di conflitto, con se stesso e con l'ambiente, che s'instaura nell'adolescente, nel periodo delle profonde e accelerate trasformazioni globali della sua evoluzione, i valori acquistano un'importanza particolare e promuovono il processo di ricerca d'identità sotto il *duplice aspetto* di dare un risposta al suo bisogno di cambiamento, esterno ed interno, e di mantenere l'unità della sua coesione personale.

In questa riorganizzazione identitaria, fatta di bisogno di cambiare e di permanere se stesso, i valori esercitano, infatti, la funzione di permettere all'adolescente di negoziare il suo passato con le sue prospettive avvenire, dandogli la possibilità di affermarsi nella sua identità.

L'adolescente cioè scopre di non essere più quel che è stato, ma anche di non essere ancora ciò che sarà. Ai riferimenti identitari usati per descriversi (gusti, preferenze, scelte...) si succedono i riferimenti astratti esistenziali, sulla sua vita interiore di pensiero e di affettività, di ideali e di finalità di vita

⁷ FEATHER N.T., (1980), *Values in Adolescence*, in J. ADELSON (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*, New York, Wiley, p. 254.

o di modalità di essere in società, nei rapporti con gli altri. I parenti perdono il privilegio di essere i punti unici di riferimento; il gruppo dei coetanei e degli amici permette all'adolescente di affrontare nuove esperienze, di scoprire nuovi ruoli sociali e nuove norme e valori di gruppo favorendo il suo passaggio ad un'autonomia comportamentale e valoriale.

Particolarmente nell'ambito delle *scelte scolastiche e professionali* la strutturazione di sé risente dell'influsso delle motivazioni e dei valori provenienti dal sistema scolastico, dalle spinte degli interessi e delle aspirazioni di autoaffermazione, dalle attese degli insegnanti e delle famiglie, dalle esigenze socioeconomiche e politiche, dalle prospettive del mondo culturale, professionale e religioso, dai canoni etici maturati nella società, ecc... fattori che nel loro insieme specificano l'identità ed il valore dell'uomo tipico di una data epoca.

Ora, come agiscono i valori nell'organizzazione dell'identità personale e qual è l'importanza accordata dai giovani, maschi e femmine, ai valori che son loro proposti e nei quali possono riconoscersi? Come riconoscono questi valori nelle persone significative del loro ambiente?

4. L'interazione dei valori nell'individuo

Dominique Régnier nello studio dei valori nell'adolescenza, di cui abbiamo seguito finora la traccia, ha invitato un gruppo di 228 adolescenti, maschi e femmine, ad esprimersi di fronte a 55 valori sull'importanza che questi valori assumevano per loro e sull'importanza che questi stessi valori avevano per tre persone significative scelte nel loro ambiente.

1. I VALORI DEL SOGGETTO

L'analisi fattoriale dei dati ha confermata l'ipotesi che i valori *prendono senso in sistema* cioè non esistono isolatamente, ma funzionano in gruppo.

Furono individuati infatti 4 domini o gruppi fattoriali principali comprendenti sia *valori terminali* (finalità ideali di vita personale e sociale), sia *valori strumentali* (comprensivo, servizievole, ecc. come modi di condotta idealizzati).

Il primo, indicato come dominio di SOLIDARIETÀ (31% della varianza totale), raggruppa 9 valori: cooperazione internazionale, dignità umana, uguaglianza, giustizia sociale, pace, rispetto della morale, generoso, servizievole, tollerante. Come essere umano, l'individuo si sente legato agli altri uomini e responsabile della loro situazione.

Il secondo, indicato come SICUREZZA, (13% della varianza totale) comprende come valori sei modalità comportamentali: riflessivo, logico, padrone di sé, efficace, educato, onesto e i due valori della stabilità sociale e della protezione della propria vita. L'individuo ricerca attraverso questi valori un'ade-

guazione a delle regole per un equilibrio personale e sociale che eviti rischi per la società e per la propria vita.

Il terzo, è qualificato come **COMPLETAMENTO** o valorizzazione personale, (8% della varianza totale) comprende: conoscenza di sé, progresso personale, potere-autorità, vita appassionante, realizzazione personale, ambizioso, audace, determinato e vincitore (= voler essere sempre il migliore).

Questi valori rappresentano finalità idealizzate che proiettano l'individuo al di sopra di sé stesso come sfide all'autosuperamento.

Il quarto prende la qualifica di **EDONISMO** (7% della varianza totale) e comprende: amore, sostegno personale, piacere senza preoccupazioni, vita agiata, vita sociale attiva, comprensivo, elegante e ricco di tenerezza. La persona gode della compagnia e dell'intimità con l'altro e cerca le condizioni esterne materiali che la favoriscono.

La gradualità decrescente della varianza dei quattro gruppi di valori rivela sostanzialmente come l'adolescente vive gli apporti della società in cui vive, di cui percepisce la ricchezza delle crescenti prospettive culturali e tecniche, ma anche le incongruenze e le ingiustizie come fattori disgreganti, e contro cui propone: l'esigenza della solidarietà fondata su principi di ordine, di comprensione mutua e di generosità, di valorizzazione della persona e di apertura al terzo mondo; l'esigenza dell'amicizia tra le persone e del rispetto e valorizzazione delle caratteristiche sessuali; l'esigenza della necessità di formazione per tutti in cultura e professionalità e, in particolare, della sicurezza sociale del poter vivere un futuro senza rischi di turbamenti politico-economici che mettano a repentaglio la vita di tutti e dei popoli stessi di ogni continente.

2. I VALORI ATTRIBUITI AGLI ALTRI

Dopo la richiesta, ai soggetti della ricerca, d'indicare qual era l'importanza che essi attribuivano ai valori proposti, fu domandato loro di segnalare quale poteva essere l'importanza attribuita agli stessi valori da parte di *tre persone significative* per loro. L'intento era di studiare la percezione che gli adolescenti avevano della loro identità e di misurare l'accordo o la distanza con quei modelli di essere, basandosi sulla vicinanza tra i valori del soggetto ed i valori attribuiti agli altri.

Le persone indicate come *significative* sono state in prevalenza quelle dei *genitori, dei compagni e degli amici*. Relativamente al nucleo familiare (58% di scelte) risultò preponderante l'indicazione della madre (83%) rispetto a quella del padre (51%) con un 43% di scelte di ambedue i genitori come persone significative.

Il gruppo dei compagni ed amici-amiche raccolse il 32,2% delle scelte.

Genitori e compagni sono, in realtà, i due poli complementari attorno a cui generalmente si organizzano le relazioni privilegiate degli adolescenti: i *genitori* in quanto sono stati l'oggetto delle prime identificazioni, e rappre-

sentano per l'adolescente dei modelli di vita che gli permettono di capire di non poter vivere né anticipare il loro avvenire senza il loro aiuto; i *compagni* d'altra parte, in occasione delle nuove esperienze d'interrelazione vissute insieme, gli facilitano la scoperta e l'elaborazione di regole e di valori condivisi.

Come risultato del confronto tra i valori dei soggetti ed i valori attribuiti agli altri fu riscontrato che i punteggi dei valori attribuiti alle persone significative furono per lo più superiori a quelli attribuiti ai soggetti. La spiegazione si troverebbe nel fatto che "il processo di scelta di una persona significativa, è nello stesso tempo anche un processo di valorizzazione di quella persona. Il soggetto la riconosce come provvista di doti e come qualcuno che vale" (Effetto enfasi).

In fondo gli adolescenti interpellati, sentono ancora vivamente, accanto al bisogno della loro autonomia nella ricerca della loro identità, la necessità di un confronto esterno con persone note che dia loro sicurezza e stabilità nella realizzazione dei valori che loro stanno a cuore, in base al come li vedono realizzati negli altri.

Conclusione

Conclude la Régnier "Come figure del desiderabile, i valori non sono delle semplici preferenze, ma definiscono i rapporti del soggetto con il suo ambiente e, contemporaneamente i rapporti del soggetto con se stesso. L'adolescente ha già una storia che gli ha insegnato che i valori possibili non sono gli stessi per tutti, secondo che si è maschi o femmine, secondo il proprio passato o presente scolastico. Questo sguardo valutativo, qualsiasi siano gli «oggetti» a cui si riferisce, è anche un processo di valutazione di sé, sia che si tratti del sentimento della propria competenza personale che del sentimento di essere qualcuno per gli altri" (*op. cit.* p. 349).

Ampliare l'orizzonte dei valori possibili dell'adolescente, secondo le caratteristiche della sua personalità in sviluppo ed in ricerca di una sua identità, può risultare pertanto una via maestra per il suo diretto coinvolgimento nella loro appropriazione. Educare cioè ai valori attraverso l'esperienza dei valori.

BARTOLOMEO
AVATANEO

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

Anche il mondo formativo risente del dibattito in corso sulla QT nelle aziende, per cui si sente il bisogno di considerare apertamente il problema. Occorre, in sostanza, puntualizzare alcuni elementi del dibattito per un adeguato confronto a livello teorico. L'obiettivo di tali precisazioni è il chiarimento delle condizioni che dovrebbero rendere possibile l'applicazione della QT nella prassi formativa (Bobba e Di Nubila, 1993; Ciccarelli, 1993a, b).

Anzitutto il tema della qualità non è completamente nuovo nell'ambito dell'educazione e dell'istruzione; basti pensare, a titolo di esempio, alle domande circa la qualità della scuola quando si affronta l'argomento della dispersione; ma sono recenti le discussioni sulla QT e la formazione. Al punto che, la QT, sembra ormai divenuta una formula magica indispensabile per ottenere dei successi o una moda senza la

QT= Qualità Totale
FP= Formazione Professionale
CFP= Centro di Formazione Professionale

quale si è tagliati fuori da ogni strategia educativa adeguata alla situazione attuale. In tutto questo si corre il rischio della superficialità e dell'incoerenza, in quanto si agisce pensando che alle affermazioni, belle e attuali, corrispondano necessariamente altrettanti fatti adeguati e risolutivi di ogni problema.

Inoltre nella discussione si rischia di evidenziare poco le diversità che sussistono tra le organizzazioni in genere e in particolare tra quelle produttive e quelle educative. In altri termini si ha l'impressione che si applichi acriticamente il modello gestionale della QT alle organizzazioni formative, senza avere presente che hanno finalità e metodologie differenti.

Infine ritengo possibile, a livello teorico, adottare nella FP alcune idee centrali della QT, ma solo a certe condizioni che cercherò di precisare e motivare. Mi propongo di non essere generico; però non pretendo di essere esaustivo. Intendo generiche affermazioni come la seguente: se nell'azienda gestita secondo il modello QT le persone sono la risorsa più importante, allora nelle FP bisogna valorizzare al massimo i docenti per ottenere dei buoni risultati formativi. Nello stesso tempo, affrontare il problema circa l'applicazione, in tutte le sue particolarità, della QT all'intero sottosistema della FP, esigerebbe uno studio che esula dagli obiettivi di questo articolo. Pertanto mi propongo di mettermi dal punto di vista di un Centro che desideri introdurre una gestione ispirata alla QT per definire le condizioni per avviare tale esperienza.

Prima di proseguire richiamo brevemente le idee fondamentali del sistema gestionale della QT sviluppate nella prima parte dell'articolo. Esse costituiscono l'impianto concettuale della "nuova filosofia" organizzativa.

a. Il controllo della qualità si effettua lungo il processo produttivo e, ogni volta che si trova un difetto lo si elimina senza attendere che il procedimento sia concluso. Se si agisce seguendo questo metodo allora la qualità non ha costi aggiuntivi.

b. La misura della qualità è la soddisfazione del cliente: tutta l'impresa è organizzata in funzione del cliente.

c. La realizzazione della qualità esige che ci sia un miglioramento continuo di tutte le attività; ciò significa imparare a percepire i problemi ancora prima che si verifichino e porre i relativi rimedi.

d. Nell'impresa ci sono diversi processi che devono essere integrati fra di loro, per cui si afferma che all'interno dell'azienda ogni processo guarda all'altro come se fosse un cliente.

e. Per ottenere la massima qualità si ricorre all'uso di tecniche e strumenti che aiutino a raccogliere e interpretare le informazioni necessarie per il miglioramento delle attività.

f. La risorsa fondamentale per realizzare la qualità è il capitale umano, da valorizzare e coinvolgere a tutti i livelli.

g. L'obiettivo della QT si raggiunge solo se si stabilisce una gestione orientata alla qualità.

1. I CFP come organizzazioni che erogano servizi

Ora, prima di adottare i suddetti principi all'interno di un CFP, occorre avere ben chiaro che lo scopo ultimo della FP è la formazione della persona, per il bene dell'individuo in sé e il progresso della società a cui appartiene. Più precisamente "questo obiettivo di fondo è perseguito favorendo l'acquisizione di un ruolo professionale qualificato e di una specifica cultura della professionalità che si misurano creativamente con i problemi della qualità della vita e dello sviluppo comune" (CNOS/FAP, 1989, 21). Tale formulazione è coerente con l'articolo secondo della legge del 21 dicembre 1978, n. 845 che recita "le iniziative di formazione professionale costituiscono un servizio di interesse pubblico inteso ad assicurare un sistema di interventi formativi finalizzati alla diffusione delle conoscenze teoriche e pratiche necessarie per svolgere ruoli professionali [...]". Ne consegue, con una certa evidenza, che la FP non produce dei beni materiali trasformabili, ma dei beni intangibili, per cui i CFP possono essere considerati simili alle organizzazioni che erogano servizi. Però quanto ho poc'anzi affermato non è sufficiente per sottolineare lo specifico delle organizzazioni a carattere formativo, e pertanto è utile introdurre alcune distinzioni.

In primo luogo ci sono le aziende di produzione che attuano processi di produzione di beni o servizi da porre a disposizione di terzi mediante lo scambio sul mercato e che normalmente hanno come fine il conseguimento di un utile.

In secondo luogo le aziende che producono servizi si distinguono da quelle che realizzano beni materiali per alcune particolari caratteristiche. I servizi, secondo Normann (1985):

a. sono prevalentemente dei beni intangibili, ossia che non si possono materialmente toccare (come le spiegazioni fornite da un ufficio informazioni);

b. di solito non possono essere concretamente mostrati prima dell'acquisto (per esempio una vacanza prenotata presso un'agenzia viaggi);

c. sono principalmente un processo sociale costituito di azioni e interazioni (si pensi alle attività degli assistenti di volo);

d. spesso si "consumano" nella relazione fra l'erogatore e il fruitore: "la percezione della qualità è realizzata al momento della verità, quando cioè l'erogatore del servizio e il consumatore si affrontano nell'arena" (Normann, 1985, 36).

Gli elementi di un servizio sono: alcuni beni materiali, dei beni intangibili espliciti che originano dei benefici fisici (l'otturazione di un dente), beni intangibili impliciti che generano dei benefici psicologici o sociali (l'istruzione).

In terzo luogo le aziende possono essere *profit* o *non profit*. Le prime hanno come finalità la massimizzazione dell'utile aziendale da dividere fra i soci, mentre le seconde hanno scopi diversi da quelli del conseguimento del-

l'utile e fanno riferimento all'utilità sociale come l'assistenza a persone in difficoltà.

A partire dalle tre distinzioni effettuate mi sembra che i CFP si possono definire delle organizzazioni che producono dei servizi formativi. Quindi da adesso quando parleremo dei CFP come organizzazioni che erogano un servizio, intenderò sempre che essi producono dei beni intangibili attraverso una forte interazione sociale nel momento in cui è effettuato il servizio ed escluderò l'accezione di "servizio" come attività di interesse pubblico. Ora per l'interesse pubblico che rivestono gli enti di FP potrebbero essere prevalentemente a carattere non profit (siccome operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali), gestite da enti pubblici o privati convenzionati, come del resto già prevede attualmente la legge quadro 21 dicembre 1978 n. 845. Tuttavia le modalità delle iniziative di FP sono e possono essere di diverso tipo: a) strutture statali, regionali; b) strutture private profit e non profit; c) terzo settore o privato sociale: è l'insieme delle attività che si collocano tra il pubblico e il privato, in quanto sono iniziative di privati orientate a scopi di interesse generale.

2. La qualità dei servizi formativi di un CFP

Il concetto di qualità è molto astratto e può essere applicato a qualsiasi cosa o attività esistente di cui abbiamo esperienza. Esso indica gli elementi o l'insieme degli elementi che determinano la natura, il modo di essere di una persona, di una cosa, di un prodotto. Secondo questo significato la parola, da un punto di vista valutativo, è neutra e le qualità possono essere buone o cattive, ottime o pessime (ad esempio: Una stoffa di qualità scadente, Un ragazzo di ottime qualità) (Berti, 1976).

Quindi, in primo luogo, l'espressione "QT" dice tutto e non afferma niente, se non è riferita ad una entità ben determinata. Infatti l'aggettivo "totale" da solo non serve ancora per individuare ciò di cui si vuole parlare. Allora occorre specificare "l'oggetto" al quale intendiamo attribuire la parola qualità, nel nostro caso le azioni formative effettuate in un CFP.

In secondo luogo, il concetto di qualità rimanda sempre ad una dimensione valutativa, dove in base a dei criteri si stabilisce se "l'oggetto" in causa ha le qualità desiderate.

In sostanza intendo affermare che per applicare la QT è indispensabile precisare che "che cosa" si vuole che abbia una certa qualità e in quale misura. La prima dimensione, il "che cosa", è l'azione formativa del CFP; la seconda dimensione è la valutazione. Ora ciò che definisce l'attività di un Centro è il progetto formativo, all'interno del quale è stabilito "cosa si fa" (funzione formativa e obiettivi) e "come si fa" (metodo o processo formativo), per cui la qualità si ottiene realizzando nel migliore dei modi gli obiettivi della progettazione: in ogni caso solo con la valutazione si può determinare in che misura si sono raggiunti i risultati attesi.

A questo punto si può approfondire il discorso riflettendo sulla distinzione fra funzione formativa espressa tramite degli obiettivi (cosa si fa) e metodi o processi formativi (come si fa) (Tezza, 1994). L'intenzione è quella di arricchire il concetto di qualità applicato all'attività dei centri. Combinando insieme la funzione formativa con la qualità dei processi si ottengono quattro situazioni qualitative (Fig. 1):

Fig.1 - Diagramma sulle situazioni qualitative

	Fare bene	Fare male
Cose giuste	QUALITÀ	QUASI QUALITÀ
Cose non giuste	NON QUALITÀ	SPRECO RISORSE

da Tezza (1994, 75)

- processi formativi "giusti" fatti "bene": qualità;
- processi formativi "giusti" fatti "male": quasi qualità;
- processi formativi "non giusti" fatti "bene": non qualità;
- processi formativi "non giusti" fatti "male": spreco di risorse.

Il modello di qualità appena proposto a prima vista è poco differente dalla logica progettuale ormai pienamente recepita dalla metodologia formativa (Pellerey, 1990; 1994). Esso generalmente prevede tre fasi o livelli: quello del progetto (o *design*), quello della realizzazione (o dell'*implementation*) e quello della valutazione/regolazione (o dell'*evaluation o del quality control*). Inoltre il livello del *design* si articola a sua volta in due momenti: uno precedente, dell'analisi, ha lo scopo di garantire un'adeguata informazione circa le reali esigenze formative; l'altro, susseguente, dello sviluppo che serve a prefigurare i concreti procedimenti attuativi del progetto.

Benchè la dimensione progettuale resti uno dei traguardi più significativi della riflessione metodologica attuale, il modello della QT può contribuire a potenziare alcune acquisizioni. Infatti la centralità data al cliente nei recenti

modelli organizzativi, al punto di affermare che "la qualità è la soddisfazione del cliente", prospetta un recupero o una maggiore valorizzazione dell'analisi durante la fase del *design* per rispondere maggiormente ai bisogni degli utenti. Inoltre come nel caso dei prodotti anche nella formazione l'ultimo giudice della qualità è il cliente o soggetto interessato. Sostanzialmente, secondo la mia opinione, la logica progettuale non va abbandonata ma va vista da un'altra prospettiva. La mentalità progettuale sembra che metta in risalto il livello del progetto e della valutazione in funzione di una buona realizzazione dell'azione. In altri termini la progettazione e la valutazione sono due momenti secondari rispetto all'attuazione che è la fase centrale; come se l'unica fase da migliorare debba essere la realizzazione a scapito di un corrispettivo miglioramento del livello progettuale e valutativo. Al contrario accogliendo l'enfasi sul cliente, proveniente dalla QT, tutto viene centrato sul cliente: progetto, attuazione e valutazione. Pertanto ognuna delle tre fasi è oggetto di rettifica continua. Si potrebbe ulteriormente affermare che una buona realizzazione non serve a niente se in ultima istanza il cliente, o meglio il soggetto, non è soddisfatto. Tutto ciò richiede alcune precisazioni sulla diversità che sussiste tra il cliente che desidera comprare un prodotto o un servizio e un cliente che si rivolge ad un CFP per avere un servizio formativo.

3. Il CFP orientato al cliente/soggetto

Quando un individuo si rivolge ad un servizio formativo, vuole ottenere dei benefici che interessano direttamente la propria persona e indirettamente anche gli altri e il suo ambiente. In altri termini ci sembra che un CFP ha un solo cliente diretto che è il singolo utente e molti clienti indiretti che godono dei vantaggi ricevuti dal primo, come la famiglia, le imprese, il mondo del lavoro e la società. Ciò significa che sia i clienti diretti e sia i clienti indiretti rivolgono delle domande formative ai Centri, ma i secondi ricevono dei benefici solo se li hanno conseguiti i primi.

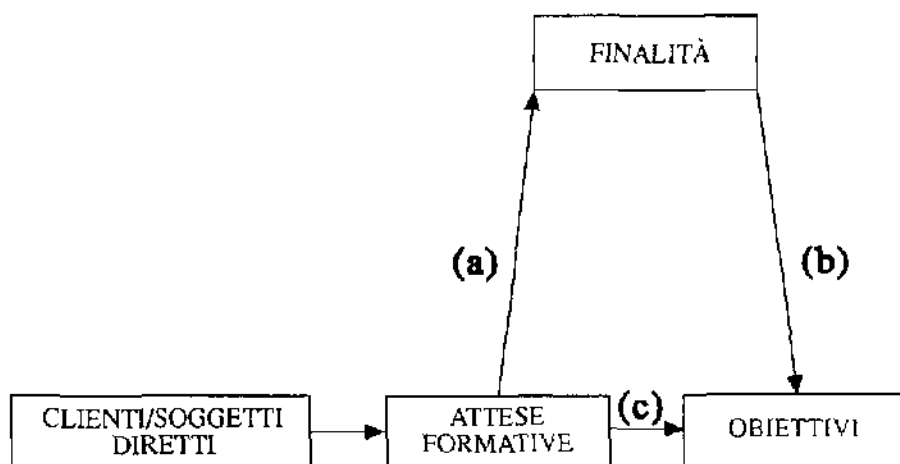
Occorre, a questo punto, aggiungere una discriminazione a mio avviso centrale. È stato visto, presentando la QT; che l'azienda tendenzialmente (perchè di fatto non esiste un regime liberista assoluto) non pone nessun limite alla soddisfazione dei desideri del cliente, anzi più li asseconda, maggiore è la sicurezza di avere successo e profitto; al contrario nelle azioni di formazione le attese dei clienti dovrebbero essere sempre confrontate anche con le finalità, in quanto essa è un'attività intrinsecamente intenzionale. Si tratta cioè di un'iniziativa umana non solo fatta di attività più o meno interessanti, più o meno utili, ma anche e soprattutto caratterizzata dalla presenza, più o meno esplicita, di un fine, di un punto di arrivo al quale si tende percorrendo vie diverse e servendosi di vari mezzi (Nanni, 1990).

Dopo queste distinzioni teoriche presento quella che potrebbe essere il metodo da seguire per progettare un intervento orientato al cliente/soggetto

(adopero i termini "cliente/soggetto" uniti in quanto intendo distinguere gli utenti della FP dai clienti di una qualsiasi impresa di produzione).

Osservando la figura (2) è possibile vedere che esistono tre vie, (a+b), (b), (c), per determinare gli obiettivi formativi: specifichiamole brevemente (Nicoli, 1994).

Fig. 2 - Raffigurazione degli approcci alla progettazione



elaborazione personale da (Nicoli, 1994)

La via (a+b) comporta il confronto delle attese formative con le finalità. Essa è la modalità da preferire, in quanto la domanda formativa, definita dopo una dettagliata analisi, è valutata in base ai fini. Il risultato di tale attività è la determinazione del reale bisogno formativo, perchè le risorse del cliente/soggetto (essere attuale) sono intenzionalmente valorizzate senza trascurare il "dover essere" (ciò che è chiamato a diventare con il percorso formativo). In ogni modo l'azione formativa si propone di creare le condizioni affinché il cliente/soggetto possa e voglia agire per costruire le proprie conoscenze e competenze. Si tratta dunque non di un'azione deterministica, del tipo dato questo segue necessariamente quello, ma di un insieme di condizioni favorevoli per ottenere dei risultati prefigurati negli obiettivi.

La strada (b) pretende di determinare gli obiettivi derivandoli solo dalle finalità o da teorie educative prescindendo dalle attese formative. Questa via rischia di essere poco aderente alla realtà e di ottenere pochi risultati. È da notare che tale modalità consiste in una eccessiva enfattizzazione dei fini piuttosto che nell'esclusione completa delle attese dei clienti/soggetti nella fase progettuale.

Il via (c) stabilisce gli obiettivi sopravvalutando le attese del cliente/sog-

getto, per cui rischia di assecondare dei desideri che non sono formativi: per esempio un allievo che frequenta un Centro esclusivamente per avere una qualifica senza coinvolgersi in un cammino di maturazione professionale. Inoltre c'è il pericolo di un adeguamento acritico alle tendenze sociali, del mondo della produzione e il mondo della formazione da risorsa per l'innovazione, lo sviluppo, diventa fonte di asservimento e strumentalizzazione.

Dalle considerazioni fatte non si deve evincere che l'analisi delle attese dei clienti/soggetti passi in secondo piano per fare spazio alla progettazione, anzi è a nostro modo di vedere la sfida di oggi, se si vuole che tutta la dimensione progettuale (progetto, conduzione, valutazione) sia orientata al cliente/soggetto. Mentre in passato nella tecnologia prevaleva il momento pratico su quello teorico e in un passato recente emergeva il momento progettuale su quello pratico-operativo (cfr Pellerey, 1990), oggi sembra dominare il *marketing*. Qualsiasi prodotto attualmente non viene realizzato senza una previa e particolareggiata indagine del mercato sul quale sarà collocato nella fase di vendita. Ciò comporta anche per la formazione un'attenta valutazione del contesto territoriale entro cui opererà il cliente/soggetto che chiede formazione, tanto più che oggi la società e il mondo del lavoro sono in continua e rapida trasformazione.

Concludendo l'analisi delle attese formative dovrebbe comprendere:

- a. l'analisi della domanda formativa globale (dimensione cognitiva, affettiva, sociale, culturale, ecc.);
- b. l'analisi della domanda professionale: competenze professionali relative a uno specifico settore di lavoro;
- c. l'analisi della situazione socio-economica;
- d. l'analisi dei modelli organizzativi e sistemi produttivi adottati nelle aziende;
- e. l'analisi delle offerte formative presenti sul territorio (scuola, FP, famiglia, associazioni, altri enti di formazione, ecc.).

4. La valutazione della qualità

La valutazione è costitutiva dell'azione formativa e come abbiamo già visto in precedenza la definizione della qualità implica sempre un giudizio di valore. Anch'essa come la progettazione abbraccia diverse dimensioni. La progettazione non è unica, infatti comprende più livelli così che abbiamo la progettazione formativa, la progettazione didattica, la progettazione organizzativa e perfino la progettazione delle attività di valutazione; allo stesso modo la valutazione può essere riferita a molti ambiti (valutazione della domanda formativa, dell'apprendimento, dell'attività di docenza, dei contenuti, ecc.) ed estendersi anche secondo una prospettiva temporale (valutazione ex ante, in itinere, ex post, monitoraggio). La complessità dell'argomento in questione mi impedisce di compire una descrizione approfondita; però per l'importanza che riveste ai fini della realizzazione della qualità for-

mativa sono obbligato almeno a presentare le dimensioni essenziali (Tezza, 1992; Vairetti, 1993; Vergani, 1994).

a. L'adeguatezza: consiste nel rapporto tra i servizi formativi richiesti dalla domanda formativa e quelli progettati.

b. La corrispondenza: si tratta di rilevare quanto è stato effettivamente messo in atto dei programmi enunciati, in quanto, ragionando paradossalmente, si potrebbero raggiungere gli obiettivi desiderati con attività diverse da quelle previste.

c. La soddisfazione: comprende la percezione della qualità e dei risultati da parte degli allievi che si distingue in soddisfazione corsuale e professionale. È un aspetto scarsamente considerato nella valutazione dei risultati, ma oggi molto importante sia per l'enfasi sul cliente sia perchè le informazioni provenienti dall'inserimento sono altamente significative ai fini della progettazione.

d. L'efficacia: consiste nel reperimento di indicatori utili a quantificare o stimare il grado di conseguimento degli obiettivi fissati o, in altri termini, a verificare lo scarto tra risultati conseguiti e risultati attesi.

e. L'efficienza: si tratta del rapporto tra costi e ricavi, ossia l'analisi dei risultati ottenuti, in relazione alle risorse impiegate. Il concetto di efficienza dei progetti formativi non si discosta molto da quello di efficienza dei processi economici, nei quali si devono ottenere i massimi risultati (output) impiegando il minimo di mezzi (input).

In conclusione ci preme ancora rilevare che l'attività valutativa non va lasciata al caso, bensì è oggetto di attenta preparazione al momento della progettazione.

5. L'introduzione della QT in un CFP

Quanto ho detto finora è ancora troppo generico al fine di introdurre una gestione ispirata alla QT. Per scendere nello specifico incomincio col dire che è poco strategico volere subito applicare le idee della qualità in tutte le attività del Centro. Infatti l'azione formativa condotta in un CFP può essere considerata come un processo complesso di trasformazione di input (soggetto con dei bisogni) in output (soggetto formato), all'interno del quale si distinguono tanti sottoprocessi collegati fra di loro. Pertanto, dal punto di vista strategico, la gestione secondo i criteri di qualità andrebbe introdotta a partire da pochi sottoprocessi e poi progressivamente estesa a tutte le attività. Ora sorge un interrogativo circa quali debbano essere i processi da privilegiare oppure quali sono quelli centrali su cui è possibile impiantare successivamente altre iniziative di qualità. Per rispondere a questa questione è opportuno prevedere almeno tre ordini di problemi.

Anzitutto se si recepisce l'assunto che, nelle attività dell'area dei servizi, la qualità si gioca nel momento in cui erogatore e fruitore entrano in rapporto, allora la qualità va ricercata soprattutto nella relazione educativa. È il clima

o atmosfera comunicativa, le relazioni umane significative che, come è stato riconosciuto da numerose ricerche, costituiscono uno dei fattori fondamentali per la crescita non solo culturale e professionale, ma anche personale degli allievi (Franta, 1992).

Inoltre il problema di ottenere dei finanziamenti, spinge a cercare la qualità negli ambiti che sono ritenuti discriminanti per certificare l'efficienza e l'efficacia del Centro. In altre parole si cercano dei risultati di qualità negli aspetti che saranno valutati per ricevere dei sovvenzionamenti.

Infine l'analisi delle attività precedenti può mettere in evidenza aree di poca qualità che vanno migliorate. In breve in base all'esperienza passata emergono dei problemi che costituiscono delle priorità da affrontare e risolvere.

Questi sono almeno tre dei problemi che possono sorgere nel momento in cui si vuole definire quale ambito privilegiare per introdurre una gestione di qualità nel Centro. La decisione, in ogni caso, dovrebbe scaturire solo dopo un'attenta diagnosi delle circostanze e corretta impostazione del problema. Infatti occorre che il corso d'azione sia definito in base a un giudizio operativo a partire dai fattori situazionali: pertanto se in ultima istanza la decisione compete al primo responsabile, tuttavia essa è frutto di consultazione e negoziazione.

Si tratta in definitiva di una decisione strategica che stabilisce delle priorità di intervento e nello stesso tempo determina una visione che indica una direzione verso la quale muoversi e impegnarsi (Carducci, 1993).

6. La valorizzazione dei formatori

La QT in un CFP, d'altro canto ogni tipo di innovazione, resta difficile da introdurre se non viene capita, accolta e promossa dal personale dell'organizzazione. È sostanzialmente per questo motivo che la qualità nella FP sarà raggiunta nella misura in cui sarà coinvolto il personale.

Anzitutto visto che la QT è un'acquisizione abbastanza recente nel mondo formativo, bisognerebbe che fosse oggetto di studio e ricerca anche da parte degli operatori di FP, per approfondire meglio l'opportunità di applicarla alle azioni di formazione.

In ogni caso se le persone sono considerate la principale risorsa delle imprese produttive, a maggior ragione lo sono nelle attività formative, proprio per la rilevanza che assume la relazione educativa tra formatore e soggetto. Ciò implica la scelta di investire prima di tutto nella formazione dei formatori.

Infine, come ho già affermato, il servizio spesso è indistinguibile dalla procedura che lo eroga (cfr. Normann, 1985) perché è principalmente frutto di una ricca interazione sociale. La stessa cosa avviene nei servizi formativi dove le relazioni interpersonali rivestono un ruolo centrale, per cui occorre preparare adeguatamente il personale per i compiti formativi che gli sono

richiesti e, in particolare, alla relazione educativa. In altre parole molte delle iniziative formative avranno buon esito se avverranno all'interno di un clima umano positivo, e in quanto molte delle procedure educative sono mediate dalla relazione interpersonale, ne consegue che nella preparazione dei formatori bisognerebbe trasmettere delle buone competenze relazionali.

7. Il miglioramento continuo

Ogni volta che ci si appella al termine miglioramento è sottinteso che vi sia una situazione ideale alla quale adeguare la situazione reale, e pertanto il miglioramento consiste in un insieme di azioni per colmare tale discrepanza. A sua volta il miglioramento può essere continuo in parte perchè non si sono eliminate le differenze tra reale e ideale e in parte possono essere scoperte sempre altre aree da perfezionare. Se riflettiamo un po' sulle esperienze che facciamo possiamo constatare che tutta la realtà è soggetta a tale dinamica, compresa la realtà formativa. Il miglioramento essendo un'esperienza generalizzabile si può desumere che sia da estendere a tutti i livelli delle attività formative. Per esemplificare elenchiamo delle aree da migliorare al fine di raggiungere la qualità: le strutture (edifici, laboratori, uffici, ecc.), le tecnologie, i mezzi didattici, i contenuti, le metodologie, le risorse umane, le attività di orientamento, le relazioni con il contesto, le relazioni con le imprese, i processi decisionali, le attività di progettazione, i processi valutativi, la gestione economico-finanziaria, ecc. In sostanza tutto ciò che si fa potrebbe essere migliorato; però nel nostro caso preferisco distinguere tra un miglioramento generale e quello particolare.

Accogliendo le idee della QT non è più pensabile che i risultati formativi siano fatti coincidere con la riuscita dell'attività didattica. Infatti ci tengo a ribadire che oggi tutti i tre momenti della logica progettuale (progetto, attuazione, valutazione) andrebbero visti in funzione del cliente/soggetto. La centralità del cliente/soggetto potrebbe comportare la revisione delle modalità di progettare e valutare e non soltanto della realizzazione. Questo intendo dire quando affermo che dovrebbe esserci un miglioramento generale. La qualità della realizzazione subisce gli influssi della qualità precedente, progetto, e di quella seguente, la valutazione.

Si ha un miglioramento continuo "particolare" quando si stabilisce un'area prioritaria (ad esempio il miglioramento dell'analisi delle attese dei clienti/soggetti) su cui intervenire per ottenere la qualità. La selezione di alcune aree significative da migliorare è importante qualora si desideri introdurre una gestione di qualità.

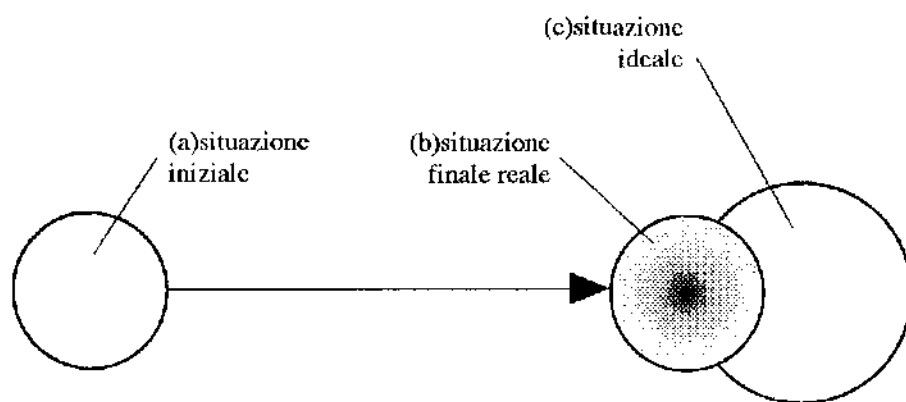
In ogni caso la qualità va perseguita in ogni momento e non solo al termine di un processo formativo, per cui occorre recepire l'istanza più significativa del miglioramento continuo che è l'anticipazione dei problemi prima che si verifichino. Come si può osservare è necessaria un'attività parallela alla realizzazione delle azioni formative che consiste in una sistematica

osservazione attraverso una metodica raccolta di informazioni per assicurarsi che la realizzazione si conformi a quanto è stato progettato. A tale scopo potrebbe essere introdotta la pratica del monitoraggio che "è equiparabile ad un sistema cibernetico che corregge continuamente la rotta (dal greco <pilotare>)" (Tezza e Verna, 1993, 18). In breve esso è un insieme di piccole rettifiche che sono da compiere puntualmente durante lo svolgimento delle attività.

In conclusione servendomi di due grafici desidero sottolineare due aspetti del miglioramento continuo.

Il grafico (Fig. 3) è composto da tre cerchi: il cerchio (a) comprende la situazione iniziale; il cerchio (b) raffigura la situazione finale reale; il cerchio (c) rappresenta la prefigurazione della situazione ideale. Il miglioramento è il percorso che dalla situazione iniziale (a) si compie per raggiungere la situazione ideale (c), ma come si può vedere l'area di intersezione è solo parziale, quindi la situazione finale reale ha ancora bisogno di perfezionamento affinché ci sia la sovrapposizione. Inoltre è opportuno notare che il cerchio (c) è più grande di quello (b), per cui si può concludere che la QT è piuttosto un continuo tendere al miglioramento che un dato di fatto.

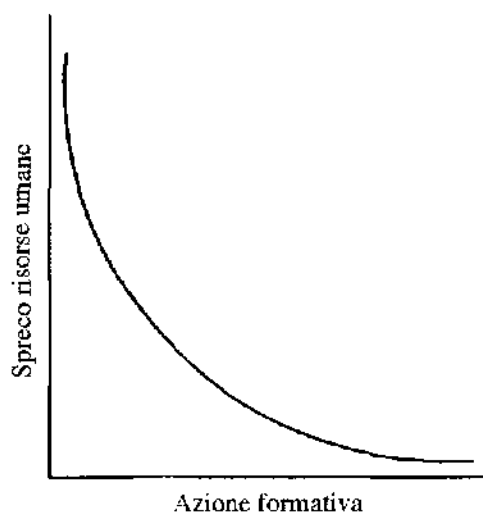
Fig. 3 - Il miglioramento continuo



elaborazione personale da (Ciccarelli, 1993)

La stessa cosa si può constatare osservando il secondo grafico (Fig. 4), dove l'obiettivo della QT trasforma l'azione formativa in un perfezionamento senza fine. Ma l'aspetto più significativo della figura è da cogliere collocando sull'asse orizzontale l'azione formativa e su quello verticale lo spreco di risorse umane.

Fig. 4 - Curva asintotica del miglioramento



elaborazione personale da (Bonazzi, 1993a)

La curva asintotica mi consente di elaborare la seguente riflessione: il miglioramento continuo dell'azione formativa favorisce la riduzione degli sprechi di risorse umane o detto in positivo è orientata alla valorizzazione delle potenzialità delle persone. Come si può facilmente constatare la curva si protrae lungo gli assi senza mai toccarli, allo stesso modo non vi sarà mai una situazione formativa perfetta, ma solo delle condizioni il più possibile favorevoli affinché le persone possano e vogliano maturare umanamente e professionalmente. In conclusione la QT nella formazione finisce dove inizia la libertà della persona.

8. Osservazioni conclusive

In questa seconda parte dell'articolo ho elaborato delle ipotesi di applicazione della QT alla FP, scegliendo come campo d'intervento il CFP. Si è visto che il CFP può essere considerato un'organizzazione di servizio. Le caratteristiche delle aziende di servizio, a mio modo di vedere, sono molto vicine alle organizzazioni formative perché sono orientate alla produzione di beni intangibili, sviluppano al loro interno prevalentemente processi sociali di natura comunicativa e spesso la qualità del servizio si consuma nel momento in cui erogatore e fornitore si incontrano. Tuttavia per introdurre la QT nel CFP si richiede che venga definita un'area d'intervento da cui iniziare l'esperienza. La qualità si realizza fondamentalmente nello strutturare tutta la

logica progettuale (progetto: analisi e sviluppo; conduzione; valutazione) in funzione del cliente, ma avendo ben presente che il CFP si distingue dalle aziende produttive, in quanto dovrebbe sempre attuare un confronto esplicito tra le attese dei soggetti e le finalità della formazione.

Bibliografia

- BERTI E., *La qualità nel pensiero antico*, in LORCH E.R. (a cura di), *La qualità*, Bologna, Il Mulino, 1976.
- BOBBA L. - R. DI NUBILA, *Progettiamo con la scuola. Manuale d'azione per i rapporti scuola industria*, Roma, SIPI, 1993.
- BONAZZI G., *Il tubo di cristallo*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- CARDUCCI P., *La direzione strategica della Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", n. 2 (1993), pp. 37-47.
- CICCARELLI L., *La qualità nei sistemi formativi*, in "Presenza CONFAP", supplemento al n. 3-4, (1993a), pp. 9-31.
- CICCARELLI L. (A cura di), *La qualità della formazione*, Roma, SIPI, 1993b.
- CNOS/FAP, *Proposta formativa della federazione CNOS/FAP*, Roma, 1989.
- CORTELLAZZI S. - D. NICOLI - A. VERGANI, *La formazione professionale. Problemi e prospettive*, Brescia, La Scuola, 1994.
- FRANTA H., *Relazioni sociali nella scuola*, Torino, SEI, 1992.
- NANNI C., *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, Roma, LAS, 1990.
- NICOLI D., *Un piano di formazione professionale di terza generazione*, in "Professionalità", n. 8 (1992), pp. 75-81.
- NORMANN R., *La gestione strategica dei servizi*, Milano, ETAS Libri, 1985.
- PELLERREY M., *Elementi per la definizione di una pedagogia della Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", n. 3 (1990), pp. 21-49.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1994.
- TEZZA E., *La qualità della formazione professionale*, in "Professionalità", n. 10 (1992), pp. 42-48.
- TEZZA E., *Le disavventure della qualità nella formazione professionale*, in "Osservatorio ISFOL", n. 4 (1994), pp. 72-81.
- TEZZA E. - G. VERNA, *Il monitoraggio della formazione professionale*, in "Professionalità", n. 17 (1993), pp. 17-24.
- VARIETTI U., *La qualità della formazione professionale: una funzione specifica e un servizio efficace*, in "Professionalità", n. 15 (1993), pp. 89-96.

ANGELO
FERRO

La politica sociale comunitaria

1. L'evoluzione della politica sociale comunitaria

La politica sociale comunitaria non è nata negli anni '90, ma alcuni elementi si possono ritrovare già nei trattati istitutivi della CEE del 1951 (CECA) e del 1957 (CEE e CECA).

In quel periodo, però, il settore sociale veniva considerato in modo marginale, poiché l'obiettivo prioritario era considerato quello della creazione di un mercato comune.

Un notevole impulso fu impresso dall'elaborazione di un programma d'azione e dalla Riforma del Fondo Sociale Europeo.

Sfortunatamente nel decennio successivo si manifestò una crisi mondiale dell'economia e aumentò la disoccupazione nei servizi membri della CEE.

Tutto ciò portò alla creazione del concetto di mercato interno e rafforzò l'idea che la Comunità dovesse operare per accrescere la sua coesione in materia sociale.

Però solamente negli anni '80 con l'adozione dell'Atto Unico e le modifiche ai trattati originali la politica sociale viene considerata indispensabile, alla pari della politica economica, monetaria ed industriale.

Ed infine, sarà proprio con l'arrivo degli anni '90, con l'adozione della *Carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali*, con l'accordo tra i diversi partner siglato il 31 ottobre 1991, con il nuovo trattato di Maastricht ed il rafforzamento della Confederazione europea dei sindacati che si considererà la politica sociale tra le componenti fondamentali ed essenziali della realizzazione del mercato comune.

1.1 I primi teorici dell'unione Europea

Per Jean Monnet, il principio fondamentale dell'integrazione europea risiede nella delega della sovranità dei singoli Stati in un ambito ristretto, ma decisivo, poiché a suo avviso la sola cooperazione tra le nazioni, per quanto importante, non risolve nulla, per cui bisogna tendere alla fusione degli interessi dei popoli europei e non solamente al loro equilibrio.

Ricercando la soddisfazione dei bisogni fondamentali degli uomini e dei lavoratori, la Comunità Europea da una parte dispone, considerando tra i suoi obiettivi anche il progresso civile e sociale, e dall'altra si interessa direttamente a quei settori della politica, che hanno influenza sulla vita civile e sociale dei cittadini europei.

Altri teorici, come per esempio Victor Hugo, Aristide Briand, Coudenhove-Kolergi desideravano vedere i popoli europei riuniti da un senso di pace e di fraternità, anche se il passaggio dall'ideale alla realtà è avvenuto ad opera di Monnet e Schuman.

1.2 Il costo della non Europa

L'Europa si sta piano piano formando, ma la cosa fondamentale è che siano sempre presenti i principi che sono alla base della sua nascita.

La formazione di un'Unione Europea comporterà indubi vantaggi economici.

Si pensi che solamente il costo della non Europa è molto elevato, e pesa per la maggior parte su consumatori e contribuenti, poiché a causa della frammentazione del mercato interno sono soggetti ad imposte diverse e differenti regimi fiscali e doganali, legislazioni che implicano comportamenti diversi.

Ma accanto a questi miglioramenti economici si dovrà cercare di far progredire anche l'aspetto sociale, in modo graduale, ma nello stesso tempo integrato con tutti gli altri settori.

Già nel trattato della CECA ci si era occupati della formazione professionale e della riqualificazione dei lavoratori colpiti dalla crisi carbonifera e siderurgica, come pure la previsione di un Fondo sociale europeo, la libera circolazione dei lavoratori, il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro, le direttive sulla parità di trattamento di uomini e donne e sul licenziamento collettivo nel trattato di Roma.

Tra le ultime azioni si devono annoverare invece l'adozione della *Carta comunitaria dei diritti sociali* e il relativo programma d'azione, il nuovo trat-

tato, il protocollo sulla politica sociale, l'Accordo a 11 e l'intesa Ces-Unicep del 31 ottobre 1991.

La creazione di un'Unione Europea permetterà a livello mondiale la formazione di un terzo solido polo commerciale accanto ai grandi colossi degli USA e del Giappone.

Ciò che è emerso di importante a livello sociale da Maastricht è la possibilità di una contrattazione collettiva a livello europeo che va *al di là del semplice dialogo sociale comunitario* e fa assumere al contratto collettivo la veste di fonte diretta o indiretta di diritto comunitario del lavoro.

1.3 *Le nuove procedure comunitarie dopo Maastricht*

Dopo il Trattato di Maastricht molte cose sono variate a livello di procedure legislative.

Con la nuova normativa ora la Commissione dovrà consultare le Parti Sociali prima di presentare una proposta di politica sociale, chiedendo loro dei pareri sul possibile orientamento e sul merito di tale iniziativa.

A questo punto sorgono due possibilità: che le Parti esprimano un loro parere od una raccomandazione alla Commissione, che in ogni caso resta libera di procedere con la sua proposta, oppure che le Parti si dichiarino disposte ad aprire un negoziato tra loro in vista di un eventuale accordo (in quest'ultimo caso la Commissione sospenderebbe per 9 mesi la sua iniziativa in attesa dei risultati del negoziato).

Se le Parti raggiungessero un accordo si aprirebbero due strade: la prima che l'accordo rimanga nell'ambito dell'autonomia contrattuale delle Parti, oppure la seconda che su richiesta delle Parti la Commissione sottoponga l'accordo al Consiglio dei Ministri affinché questo disponga la sua validità «erga omnes».

1.4 *Gli accordi di Maastricht*

La Commissione della Comunità Europea alla fine degli anni '80 ha rilevato che il completamento del mercato unico, cioè la realizzazione di un grande mercato senza frontiere tra i Paesi membri della CEE avrebbe esplicato pienamente i suoi effetti solo se i normali meccanismi di mercato della Comunità fossero stati integrati da un'unione monetaria e le politiche economiche fossero coordinate proprio per raggiungere una vera e propria unione economica.

Secondo il parere del comitato presieduto da Jacques Delors si sarebbe dovuto operare per fasi successive, realizzando dapprima l'unione monetaria e creando le premesse istituzionali ed operative per l'unione economica.

Lo scopo dell'unione monetaria sarebbe stato quello di assicurare tassi di cambio fissi o addirittura una moneta unica europea per garantire una solida base di stabilità e di prezzi a tutta la Comunità, perfezionando così la formazione di un sistema monetario europeo avviata con lo SME e a tal fine si

dovrebbe anche creare un sistema di banche centrali per affidare la gestione centralizzata della politica monetaria.

La politica economica avrebbe, invece, come obiettivi l'integrazione tra Stati membri per giungere al tanto auspicato mercato unico, accompagnata dalla libertà di movimento di beni, servizi, capitali e persone, un buon livello di coordinamento delle politiche economiche e sociali per favorire la crescita equilibrata di tutta la Comunità, la valorizzazione delle risorse umane e naturali, il miglioramento delle condizioni di vita di tutti i cittadini europei e il raggiungimento di una maggiore coesione economica e sociale attraverso una progressiva riduzione delle differenze regionali e degli squilibri tra gruppi sociali.

Tutti questi sono obiettivi ambiziosi che per essere raggiunti richiedono impegni e sacrifici non indifferenti, oltre ad un maggior grado di integrazione politica tra i Paesi membri.

Ed è proprio considerando tutti questi problemi che sono stati negoziati gli Accordi di Maastricht, i quali hanno dato l'avvio alla seconda fase di transizione dell'Unione monetaria sottolineando la necessità di una convergenza sul piano monetario e finanziario per conseguire l'obiettivo dei cambi fissi entro il primo gennaio 1997 o poco dopo.

Successivamente sarà possibile passare alla terza fase caratterizzata da una moneta unica ed una politica monetaria centralizzata. In base alle indicazioni dei Paesi membri la convergenza sarà perseguita mediante cinque indicatori: la ferma adesione alla "banda stretta di oscillazione dei cambi", il contenimento del tasso di inflazione, del deficit pubblico e dello stock di debito pubblico in rapporto al Prodotto Interno Lordo, ed infine l'allineamento dei tassi di interesse dei vari Paesi membri.

Tali variabili sono estremamente importanti ed è particolarmente difficile raggiungere la convergenza se non vi è una stretta collaborazione tra gli Stati.

Inoltre, tenendo presenti gli squilibri strutturali che esistono nei vari Paesi, il rispetto dei vincoli posti da tali indicatori può accentuare gli squilibri economici e sociali (in modo particolare a danno dei lavoratori), se non si dà la priorità ad obiettivi che rientrano nel perseguimento dell'Unione economica rispetto a quelli più strettamente attinenti alla realizzazione dell'Unione monetaria.

L'Italia, in particolare, deve far tesoro di tutti gli insegnamenti delle vicende che avvengono in altri Stati, al fine di avere dei validi punti di confronto per affrontare quei nodi strutturali che ostacolano nel medio-lungo termine la convergenza economica, il contenimento degli squilibri sociali e la realizzazione dei principi che sono contenuti nella *"Carta Comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori"*.

L'Italia, come molti altri Paesi europei e non, sta attraversando un periodo di crisi che porta con sé riflessi negativi in campo sociale, monetario e politico, oltre a drastiche riduzioni occupazionali che colpiscono in modo particolare le aree meno sviluppate (ad esempio quelle meridionali) ed i gruppi di lavoratori più deboli.

Per uscire da tale crisi è necessario che gli interventi che vengono adottati in merito coinvolgano attivamente e responsabilmente tutti i cittadini, occorre incidere profondamente su situazioni che, come ad esempio la diffusa e persistente evasione fiscale o l'insoddisfacente funzionamento della pubblica amministrazione, concorrono in modo decisivo a peggiorare la capacità di affrontare i vari nodi strutturali (tra i quali anche quelli che gravano sui lavoratori) e a determinare un crescente comportamento individualista degli italiani.

L'incapacità di muoversi in modo efficace in tale direzione potrebbe avere conseguenze molto negative sulla nostra situazione sociale, economica e politica e rendere sempre meno incisivo il contributo che l'Italia può dare alla nuova Unione Europea.

Riassumendo, si può, quindi, affermare che l'Italia appare molto lontana dalle condizioni fissate a Maastricht per la Unione economica e monetaria: l'aumento incontrollato del debito pubblico, il deficit di bilancio, l'alto tasso di inflazione e di disoccupazione, offrono un quadro non molto soddisfacente.

In particolare, i fattori che permetterebbero di rivendicare l'attuazione del Trattato di Maastricht sono la modifica dell'attuale legislazione di spesa in relazione ai Paesi più avanzati, la riduzione di spese improduttive e di sprechi, l'imposizione di un'equa politica fiscale con recupero di elusione, erosione ed evasione e l'imposizione di una seria politica di tutti i redditi.

Oltre a ciò bisogna considerare che i mutamenti nelle relazioni industriali dovrebbero tenere conto dei cambiamenti socioculturali, soffermandosi sulle nuove definizioni di lavoratore dipendente, sulle nuove mansioni e professioni, sulle relazioni sociali e sulle stesse funzioni dei sindacati.

I sindacati e le imprese, inoltre, dovrebbero continuare ad elaborare accordi tra le parti sulle proposte di iniziativa della Commissione ed attuare le direttive comunitarie mediante intese dirette.

Un problema che si dovrà valutare è il rischio che i costi dell'Unione economica e monetaria ricadano sui salari e sull'occupazione.

Poiché, infatti, i tassi di cambio nominali saranno fissi e non sarà più possibile utilizzare la svalutazione per rispondere ai problemi della competitività, le imprese potrebbero essere indotte a ridurre i salari, utilizzare al minimo gli impianti e richiedere il massimo di flessibilità ai soggetti del mercato del lavoro.

Per contrastare simili tentativi il sindacato dovrà insistere sulla leva fiscale, rivendicando la tassazione dei movimenti di capitale e, oltre a tutto ciò, dovrà operare e collaborare con le imprese italiane ed europee per creare una legislazione sociale comunitaria sempre più efficiente che consideri le esigenze da una parte dei datori di lavoro e dall'altra dei lavoratori.

La Confederazione europea dei sindacati sta operando già da tempo per combattere la disoccupazione in crescita vertiginosa in Europa, in particolare negli ultimi anni, anche se in tal senso l'approccio comunitario presenta profonde contraddizioni: i criteri di convergenza della Unione economica e

monetaria richiedono rigore di bilancio, le conseguenze che si avrebbero sulla crescita e sul benessere sarebbero negative, ed inoltre, i mezzi finanziari a disposizione non sono sufficienti, come non lo sono nè le risorse del Fondo Sociale, nè il proposto aumento dei suoi fondi.

Una corretta strategia per risolvere i problemi macroeconomici di crescita ed occupazione nella UE potrebbe essere quella che risponde a determinate azioni quali la diminuzione dei tassi di interesse, l'aumento su base europea degli investimenti coordinato con incentivi a privati e con l'aumento degli investimenti pubblici per la formazione, la ricerca, l'infrastruttura e l'ambiente, l'aumento dei poteri degli organi comunitari, rispetto a quelli dei governi nazionali, e della Banca Centrale Europea, un maggior coordinamento delle politiche economiche e la disposizione di un adeguato bilancio proprio dell'Unione.

Per Jacques Delors, negli ultimi anni più volte presidente della CEE, l'uomo ed il politico europeo devono essere lungimiranti e liberi da preconcetti per avere un posto nella storia.

Tutto ciò sta a significare che si deve progettare il futuro facendo buon uso del proprio patrimonio storico, considerando, come ha detto lui, ciò che dicevano gli operai condannati a vedere sparire le loro imprese: "non si fa nulla senza passione".

2. La situazione italiana: i suoi obiettivi e i suoi programmi futuri

L'Italia, come tutti gli altri Paesi della Comunità deve cercare di rendere sempre più concreti gli obiettivi che sono stati decisi a Maastricht al fine di permettere la realizzazione di questo grande mercato che dovrebbe avere tra le altre caratteristiche una moneta unica, una certa stabilità dei cambi, ed una importante e valida legislazione comunitaria.

L'Italia, quindi, con il sostegno della UE dovrebbe mirare ad impostare e realizzare una strategia che dia priorità alla rimozione delle cause strutturali che pongono il nostro sistema in condizioni di disagio, orientando di conseguenza le politiche monetarie e fiscali in tal senso.

I criteri di convergenza, pertanto, dovrebbero riguardare il contenimento degli squilibri strutturali, con riflessi importanti, oltretutto sulla struttura qualitativa della spesa pubblica e del sistema tributario, in termine di politiche delle strutture produttive, di politiche regionali, del lavoro e sociali in generale.

La revisione e l'integrazione degli Accordi di Maastricht appare sicuramente possibile ed i prossimi incontri tra i ministri dei Paesi membri della UE potranno essere utilizzati per perfezionare ed integrare il Trattato istitutivo della UE, al fine di rendere l'UEM non solamente un'apparente e fragile unione monetaria gravata da profondi e crescenti squilibri, bensì un sistema economico e sociale sempre più integrato e in grado di rispondere alle esigenze dei cittadini europei.

3. La povertà e l'emarginazione sociale in Europa

La protezione sociale, recente conquista del genere umano, è uno dei fondamenti della società moderna, risultato del graduale processo di civilizzazione dell'umanità e di una diffusione sempre più ampia della giustizia e della previdenza sociale.

Elemento di base dello stato sociale è l'eliminazione della povertà, alla quale è pure spesso associata una condizione di emarginazione che costituisce una grave violazione dei diritti umani in società come quelle attuali ricche ed evolute.

L'instabilità occupazionale, personale e familiare, l'aumento delle diseguaglianze di reddito, la mancanza talvolta di solidarietà e rispetto dei diritti umani sono fenomeni che rimettono in questione i principi fondamentali della protezione sociale.

I cambiamenti in atto riguardano vari fattori, tra quali quelli socio-economici che conseguono ai mutamenti della struttura del mercato del lavoro: la stessa crescita monetaria reale dovuta all'influenza generalmente positiva del progresso tecnico e della mobilità occupazionale non è necessariamente incompatibile con l'aumento della disoccupazione.

Si tratta di un fenomeno che riguarda in particolare le donne, i giovani alla ricerca del primo lavoro, i lavoratori anziani e gli immigrati.

Mentre cresce la domanda di formazione specializzata, alla disoccupazione si accompagna spesso la perdita di sicurezza del lavoro, soprattutto del lavoro non specializzato.

Un altro fattore che si deve tenere presente è dato dai comportamenti demografici e degli stili di vita, nella loro azione di influenza dell'organizzazione sociale e della struttura della famiglia.

La famiglia tradizionale sta sempre più scomparendo e i nuovi modelli sono dati da famiglie con un solo genitore, famiglie ricostituite con partner che possono essere sposati o meno, fraterlastri e sorellastre, ecc.

Non bisogna inoltre dimenticare che si sta accentuando sempre più la presenza dei singles e aumenta in modo elevato il tasso di divorzialità.

Un terzo fattore che occorre tenere presente è dato dall'invecchiamento della popolazione e dalla bassa fecondità.

Come ben sappiamo, infatti, aumenta ogni giorno il numero di pensionati e diminuisce il numero di lavoratori produttivi. Tutto ciò comporta una maggiore attenzione per i problemi sanitari, per gli alloggi e per i sistemi ospedalieri.

Un altro fattore che si deve considerare è dato dalla stimolazione del consumo e dalla creazione di nuove domande proprio quando tendono ad allargarsi le differenze di reddito tra le diverse categorie occupazionali.

La disoccupazione, il divorzio e la vecchiaia sono elementi aggravanti di insicurezza, povertà e marginalità.

Per raggiungere il fine primario della sicurezza sociale, ossia estirpare o quanto meno ridurre significativamente la povertà e l'emarginazione, le

nostre società dovranno essere in grado di impegnarsi unendo rigore, volontà, perseveranza e talvolta inventiva.

3.1 *I vari tipi di povertà oggi esistenti*

Secondo un'accezione comune si possono distinguere due concetti di povertà: la povertà assoluta e la povertà relativa.

La prima comporta la determinazione di una soglia fisiologica al di sotto della quale i bisogni primari della nutrizione, del vestire, del riparo e del calore non sono soddisfatti, e si considerano pertanto poveri tutti quelli che si possono collocare sotto tale linea di sussistenza.

Bisogna comunque osservare che tale soglia biologica non ha nessun punto di riferimento fisso, e che il concetto di minimo di sussistenza è spesso limitato al concetto di reddito minimo necessario per far fronte ai bisogni primari, anche se, come ben sappiamo la povertà non si può valutare con parametri solamente monetari.

La povertà relativa è invece funzione del livello medio di vita di una determinata popolazione, e non è altro che una misura della diseguaglianza: con tale concetto viene ritenuto povero un individuo che non può avere dei mezzi monetari considerati disponibili all'interno di una comunità.

La povertà relativa si riferisce agli stili di vita di una data società in un determinato periodo storico e dipende da diversi fattori, tra i quali si possono annoverare la distribuzione delle risorse economiche, l'istruzione e le capacità professionali, i comportamenti sanitari, l'alimentazione, l'abitazione, le circostanze di vita familiare, la posizione sociale e l'uso del tempo libero, ed è pertanto impossibile determinare un criterio univoco per definire una linea della povertà.

Per insicurezza si intende invece l'assenza di una o più forme di sicurezza, e ci si può trovare per svariati motivi, tra i quali si possono ricordare la perdita del lavoro, un incidente, una malattia, la divisione della famiglia, problemi abitativi, un aumento dell'affitto, ecc., e può presentarsi in due forme: momentanea oppure cronica e sfociare in severa povertà.

Tra i Paesi dell'Europa vi sono rilevanti differenze che si dovrebbero tenere presenti al fine di adottare i giusti miglioramenti.

In base a molti studi svolti in merito emerge che nel lungo periodo è prevedibile una diminuzione del numero di persone in condizione di povertà assoluta, anche se nell'immediato può accadere l'inverso (come è accaduto negli Stati Uniti sotto la presidenza di Ronald Reagan).

Il livello medio di vita materiale è in crescita, aumentano gli interventi contro la povertà e migliora il sistema di protezione sociale nei confronti degli anziani, però nello stesso tempo continua a svilupparsi anche il fenomeno della povertà relativa, come si fanno sempre più comuni le situazioni di insicurezza personale a causa della disoccupazione, della crescita delle diseguaglianze di reddito e di altri fenomeni negativi.

Il Consiglio dei ministri ha adottato una precisa definizione di povertà la

quale è la seguente: "per poveri devono intendersi tutti coloro le cui risorse sono talmente limitate da escluderli da quel minimo livello di vita accettabile che caratterizza gli Stati membri della Comunità in cui vivono".

A livello internazionale la linea della povertà, ossia il minimo di sussistenza sociale, è stabilito a partire da una definizione dell'ILO, a parere della quale si possono ritenere poveri tutti coloro che godono di un reddito disponibile inferiore al 50% del reddito medio disponibile per unità di consumo.

La povertà può anche essere vista sotto altri aspetti, e in tal senso può essere classificata in povertà residuale, che colpisce gli anziani ed i disabili economicamente svantaggiati, in povertà causata indirettamente dal progresso, che è riconducibile ai bassi salari, ed infine in povertà marginale che è attinente ai disadattati, ai soggetti anormali, ossia a tutti coloro che manifestano problemi di comportamento e che necessitano di un'assistenza di tipo psicologico.

Quando si affrontano tutti questi problemi si deve sempre avere presente che la realtà sociale è varia e complessa e che la soddisfazione dei bisogni umani non si riduce alla sola disponibilità di mezzi monetari, ma abbraccia anche la prevenzione e la riabilitazione, richiedendo la differenziazione dei servizi sociali e sanitari e dei servizi per la famiglia.

Il problema attuale è che mancano delle risorse per effettuare con misura di sostegno e di riabilitazione un'assistenza di tipo economico, e per di più il sistema fiscale è afflitto da una sfiducia cronica che indebolisce la credibilità del sistema di protezione sociale e non riesce a far fronte all'urgente necessità di una azione diretta ad affrontare con vigore la povertà. Infatti, lo stesso reddito sostitutivo viene a rappresentare più una forma di assistenza nei confronti dei poveri laboriosi che non uno strumento efficace per sconfiggere alla base la povertà. Ciò che si deve fare è eliminare e non istituzionalizzare l'assistenza. I soggetti in età lavorativa e in grado di lavorare non devono ricevere denaro per soddisfare i loro bisogni basilari, viceversa ad essi dovrebbero essere forniti i mezzi per guadagnarsi da soli da vivere.

4. Ciò che si dovrebbe fare per migliorare il nostro futuro

Dalla fine della seconda Guerra Mondiale si è registrato un aumento significativo del livello di vita materiale ed una rilevante espansione dello stato sociale, che hanno comportato una diminuzione della povertà assoluta. Contemporaneamente, però, si è assistito ad una alterazione e ad un indebolimento degli stili di vita dominanti dovuti ai mutamenti economici e demografici, ad un cambiamento nell'organizzazione dello stato sociale dovuto all'instabilità occupazionale e familiare.

Infatti, mentre da un lato si può affermare che la disoccupazione è la causa maggiore della povertà, dall'altro il divorzio, che colpisce approssimativamente un terzo delle coppie sposate (questa è una media europea), ormai ha sostituito la vedovanza, quale causa maggiore dell'impoverimento familiare.

Per tutte queste ragioni, quando si programmano le azioni future si dovrebbe tenere presente che oltre alle misure necessarie per la creazione di posti di lavoro e a quelle di carattere fiscale le migliori garanzie per eliminare lo stato di bisogno sono rappresentate da misure che favoriscono lo sviluppo dello stato sociale e delle sue strutture, ed inoltre, che gli interventi che riguardano la sicurezza sociale, la riforma della politica sociale e i benefici personali dovrebbero essere differenziati, e tutte le proposte dovrebbero essere valutate in una prospettiva generale in rapporto alla loro fattibilità nel tempo.

Per ridurre significativamente la povertà è necessario pertanto soddisfare tre condizioni: un considerevole impegno nei confronti del livello e della durata dell'assistenza, la distinzione tra forme di povertà generate da cause diverse, siano esse la perdita dell'occupazione, il disadattamento o l'emarginazione ed infine, un sistema di finanziamento organicamente legato alla ristrutturazione.

Per affrontare tutti i vari problemi sociali, dalla disoccupazione alla povertà, dalla sicurezza sociale alla parità di trattamento tra uomini e donne, è necessario attuare un coordinamento tra le diverse politiche.

In particolare, è auspicabile una ristrutturazione simultanea nelle seguenti aree della politica sociale: la salute pubblica, le pensioni di vecchiaia, l'armonizzazione delle misure sociali e fiscali, la definizione di una politica della famiglia, il legame tra la vita familiare e quella lavorativa, la personalizzazione dei diritti, una politica dell'immigrazione più adeguata, un'azione decisa al fine di evitare di cadere nella trappola del consumismo e delle facilitazioni di acquisto, un'intensificazione della ricerca per individuare le categorie a rischio e i problemi connessi da affrontare.

Per evitare una sovrapposizione di benefici e un aumento della complessità, le decisioni di breve periodo dovrebbero essere coerenti con gli obiettivi di lungo termine; il coordinamento dovrebbe essere di vasta portata e i vari interventi dovrebbero essere non dei semplici provvedimenti, bensì delle misure lungimiranti inserite in un sistema coerente in cui sono definite una serie di priorità e di fasi di medio e lungo periodo.

Per di più tali misure generali dovrebbero essere sostenute da provvedimenti a carattere individuale il cui scopo dovrebbe essere quello dell'auto-realizzazione dell'integrazione sociale.

Alcuni provvedimenti di questo tipo potrebbero essere:

— la garanzia di un reddito di compensazione che migliori in modo sostanziale le condizioni materiali di chi affronta la vecchiaia e l'invalidità, e che sarebbe quindi uno strumento essenziale per alleviare le difficoltà e le privazioni di chi è anziano o disabile e non dispone di un minimo necessario per avere un livello di vita decente;

— l'introduzione di un reddito minimo di integrazione sociale per chi è in età lavorativa ed è in grado di lavorare. Ciò comporta, però, la creazione di misure di carattere informativo e di riqualificazione, la creazione di posti di lavoro nei servizi per la Comunità;

— una formazione professionale personalizzata, indipendentemente dalla qualifica, dall'età degli interessati e dal luogo in cui vivono;

— un chiaro sistema informativo e un sistema di lavoro sociale attivo, strettamente collegato a servizi di consulenza e di integrazione sociale.

La UE, in tal senso, ha già promosso una ricerca operativa per identificare i gruppi sociali più svantaggiati e, ad una raccolta di dati e alla produzione di indicatori statistici, è seguito un programma di azione a medio termine per incoraggiare l'integrazione sociale ed economica dei gruppi meno privilegiati.

Ora, occorre anche porre in evidenza che l'eliminazione della povertà non comporta necessariamente un aumento della spesa sociale; questo almeno nella misura in cui i programmi di intervento siano tali da garantire sia l'eliminazione sistematica di duplicazioni, di pensioni eccessive e dell'inerzia burocratica, che l'incentivazione alla riorganizzazione e ad una stretta collaborazione degli stessi provvedimenti, ad una razionalizzazione delle prestazioni.

Avendo presenti tutti questi elementi si può affermare che l'aspetto sociale non è, e mai sarà, l'antitesi di quello economico.

Esse non sono altro che due modi diversi di percepire la stessa realtà, la vita di una società.

La protezione sociale e la soddisfazione dei bisogni essenziali, che oggi ci appaiono del tutto naturali, sono state una vera e propria conquista che ha richiesto gli sforzi di molte persone intellettuali e non, e ha comportato anche accanite lotte politiche.

Comunque l'elemento negativo che suscita più stupore è che nei Paesi economicamente più sviluppati, dove ci sono molte persone benestanti e ricche, dove si parla di democrazia, di rispetto e sostegno del prossimo, dove si cerca di creare degli strumenti tecnologicamente avanzati in tutti i settori, persistono numerosi esempi di povertà e di disoccupazione, anche in forme gravi.

Finora si sono impegnate delle somme enormi; però, i risultati non hanno avuto gli effetti auspicati.

Si deve, quindi, cercare di agire con strumenti ed azioni diverse perché da una parte sappiamo che la promozione e il sostegno della politica sociale non devono spingere l'economia in uno stato cronico di deficit, dall'altro la politica sociale rappresenta uno stimolo economico per l'occupazione e un aiuto per la transizione ad una società post-industriale.

Per questo è necessario provvedere alla riorganizzazione dello stato sociale, alla riallocazione delle risorse e al controllo dei costi, poiché come è già stato detto, una migliore economia è spesso compatibile con una migliore qualità e una maggiore sicurezza.

L'idea del sociale fa costante riferimento ad una serie di valori, alcuni dei quali sono degli ideali; e lo stato sociale ha in sé una dimensione etica poiché presuppone la solidarietà, la coscienza, la generosità, la responsabilità, la dignità e l'indipendenza personale.

Del resto la povertà cronica non è altro che la violazione dei diritti umani, una terribile ingiustizia, e pertanto l'eliminazione della sofferenza e del bisogno deve essere considerata una necessità, una azione obbligatoria delle nostre società economicamente avanzate.

Come tutti noi ben sappiamo l'eguaglianza assoluta è solamente un'illusione, ma la riduzione della diseguaglianza è un imperativo della solidarietà e della giustizia, e pertanto tutti i governi e gli stessi cittadini devono impegnarsi per raggiungere al più presto tale importante obiettivo.

CLAUDIA
MONTEDORO

Una sfida per la formazione continua: anno europeo per la formazione e l'istruzione

Il sistema italiano di formazione continua

In questi ultimi anni si è registrata da parte delle autorità pubbliche una crescente consapevolezza dell'importanza di un intervento pubblico organico nel settore della formazione professionale; questo per realizzare un sistema che, in una prospettiva di formazione continua, consenta ai lavoratori di modificare le competenze professionali lungo l'intero arco della vita per adattarsi alle mutate esigenze produttive. A differenza di molti paesi europei, in Italia non si è sviluppata né una legislazione organica in materia, né una prassi che abbia dato origine a strutture e pratiche formative e di intervento consolidate.

La ragione principale della carenza, a livello istituzionale, di una vera e propria attività di formazione continua è da ricercare nella mancanza di una legislazione nazionale che definisca lo scenario in cui gli organismi deputati a tale scopo debbano operare, i rapporti e le responsabilità delle parti sociali e le risorse finanziarie adeguate ai fabbisogni formativi espressi. Questo ha generato un parallelo incremento dell'offerta formativa delle imprese, che in parte si è sostituita a quella finanziata con fondi pubblici.

Il modello italiano di formazione continua, al momento attuale, sembra caratterizzarsi quindi nel seguente modo:

— un orientamento per gli interventi formativi rivolti all'inserimento di nuovi assunti (formazione in affiancamento);

— la messa in atto di interventi "spot" per far fronte a specifiche esigenze professionali o produttive, in mancanza una coerente politica formativa;

— la presenza di interventi promossi soprattutto dalle grandi imprese e realizzati prevalentemente in momenti di crisi;

— la formazione concepita più come strumento di ammortizzazione sociale concordato tra le parti sociali (mobilità esterna), che vero strumento di riorientamento e riqualificazione professionale.

La Presidenza del Consiglio dei Ministri (31/7/1996) si è espressa recentemente a riguardo sui temi della formazione, indicando un obiettivo prioritario per il sistema formativo che prende in considerazione i due versanti dell'istruzione e della formazione continua. Nel documento si afferma che la formazione continua costituisce la nuova prospettiva strategica della formazione, rappresentando l'affermazione del diritto del cittadino alla qualificazione e all'arricchimento della propria professionalità. Viene auspicata la realizzazione di un coordinamento tra le istituzioni che porti ad una strategia unica e coerente per gli interventi formativi, nonché una ridefinizione delle competenze degli organi pubblici in materia. Si intende inoltre favorire la partecipazione delle parti sociali quali interlocutori privilegiati per la definizione di esigenze e priorità dei processi formativi da attivare.

L'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita

Le iniziative italiane promosse nel 1996 per *l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita* si muovono in questa direzione. È la prima volta che un anno europeo viene dedicato a tali tematiche, ma le rapide trasformazioni che hanno investito lo scenario economico e sociale dell'Europa necessitano di individui il cui bagaglio culturale e professionale sia in continuo accrescimento. La competenza chiave per il futuro è quella di apprendere ad apprendere, così come fondamentale diventa il moltiplicarsi delle sedi e degli strumenti di acquisizione del sapere a disposizione del singolo.

L'evoluzione della società attuale è condizionata sempre di più da quella del progresso tecnologico, che investe ormai tutti i settori di attività professionale, anche quelli tradizionalmente meno esposti. È in questa ottica che tra i temi propulsori dell'Anno europeo si colloca quello dei nuovi modi di diffusione e acquisizione del sapere, soprattutto in relazione ai programmi informatici educativi e agli strumenti multimediali.

Nel 1996, in tutti i paesi della UE sono state sviluppate iniziative che mettano a disposizione opportunità formative secondo questi principi, iniziative

promosse da enti pubblici o privati responsabili dell'istruzione e della formazione, nonché da movimenti associativi o da singoli individui. Tutte le iniziative promosse nell'ambito dell'Anno europeo dagli Stati membri vengono coordinate dalla Direzione generale XXII della Commissione europea, responsabile dell'istruzione, della formazione e della gioventù, coadiuvata a livello nazionale dalle istanze di coordinamento create a tale scopo.

È obiettivo dell'Anno europeo mettere in luce e promuovere la stretta relazione tra sistema di istruzione e sistema di formazione professionale, soprattutto in termini di formazione continua. Gli stessi programmi dell'Unione europea già esistenti in questo ambito (Leonardo, Socrates, Gioventù per l'Europa III) riceveranno un forte impulso relativamente alla loro capacità di promozione dell'istruzione e della formazione permanente.

Otto sono i temi propulsori individuati per l'Anno europeo, che si collocano all'interno del contesto sopra delineato. (G.U. delle Comunità europee n. L256/45 del 26.10.95).

Il Libro Bianco

È in questa prospettiva che nel novembre 1995 la Commissione Europea ha elaborato il Libro Bianco "Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva", su iniziativa di E. Cresson e P. Flynn, affinché l'Anno europeo costituisca il contesto di discussione per tali importanti tematiche. Il Libro Bianco si colloca in continuità ideale con quello "Crescita, competitività e occupazione" elaborato nel 1993 su iniziativa di J. Delors, nel quale la Commissione Europea aveva delineato il contesto generale, sottolineando l'importanza degli investimenti immateriali, in particolare nei settori dell'istruzione e della ricerca.

"Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva" vuole infatti rappresentare l'attuazione delle linee guida indicate da quest'ultimo nel campo dell'istruzione e della formazione, in quanto costituiscono le principali leve strategiche per il miglioramento dell'occupazione e della competitività europea.

L'istruzione e la formazione rappresentano i principali vettori di identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale. Per i singoli costituiscono quindi, in termini di competenze e saperi acquisiti nelle diverse sedi formative (istituzionali o meno), gli strumenti di appropriazione del proprio futuro e di realizzazione delle aspirazioni di sviluppo personale e sociale.

In prospettiva futura, quest'affermazione sarà sempre più vera non solo in ambito sociale e culturale, ma anche e soprattutto in ambito lavorativo e professionale, dove muteranno sia le condizioni ed i canali di accesso al mondo del lavoro, che le possibilità ed i sentieri di sviluppo professionale. La valorizzazione delle risorse umane dovrà prendere l'avvio primariamente dalle categorie più sfavorite, mettendo loro a disposizione opportunità for-

mative di facile accesso e adeguatamente calibrate, per contrastare il fenomeno dell'esclusione sociale e invertirne la tendenza.

In tal senso si legano saldamente le funzioni del sistema di istruzione e formazione con quelle del mondo del lavoro, in termini di livelli e caratteristiche occupazionali; favorendo l'inserimento sociale e lo sviluppo personale degli individui, si rende possibile un reale incremento delle "risorse conoscitive" della comunità, che si traducono nella crescita della capacità competitiva e, quindi, in migliori condizioni di vita e di lavoro. Questo ha un forte impatto non solo sul contesto della formazione iniziale, in relazione all'innalzamento dei livelli di istruzione, ma anche sul contesto della formazione professionale e permanente, attraverso il rinnovamento continuo delle conoscenze tecniche e professionali dei singoli.

Non è più rinviabile un ridisegno globale e contestuale dei sistemi di istruzione e del sistema di formazione professionale, relativo agli aspetti dell'impianto organizzativo e curricolare, delle conoscenze e competenze da trasmettere, delle modalità di insegnamento, dei profili professionali dei docenti e della certificazione dei titoli. Il legame tra mondo della scuola e mondo del lavoro è un dato acquisito nella società odierna, del quale bisogna prendere atto per poterne predisporre i canali ed i veicoli appropriati.

Si devono creare le condizioni affinché si sviluppi una nuova visione della conoscenza e della formazione che travalichi i tradizionali confini del livello di istruzione raggiunto: l'accesso alla formazione deve essere sviluppato nell'arco di tutta la vita. L'Anno europeo 1996 si pone infatti l'obiettivo di spingere le autorità pubbliche e le imprese verso questa consapevolezza, mettendo in atto azioni congruenti.

Nel Libro Bianco vengono indicati 5 macro-obiettivi che debbono essere promossi all'interno delle iniziative intraprese nell'Anno europeo dagli Stati membri, priorità fondamentali per la costruzione della società conoscitiva:

- 1) incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze;
- 2) avvicinare la scuola all'impresa;
- 3) lottare contro l'esclusione;
- 4) promuovere la conoscenza di tre lingue europee;
- 5) porre su un piano di parità gli investimenti materiali e gli investimenti nella formazione.

Ogni obiettivo individua, al suo interno, le azioni conseguenti da intraprendere nei diversi contesti nazionali.

Primo obiettivo generale:

Incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze

Aumentare il livello generale di conoscenze degli individui è oggi un obiettivo prioritario. L'avvento della società conoscitiva impone una incentivazione dell'apprendimento che vede protagoniste le nuove metodologie di trasmissione e acquisizione del sapere.

Questo significa certamente valorizzare il sapere acquisito dall'individuo nel corso dell'intera vita attraverso un sistema integrato di riconoscimento

delle competenze che vada al di là della certificazione a livello di formazione iniziale. L'obiettivo è di creare un sistema europeo di accreditamento delle competenze che offra il riconoscimento di un insieme di "competenze chiave", opportunamente individuate e certificate, affiancandosi ai sistemi formali di qualificazione. È in progetto l'ideazione di una "tessera personale delle competenze", che consentirà al singolo di far riconoscere, durante il processo di acquisizione, le proprie conoscenze e competenze, garantendo nel futuro una maggiore autonomia individuale in sede di costituzione di una qualificazione.

In questa prospettiva, è necessaria la diffusione di una "cultura della mobilità" in ambito europeo, sia a livello dei sistemi di formazione e istruzione secondaria e universitaria, che dei sistemi professionali e delle imprese, che consenta una messa in comune delle risorse umane e immateriali. È prevista la generalizzazione, anche in ambito di formazione professionale, del sistema di trasferimento di "unità di valore" d'insegnamento (sistema ECTS European Transfer Credit System) che consentirà il reciproco riconoscimento accademico e professionale.

Dovranno parallelamente essere privilegiate e valorizzate tutte quelle tecnologie della comunicazione oggi presenti sul mercato che possono costituire un veicolo che favorisca il processo di insegnamento-apprendimento, mettendo a disposizione degli utenti nelle sedi di formazione gli strumenti educativi multimediali prodotti a tale scopo.

Secondo obiettivo generale:

Avvicinare la scuola all'impresa

Il rafforzamento delle interconnessioni tra scuola e impresa è un obiettivo primario per la creazione di risorse professionali che rispondano adeguatamente alle sollecitazioni imposte nel futuro dal mercato del lavoro, in termini di competenze professionali innovative e modalità di lavoro in continua evoluzione. Questo si tradurrà in un accrescimento delle opportunità di accesso all'occupazione e di adattamento alle trasformazioni dell'attività lavorativa.

È la scuola che, in primo luogo, deve aprirsi al mondo del lavoro modificando i suoi contenuti nel senso di fornire elementi di comprensione delle attività professionali, senza per questo modificare le sue finalità, che restano principalmente di apprendimento di conoscenze. Dall'altro versante, le imprese debbono essere coinvolte nello sforzo formativo, in quanto responsabili di offrire opportunità formative a chi è stato escluso dal sistema tradizionale di istruzione.

Gli istituti dell'*Apprendistato* e della *formazione professionale*, già esistenti, rappresentano un adeguato strumento di integrazione tra istruzione e mondo del lavoro, ma devono essere sviluppati e incrementati.

L'apprendistato, in quanto consente il contemporaneo accesso a conoscenze teoriche e pratiche di un determinato ambito professionale, è un metodo di formazione adatto a tutti i livelli di qualificazione, e non solo a quelli più bassi. Dovrà essere predisposto uno "statuto europeo dell'appren-

dista", che garantisca una omogeneità in ambito comunitario e un ampliamento delle possibilità di accesso ai tirocini, mediante una convenzione europea delle imprese.

La formazione professionale iniziale e continua sarà, a sua volta, rafforzata e rinnovata, in termini di innovazione di processo e di prodotto. Si vuole puntare particolarmente sulla formazione a nuove professioni nei servizi e sulla formazione di ingegneri e tecnici del terziario, che costituiscono il bacino più ricco in relazione all'incremento dell'occupazione. A tale scopo, si prevede inoltre la costituzione di un "Osservatorio europeo di pratiche innovative di formazione professionale", nell'ambito dei servizi della Commissione.

Terzo obiettivo generale:

Lottare contro l'esclusione

Nel futuro l'accesso alla conoscenza rivestirà sempre di più un ruolo chiave per lo status sociale e l'attitudine all'occupazione.

Le categorie di cittadini emarginati dal mercato del lavoro, a causa delle rapide trasformazioni imposte all'economia e alla società in questo fine millennio (giovani senza titolo di studio, lavoratori anziani in drop-out, disoccupati di lunga durata, donne inserite tardi nel mercato) vedono quindi allontanarsi sempre più le opportunità di occupazione, in quanto non in grado di far seguito a tali trasformazioni in termini di competenze e capacità professionali.

Gli stati europei hanno messo in atto diverse azioni per invertire questa tendenza negativa, muovendosi su due piani paralleli: da una parte si cerca di aprire sempre nuovi canali di inserimento nel mondo del lavoro, tramite formule diverse che prevedono anche tirocini di formazione con sostegni finanziari pubblici; dall'altro lato viene incentivata la riqualificazione delle competenze professionali, mediante l'esercizio di attività lavorative fortemente orientate.

Riguardo ai giovani, vengono indicate a modo di esemplificazione due strade. La prima prevede una discriminazione positiva per tutti quei giovani esclusi dal sistema di istruzione senza aver raggiunto alcuna qualificazione: offrire loro una "seconda opportunità" in scuole create appositamente, che utilizzino specifiche tecniche e metodologie didattiche, fortemente motivanti. La seconda fa proprie le esperienze di servizio volontario, già esistenti in alcuni Stati membri, nel quale i giovani possano svolgere tirocini per esercitare attività di interesse generale. Si intende creare un "servizio volontario europeo di azione umanitaria" che coordini e promuova le nuove esperienze in tale campo, sulla base di quelle già esistenti, prevedendo anche la possibilità di effettuare il servizio fuori dal paese di origine.

Quarto obiettivo generale

Promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie

Il plurilinguismo è un elemento costitutivo sia dell'identità e della cittadinanza europee, che della società conoscitiva. È a questo proposito che si

vuole promuovere la conoscenza di più lingue comunitarie, quale condizione necessaria per lo sviluppo culturale dell'individuo e l'accesso al mondo dell'informazione.

Il sistema di istruzione è investito a pieno titolo di questa responsabilità, fin dalla scuola primaria, ma anche la formazione professionale iniziale e continua non può sottrarsi a tale imperativo, in quanto in una dimensione europea la conoscenza delle lingue condiziona le opportunità di accesso al mondo del lavoro.

Si istituirà un marchio di qualità "Classi europee" per quegli istituti che soddisferanno le condizioni a garanzia della qualità dei metodi e dei materiali di apprendimento delle lingue comunitarie, prevedendo contestualmente la realizzazione di sistemi di valutazione omogenei.

Quinto obiettivo generale

Porre su un piano di parità gli investimenti materiali e gli investimenti nella formazione

È indubbio che al momento attuale i fattori strategici della competitività e dell'attitudine al lavoro sono costituiti dagli investimenti nelle competenze e sempre più lo sarà nel futuro.

Il livello degli investimenti effettuati fino ad oggi nel campo dell'istruzione e della formazione è però da porre in relazione con evoluzioni congiunturali negative, che hanno visto progressivamente abbassarsi tale livello, sia da parte della finanza pubblica che privata. Sono quindi da predisporre dispositivi di incentivazione diretta e indiretta per la promozione degli investimenti nelle risorse umane, soprattutto verso quelle imprese che sostengono costi onerosi nella formazione.

Si possono prevedere, parallelamente, meccanismi di capitalizzazione delle somme destinate a tale scopo, anche attraverso nuove modalità di trattamento contabile e fiscale di tali investimenti. Questo non solo nei confronti di imprese o enti, ma anche verso i singoli individui, elaborando formule di "piani di risparmio formazione" che incentivino gli investimenti destinati al miglioramento continuo delle conoscenze. Sarà inoltre promossa l'identificazione e diffusione a livello europeo dei dispositivi già esistenti per il sostegno e l'incentivazione degli investimenti nell'istruzione e nella formazione.

Le iniziative italiane promosse per l'Anno europeo

Di seguito vengono sinteticamente indicate le manifestazioni e le iniziative di studio che sono state promosse durante il 1996 per l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita. Tali iniziative hanno avuto il patrocinio dell'Unione europea e si sono avvalse dell'assistenza dell'istanza nazionale di coordinamento per l'Italia, di cui la sottoscritta è responsabile.

Tra le manifestazioni di tipo governativo previste nel corso del 1996 in Italia si segnalano:

— la Conferenza Inaugurale dell'Anno Europeo, tenutasi il 2-3 febbraio 1996 a Venezia;

— la Conferenza esposizione "I multimedia a sostegno della formazione", tenutasi il 20-24 maggio 1996 a Napoli;

— la Conferenza Lilis "Lifelong Learning for the Information Society", tenutasi il 24-28 marzo 1996 a Genova;

— la Conferenza europea sull'educazione degli adulti, tenutasi il 9-11 maggio 1996 a Firenze;

— la Conferenza sulla Trasparenza delle Certificazioni, tenutasi a Roma il 14-15 marzo 1996;

— la Conferenza sul Fondo Sociale Europeo e i nuovi bacini di impiego, tenutasi a Roma il 15-16 giugno 1996.

Tra le iniziative non governative, che hanno visto la presenza dell'istanza italiana di coordinamento, si segnalano:

— *Aeca*: Convegno su "Il metodo della simulimpresa in Italia. Esperienze a confronto, progetti, evoluzione e prospettive future di innovazione della formazione professionale", che si terrà a Rimini 28-29 ottobre 1996.

— *Associazione Arces*: Rassegna dell'orientamento scolastico e professionale nella scuola media, che si terrà a Palermo il 7-11 novembre 1996.

— *Associazione Arke'*: Studimed - Salone mediterraneo dello studente, tenutosi a Salerno il 9-11 maggio 1996.

— *Biblioteca comunale Fabrizio Trisi*: VI mostra del libro scientifico educativo ragazzi d'europa, tenutasi a Lugo (Ra) il 23 marzo 1996.

— *Campus*: Le professioni del duemila - Salone dello studente, tenutosi a Milano il 9 marzo 1996.

— *CIOFS/FP*: Seminario su "I CFP come strutture locali di formazione continua", tenutosi a Bologna il 6-9 settembre 1996.

— *CRAS*: Work-shop "Orientamento all'imprenditorialità", che si terrà a Cagliari nel novembre 1996.

— *Fondazione Besso*: Mostra "Lo spazio educativo nella scuola dell'infanzia" tenutasi a Roma il 1 marzo 1996.

— *Fondazione Idis*: Mostra "Apprendere per la vita, verso la società conoscitiva" tenutasi a Napoli il 26 marzo 1996.

— *Regione Lombardia*: Conferenza stampa di presentazione dell'Anno Europeo, tenutasi a Milano il 13 febbraio 1996.

— *UISP*: Convegno su "Lo Sport per tutti" tenutosi a Chianciano Terme il 9-12 maggio 1996.

Sono state inoltre promosse, dagli organismi nazionali, altre iniziative di studio e approfondimento sui temi della formazione professionale.

Carta europea dei servizi formativi

L'Isfol ritiene utile promuovere l'elaborazione di una Carta europea dei servizi formativi che orienti i giovani nella scelta dei servizi stessi. La carta,

che assumerà forma di pubblicazione da distribuire nell'anno terminale della scuola media inferiore e superiore, avrà lo scopo di offrire ai giovani consigli pratici per l'inserimento e la riuscita nel mercato del lavoro.

Investire in formazione

La struttura nazionale di supporto Youthstart e l'istanza nazionale di coordinamento, in collaborazione con il Ministero del Lavoro, il Ministero della Pubblica Istruzione, il Ministero degli Interni, il Dipartimento della famiglia e degli affari sociali e il Dipartimento dell'Informazione della Presidenza del Consiglio dei Ministri hanno promosso il progetto "Investire in formazione". Questo è finalizzato a promuovere iniziative specifiche di informazione che diffondano il concetto di istruzione e formazione permanenti e prevede:

a) l'organizzazione di tre conferenze in città "tipo" dell'area del Mediterraneo (Cagliari, Genova e Palermo) dove la presenza di tassi di criminalità o di zone a rischio di emarginazione ed esclusione sociale è elevata;

b) la realizzazione di materiali informativi da distribuire, su tutto il territorio nazionale, ai genitori, alle scuole e agli studenti al termine di ciascun ciclo formativo;

c) grazie al coinvolgimento dei mass-media, sarà condotta una campagna informativa volta a sensibilizzare le famiglie perché operino attivamente nella ricerca di interventi/servizi di sostegno, di orientamento e inserimento sociale.

Prospettive per la formazione continua in Italia

La prima sfida per l'Italia è quella di realizzare un vero e proprio "sistema di formazione continua", articolato al suo interno secondo precise responsabilità e sedi di governo e gestione della formazione professionale. Per far questo è necessario predisporre un quadro normativo chiaro, che metta ordine e definisca i molteplici elementi che compongono il complesso sistema formativo esistente, non ultime le relazioni tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro. Una revisione legislativa che fornisca gli strumenti per poter effettivamente individuare i fabbisogni formativi espressi ed inespressi, favorendo la trasparenza e il dialogo sociale.

Gli orientamenti dell'attuale governo espressi nel documento della Presidenza del Consiglio dei Ministri evidenziano proprio questa intenzione. Dovranno essere innanzitutto disciplinate le interconnessioni tra i vari canali formativi e definite le competenze pubbliche per la certificazione dell'attività formativa ai fini dell'utilizzo dei crediti all'interno dell'intero sistema.

In questa prospettiva diventa prioritario garantire una maggiore operatività agli "Organismi bilaterali" istituiti dalle parti sociali proprio allo scopo di analizzare i fabbisogni formativi e orientare conseguentemente l'offerta. Esperienze positive in tal senso sono state registrate nel Programma comu-

nitario *Force*, i cui risultati vanno valorizzati e capitalizzati per gli investimenti futuri.

La presenza di una pluralità di organismi, con diverso statuto, che operano nel campo della formazione professionale richiede che si effettui in primo luogo una chiara definizione degli scenari in cui tali organismi svolgono la propria azione, anche in termini di compiti operativi. Si deve procedere quindi al disegno di una mappa degli organismi che operano per la formulazione dei fabbisogni delle imprese, concertata tra autorità nazionale, regionale e parti sociali. Tali organismi, avendo precise competenze territoriali e/o settoriali, sulla base dell'analisi dei fabbisogni formativi formuleranno la domanda e orienteranno le scelte verso le strutture più adeguate nell'ambito dell'offerta.

Alla luce delle connessioni esistenti tra i sistemi dell'istruzione, formazione e lavoro, viene individuata nella Presidenza del Consiglio la sede di coordinamento delle politiche formative, mediante la creazione di un organismo interistituzionale, che opererà in concerto con le parti sociali per garantire un collegamento costante con le dinamiche sociali e del mercato del lavoro.

PIERO
CARDUCCI*
DANIELA
GIUSTI**

L'evoluzione della formazione professionale

1. Formazione verso strategia

Molte volte si afferma che gli investimenti in formazione hanno rilevanza strategica, e si è d'accordo nel sottolineare la criticità delle risorse umane nei processi di cambiamento organizzativo. Difficoltà si riscontrano invece nell'applicazione concreta di questi concetti, anche perché non è univoca l'interpretazione del significato di formazione. Qual è l'evoluzione della formazione nel futuro prossimo venturo? E ancora prima, come è evoluto il concetto di formazione nell'ultimo ventennio?

Notiamo anzitutto come anche quelle concezioni di formazione più legate all'addestramento sono comunque in parte integrate, dalla dottrina e nella prassi aziendale, con l'analisi strategica. Pianificazione strategica è, riprendendo una classica definizione di Moltke, *l'evoluzione dell'originaria idea guida in conformità alle circostanze continuamente mutevoli*. Si esprime, in que-

* È Direttore Sviluppo della Scuola Superiore Guglielmo Reiss Romoli (STET/Telecom).

** È laureata in Economia presso l'Università di L'Aquila.

sto modo, un suo stretto collegamento con l'evoluzione dell'ambiente esterno, evoluzione che influenza il ruolo della formazione; il quale ruolo è, a sua volta, il frutto di un'analisi strategica.

Questo inscindibile e forte collegamento tra la pianificazione strategica e la formazione professionale costituisce la chiave di lettura dei cambiamenti che hanno caratterizzato gli ultimi decenni. Nello stesso tempo questo collegamento, molte volte auspicato e poche volte realizzato, conduce a definire una *moderna concezione di formazione per una moderna organizzazione*.

2. Il percorso verso una formazione moderna

L'idea che la strategia sia qualcosa che avviene là, in alto, ben lontano dalla gestione quotidiana di un'organizzazione, è uno dei grandi errori della gestione strategica tradizionale (4). Mintzberg sottolinea così la necessità di processi di pianificazione flessibili, adattabili nel corso della loro definizione a nuovi segnali, conciliabili con le strategie emergenti dalla struttura. L'analisi strategica è stata però compresa e considerata in questo modo solo in seguito alle pesanti crisi che hanno colpito le aziende intorno agli anni '70. Precedentemente i vertici provvedevano ad elaborare piani e budget in modo piuttosto formale, rigido e predefinito.

La formazione del personale, considerata come un qualunque strumento di gestione, era di conseguenza realizzata da esperti che si occupavano, in modo approfondito, solo della realizzazione di quel processo con l'obiettivo di colmare specifiche lacune o di favorire il superamento di determinate difficoltà rilevate ai diversi livelli di responsabilità. *L'isolamento della formazione* — che questa cultura determinava — rappresentava uno degli errori più gravi che un'azienda potesse compiere, errore purtroppo frequente ancora oggi.

La formazione dovrebbe invece presentarsi, se davvero collegata alle strategie, come uno strumento aperto e flessibile, diretto ad aree di personale sempre più vaste. La formazione dovrebbe essere dunque responsabilità del vertice così come le strategie. La formazione dovrebbe essere aperta a forme di contaminazione con altri saperi e con altre discipline, riscoprire nuove e sempre più significative potenzialità favorendo il lavoro integrato tra formatori, tecnici specializzati e figure nuove. La formazione è, o meglio dovrebbe essere, un filtro attraverso il quale ogni piano strategico, ogni obiettivo aziendale, può essere comunicato e presentato a tutta l'azienda. Può diventare così il collante dell'azienda, un invisibile filo che passa attraverso tutte le competenze, tutti i ruoli, tutte le responsabilità per condurli verso una visione unitaria dell'organizzazione, verso la condivisione degli obiettivi, verso lo sviluppo del senso di appartenenza e della motivazione al lavoro.

Tutto ciò la formazione lo realizza soltanto se è considerata dai vertici come elemento integrante del processo di pianificazione e se c'è una *tensione continua*, da parte dei vertici stessi, sul processo formativo. La formazio-

ne rappresenta infatti uno strumento prezioso per comunicare la strategia e per farla assimilare a tutti i livelli. Dopo aver individuato gli obiettivi dell'organizzazione e tutte le azioni necessarie per conseguirli, il vertice deve rivolgersi a tutta l'azienda realizzando quella che *ftami definisce la sintonia organizzativa* (3): tutte le persone che fanno parte dell'azienda, dall'operaio al presidente, devono essere consapevoli del piano strategico, sia pure a diversi livelli, in modo che l'organizzazione si muova tutta e coerentemente nella stessa direzione. Tanto più la strategia è ben conosciuta, e gli obiettivi finali sono chiari ed espliciti, tanto più probabile è la loro accettazione da parte di tutti i dipendenti. Questo punto dovrebbe essere tenuto presente non solo dal diretto responsabile del personale, ma anche dal vertice aziendale perché i vantaggi che esso può produrre sono numerosi.

Primo fra tutti vi è la possibilità di evitare i traumi e le incertezze che possono derivare dai più o meno intensi processi di cambiamento che l'azienda deve realizzare per mantenersi sempre sull'onda del successo.

Un secondo vantaggio è quello di incoraggiare la visione di lungo termine, cioè la capacità di saper sacrificare il raggiungimento immediato di un ottimo risultato per favorire lo sviluppo e la crescita di programmi diretti ad arricchire e potenziare l'intera azienda nel lungo periodo.

La consapevolezza strategica degli individui costituisce inoltre un aiuto per tenere alto il morale in azienda e creare uno spirito di gruppo che contribuisca a compattare l'organizzazione.

È chiaro che una formazione professionale di questo tipo, in un momento economico in cui la fonte di vantaggio competitivo è sempre più costituita dalle risorse immateriali, rappresenta un'auspicabile meta per ogni organizzazione. Ma dalla formazione non derivano, in ogni situazione, i benefici desiderati. C'è un punto che a volte si trascura che può rappresentare il fattore discriminante per il raggiungimento o meno degli obiettivi sperati; è l'approccio con il quale si intende realizzare la formazione ovvero la *vision* di formazione diffusa in azienda.

3. Le prospettive della formazione

Il successo di una strategia è intimamente connesso sia con la personalità del decisore, sia con il clima aziendale che leader e manager sono riusciti a creare. L'influenza che essi possono avere sul clima non deriva esclusivamente dai messaggi da loro esplicitamente comunicati nella convinzione che solo ciò che sarà direttamente detto potrà essere recepito. Il *management* è un messaggio di per sé, anche ciò che il management fa o non dice costituisce un messaggio, anzi costituisce il messaggio più pericoloso. Se si vuole allora che la formazione professionale raggiunga gli obiettivi che le sono propri è opportuno che questa convinzione traspaia dai comportamenti del vertice, è opportuno cioè che ogni sua azione, sia pure relativa ad un'informale chiacchierata fra i corridoi, non spezzi la coerenza con la strategia di forma-

zione decisa e con la visione sistemica che di essa si ha. In questa ottica, progettare un processo di formazione diventa come progettare una qualunque strategia, è opportuno farlo quindi riconducendo alla formazione le tappe principali che la pianificazione prevede:

analisi ambiente esterno => valutazione del business =>
formulazione degli obiettivi strategici => elaborazione di piani funzionali =>
realizzazione => controllo ex post

Fare della formazione una strategia vuol dire superare una visione per sottosistemi, partire dalla prima fase ed analizzare lo scenario in cui essa si troverà ad operare soffermandosi sia su fattori di tipo istituzionale che sui comportamenti dei concorrenti. Vuol dire poi procedere, all'interno di una strategia aziendale con obiettivi di lungo periodo, alla valutazione del ruolo da attribuire alla formazione in tale contesto e soprattutto, alla definizione della modalità con cui realizzarla e diffonderla sulla base degli obiettivi che si intende raggiungere con il suo ausilio. Si formula poi concretamente la strategia di formazione, quindi il piano di azione, per poi procedere ad un controllo, ad un feedback. Così come per ogni attività di pianificazione anche quella di controllo, per risultare efficace, deve vedere il coinvolgimento consapevole e motivato delle diverse unità organizzative oltre che della direzione stessa, deve cioè avere alla base il consenso delle persone in ogni singola fase posta in essere per la realizzazione della formazione. È solo dopo aver considerato la formazione come componente di un piano strategico globale che si può procedere alla realizzazione delle fasi che tipicamente la caratterizzano: analisi dei bisogni, progettazione, realizzazione, valutazione.

L'analisi dell'ambiente esterno evidenzia però uno scenario in cui la stabilità e la prevedibilità hanno lasciato il posto alla turbolenza ed all'incertezza, è ovvio allora che anche il processo formativo debba adattarsi a questo, tenendo conto della necessità di mantenere gli interventi coerenti alle strategie d'impresa e di dotare l'intero processo di una certa flessibilità. La fase dell'analisi dei bisogni, in questa prospettiva, non è più solamente la fase iniziale del processo ma diventa un momento di ricerca e studio da mantenere attivo in ogni istante per cogliere da ogni situazione, segnali indicatori di nuovi bisogni sulla base dei quali far partire nuovi interventi o arricchire quelli già in atto.

Solitamente si riconoscono due livelli di indagine: i bisogni dell'azienda (committente) ed i bisogni dei singoli individui (utenti). A livello di committenza si tende a riservare una maggiore attenzione alla redditività aziendale o comunque si è portati ad associare il bisogno, anche se riferito ad individui ben precisi, ad esigenze di miglioramento dell'organizzazione nel suo insieme. Dal punto di vista dell'utente i bisogni sono dati da carenze di conoscenze e di strumenti operativi che creano difficoltà nello svolgimento dell'attività giornaliera e, in qualche modo, ostacolano la soddisfazione personale.

A fungere da intermediario e da collegamento tra i bisogni dell'individuo e quelli dell'organizzazione c'è il formatore ovvero colui che gestisce l'intero processo di formazione e che spesso eroga materialmente il corso. Egli riceve un duplice flusso di messaggi: l'uno proveniente dal committente ed inerente i problemi organizzativi che riguardano gli individui, l'altro proveniente dagli utenti inerente i problemi che riguardano l'organizzazione. Il ruolo del formatore è, a questo punto, quello di integrare le due categorie di richieste per ricavarne una unica che sia riferibile ad entrambe i soggetti. Quante più informazioni saranno raccolte, e quindi quanto più i bisogni evidenziati saranno vicini alle reali esigenze, tanto più semplice sarà raggiungere la soddisfazione degli utenti ed il successo dell'intero processo.

Un'analisi dei bisogni progettata e realizzata a livello di azienda intesa come organizzazione globale va integrata anche con tutte le variabili che possono in qualche modo avere un influsso sugli obiettivi di formazione: strutturali (organigramma, livelli gerarchici), tecnologiche (impianti, know how, attrezzature), sociali (clima, cultura, leadership), umane (aspettative, problemi).

Si può poi procedere, sulla base dei bisogni così rilevati, alla scelta ed alla progettazione dell'intervento da realizzare. La vasta letteratura esistente in materia presenta e descrive metodi formativi di diverso tipo, dalla lezione ai seminari, dagli autocasi, ai business game, dal brainstorming, alla ricerca intervento ecc... e li classifica sulla base delle caratteristiche procedurali di ognuno in metodi tradizionali e metodi emergenti (o innovativi).

Tra i primi si è soliti ricomprendere metodi mirati all'arricchimento concettuale o all'insegnamento operativo, i cui contenuti sono predeterminati o, quanto meno, prevedibili; si utilizzano quindi nel caso in cui l'obiettivo da raggiungere sia legato al sapere o al saper fare. Tra i secondi si collocano invece metodi più partecipativi, più coinvolgenti e per questo idonei a favorire lo sviluppo di capacità comportamentali, di nuove culture o modi di essere. Il parametro che si utilizza per classificare un metodo nell'una piuttosto che nell'altra categoria è comunque riferibile esclusivamente alle caratteristiche del metodo. Ma se la formazione è strategia, e se quindi deve essere intesa con riferimento all'azienda nella sua globalità, è giusto soffermarsi anche sul rapporto tra formazione e azienda stessa e creare un collegamento tra metodi ed obiettivi che tenga conto di questo elemento.

La presenza di una *vision* strategica di formazione influenza l'intero processo, essa nasce nella cultura del vertice e da questo si dirama in ogni angolo dell'organizzazione ed in ogni individuo. Essa fa sì che le persone si sentano parte integrante dell'azienda e che ne interiorizzino gli obiettivi in modo che, indipendentemente dall'incertezza del futuro e dall'esistenza di precise disposizioni, ciascuno sappia in quale direzione muoversi e lo faccia comprendendo a fondo il significato del proprio ruolo.

Una *vision* sistemica assicura una formazione che non finisce quando finisce il corso ma continua in azienda sostenendo le persone e stimolandole (al termine dell'intervento più che in precedenza) a ricoprire ruoli nuovi con

serenità e sicurezza e ad affrontare l'evoluzione avvenuta con consapevolezza e competenza. In questo caso anche metodi che sono considerati come tradizionali ed i cui contenuti sono predeterminati, possono permettere di raggiungere obiettivi che la teoria attribuisce ad interventi di tipo innovativo. Al contrario, metodologie emergenti, per definizione coinvolgenti e partecipative, possono vedere sfumare, al momento del ritorno alle quotidiane situazioni lavorative, gli effetti benefici che hanno prodotto se il tessuto organizzativo non è stato preparato ad offrire ai formati un appoggio costruttivo e coerente, se cioè non esiste una *vision* sistemica di formazione.

Non è quindi utilizzando come esclusivo, parametro di riferimento le caratteristiche del metodo ed i suoi contenuti che si può ottenere una classificazione in grado di associare ad ogni tipo di intervento specifici risultati: tale fattore discriminante deve essere integrato con l'*approccio* con cui si intende dare vita alla formazione.

	METODI TRADIZIONALI	METODI EMERGENTI
VISIONE NON STRATEGICA DI FORMAZIONE	lezioni - seminari (obiettivi del sapere)	formazione vuota
		1 4
VISIONE STRATEGICA DI FORMAZIONE	metodo dei casi-metodo degli autocasi-business game (obiettivi del saper fare e saper essere)	brainstorming-action learning-ricerca interventi (obiettivi del saper essere e saper sentire)
		2 3

Lo schema rappresenta le diverse situazioni che scaturiscono dall'incrocio tra i casi in cui l'approccio alla formazione sia o meno di tipo strategico ed i casi in cui si proceda all'esecuzione di interventi definiti tradizionali o innovativi. Il primo quadrante rappresenta la situazione adatta per il raggiungimento di obiettivi collegati a conoscenze, capacità, obiettivi che richiedono una formazione più vicina all'addestramento, o meglio un insegnamento: esso prevede la realizzazione di metodi tradizionali in un contesto in cui la formazione è ancora considerata un sottosistema isolato. All'opposto, nel quadrante 3, si configura l'applicazione di procedimenti emergenti in un tessuto organizzativo che ha accettato una *vision* strategica offrendo un terreno fertile per trasferire nel lavoro le nuove visioni; gli obiettivi che si possono raggiungere sono infatti molteplici ed interessanti.

Il caso di una «formazione vuota» (quadrante 4) rappresenta la situazione meno desiderabile — e anche la meno probabile — in cui le aziende potrebbero trovarsi: è il caso di un'azienda che avendo bisogni legati alla

sfera comportamentale realizza interventi di tipo innovativo trascurando il vuoto che, preventivamente, l'assenza di una integrazione tra strategie aziendali e formazione ha creato. È una situazione piuttosto improbabile perché il fatto stesso che una organizzazione decida di realizzare interventi con caratteri fuori dal tradizionale costituisce la conseguenza della diffusione di una mentalità che accetta il valore di questo strumento e vuole sfruttarne al massimo le potenzialità per cui si presume che l'organizzazione sia già in grado di offrire il dovuto supporto — sia prima che dopo l'intervento — a coloro che vi partecipano. Nel caso in cui tale supporto non fosse presente l'intervento formativo sarebbe sicuramente «vuoto» ed incapace di generare ogni tipo di riflessione costruttiva o addirittura potrebbe sortire effetti indesiderati quali sfiducia, sospetto. Lo scopo primario di ogni impresa è invece quello di perseguire la massima efficienza delle risorse impiegate soprattutto nelle aree che sono considerate solo come centri di costo come appunto lo è l'attività formativa. Il secondo quadrante si rivela, a tale proposito, il più interessante. Esso vuole evidenziare come anche metodi tradizionali (come quello degli autocasi o dei business game) possano dare un contributo nella diffusione oltre che di insegnamenti, anche di cultura e atteggiamenti se il tessuto organizzativo nel quale prendono vita contiene valori che ne permettono la realizzazione con un approccio sistemico.

4. La valutazione come processo

La valutazione della formazione non può corrispondere ad una mera analisi dei risultati da essa raggiunti perché questi sono difficili da rilevare e da isolare se sono riferiti a variabili comportamentali è difficili da quantificare se sono riferiti a maggiori rendimenti raggiunti.

La valutazione assume, in questo contesto, la configurazione di un processo che procede parallelamente a quello formativo, ciò fa sì che siano eseguite una molteplicità di azioni valutative di ogni singola fase del processo che, con obiettivi e criteri diversi, generano immediatamente azioni correttive per rimediare alle carenze rilevate in ogni tappa senza attendere la fine del corso per verificarne l'efficacia.

La valutazione può essere allora fatta già a livello di analisi dei bisogni nel cui ambito l'attenzione del valutatore deve cadere sulla corretta definizione di *bisogno di formazione*. Non tutti i bisogni sono colmabili con un intervento formativo, è ovvio che questo processo non è lo strumento universale di soluzione dei problemi, in alcuni casi è fondamentale ma in altri può essere addirittura inopportuno. Un primo intervento valutativo va allora eseguito in questa fase dove può essere lo stesso formatore a fungere da analista per evitare di proporre soluzioni formative a problemi di altra natura. Si procede poi nella valutazione della fase di progettazione consistente nella definizione degli obiettivi dell'intervento, nella stesura delle modalità generali di avviamento del progetto, quindi nella definizione specifica delle moda-

lità operative per la sua erogazione. Il controllo si integra con la realizzazione di queste fasi perché consiste in una verifica continua nei confronti della committenza in modo da poter fare, tempestivamente, modifiche e aggiunte al progetto: l'obiettivo principale della valutazione a questo livello è far sì che la fisionomia del corso non assuma connotati incoerenti con i bisogni inizialmente rilevati.

Si procede poi a realizzare concretamente ciò che nella fase di progettazione era stato pianificato: si eroga l'intervento che non necessariamente sarà identificabile con un corso. Si potrà dar vita ad un corso del tutto simile all'addestramento o ad un vero e proprio corso di formazione, ma si può anche ricorrere ad interventi sul campo che abbinano formazione ed esperienza concreta, sono quindi interventi che seguono il formando durante la consueta attività lavorativa. La distinzione tra corso e intervento è rilevante soprattutto ai fini della valutazione dei risultati.

Nel primo caso, al termine di una lezione o di un seminario, o anche un corso di istruzione programmata, il feedback avrà un punto di riferimento concreto da cui partire per analizzare i miglioramenti che può essere rappresentato dal corretto riempimento di alcune schede o dalla corretta risposta ad alcune domande. In questo modo sarà anche possibile individuare i punti ancora oscuri per tornarvi ed approfondirli.

Nel caso di un intervento diverso dal corso, spesso l'azione formativa si protrae oltre i tempi consueti, a volte — come nel caso della ricerca intervento — consiste in una azione di sostegno duratura che accompagna gli individui nell'attività lavorativa. In questi casi possono sorgere difficoltà nella valutazione ma l'obiettivo finale della formazione, che è poi quello che la valutazione a questo punto mira a verificare, è quello di stimolare i formati a portare con sé, nel momento in cui tornano nel normale ambito lavorativo, ciò che hanno appreso in sede di formazione ed è su questa necessità che è opportuno soffermare l'attenzione.

Realizzando la formazione, le organizzazioni assumono un impegno economico piuttosto rilevante ed è interessante ed utile studiare i rendimenti di questi investimenti da un punto di vista economico-finanziario. La dottrina non è concorde sulla possibilità di attuare una quantificazione dei benefici e dei costi inerenti la formazione ma non esiste pianificazione strategica in cui questa analisi non venga svolta. Si è concordi sull'esistenza di difficoltà nell'isolamento e nella valutazione economica di costi e ricavi inerenti la formazione ma nello stesso tempo si vuole sostenere anche la possibilità di considerare, ai fini di questa analisi, aspetti che sono economicamente misurabili (2).

Un normale sistema di controllo di strategie aziendali consiste prima sulla verifica della congruenza delle strategie rispetto alle potenzialità del sistema ed alla tendenza dell'ambiente, poi nella valutazione dell'effettivo raggiungimento degli obiettivi strategici tramite l'ausilio di strumenti di misurazione. Tali strumenti sono identificabili, per lo più, nel budget e nella contabilità. Avendo attribuito ormai alla formazione la natura di strategia, è

chiaro che essa debba essere considerata come parte integrante della pianificazione strategica aziendale e che necessariamente debba essere sottoposta anche a valutazione economica. Utilizzando le classiche voci della contabilità è possibile ricomprendere tra i costi diretti di formazione quelli sostenuti per la preparazione del corso, per i materiali utilizzati, per i docenti impegnati e, soprattutto, per il lavoro che ugualmente l'azienda paga ai dipendenti durante la formazione. Tra i costi indiretti potranno essere ricompresi gli immobili, le attrezzature, più eventuali costi di rimpiazzo o opportunità. Dal lato dei benefici si possono considerare non solo i migliori rendimenti derivanti direttamente da un intervento, ma anche i minori costi sostenuti grazie alla formazione (ad esempio minor tasso di turnover con conseguenti minori costi di rimpiazzo o addestramento). In più, trattandosi di un intervento valutativo non diretto esclusivamente alla fase finale del procedimento formativo ma iniziato già con l'analisi dei bisogni, una monetizzazione deve essere fatta sia degli errori, con riferimento al tempo impiegato per correggerli ed alla perdite monetarie, sia del procedimento di valutazione stesso.

5. Per una strategia di formazione

L'uomo è — come sostiene Itami — un accumulatore ed un generatore di risorse invisibili (3). Gli uomini costituiscono oggi la principale fonte di vantaggio competitivo superando, come importanza e come peso, quelle possibilità di successo derivanti dalla differenziazione o dalla leadership di costo che Porter desume ed individua dall'analisi della catena del valore (5).

Uno degli strumenti più idonei a far sì che le persone "accumolino" e soprattutto "generino" le risorse invisibili è proprio la formazione del personale dalla quale non si pretendono risultati nel breve periodo ma ci si aspettano *visibili miglioramenti nel lungo termine*.

La cultura aziendale costituisce spesso un ostacolo alla acquisizione di questa *vision*. La cultura è fatta di comportamenti, di valori, di credenze, di modi di essere, di criteri per affrontare i problemi e superare le difficoltà che, il più delle volte in seguito a successi passati, sono entrati a far parte del modo di agire di tutta l'azienda. La cultura si diffonde in ogni angolo dell'organizzazione ed è tanto più difficile da modificare quanto più è radicata e accettata. Si può agire sulla cultura come stimolo per il cambiamento ma essa può costituire contemporaneamente uno dei più forti ostacoli al cambiamento stesso se è fortemente penetrata nel tessuto organizzativo.

È proprio la diffusione di una sorta di "cultura della prudenza" che può indurre i vertici aziendali a tagliare le spese in formazione in un momento di difficoltà interrompendo quel processo che nel lungo termine avrebbe potuto fornire all'azienda una ricchezza unica ed inimitabile.

Ma dire che la formazione è strategia vuol dire entrare nell'ottica che essa è un investimento, un investimento sull'uomo, vuol dire cioè comprendere che è proprio nei momenti di difficoltà che bisogna puntare su di essa per-

ché realizzando, e non spezzando, i programmi di investimento in risorse umane di lungo periodo si sceglie di proteggere e di incrementare il potenziale di reddito futuro a cui può aspirare un'impresa.

Il vertice ed il tipo di leadership attraverso il quale esso si esprime, può costituire uno degli stimoli più forti all'acquisizione di determinati valori. Un leader orientato al tradizionale, pur manifestando una certa propensione per il miglioramento, lo persegue con l'obiettivo di mantenere la situazione stabile almeno nei caratteri fondamentali. Ciò si trasmette ai collaboratori stimolandoli al raggiungimento di risultati immediati più che all'accrescimento della capacità competitiva futura dell'azienda. È diverso il comportamento di un leader trasformazionale che, essendo orientato al cambiamento ed all'innovazione, dimostra una spiccata capacità di coinvolgere i propri collaboratori sviluppando in loro senso di partecipazione e ottica di lungo termine. Questa figura agisce nella consapevolezza che il successo di una qualsiasi strategia è il risultato di decisioni prese in modo coordinato e coerente da una molteplicità di persone collegate tra loro in un sistema di poteri, responsabilità, controlli e soprattutto reciproche comunicazioni. Il ruolo della cultura organizzativa diviene, in tal senso, doppiamente rilevante: essa contribuisce a far sentire le persone convinte di un disegno comune e permette di neutralizzare, nella massima misura possibile, quelle motivazioni personali non conformi agli interessi generali dell'organizzazione.

La formazione professionale può essere allora inquadrata, nella globalità dei processi aziendali, come strumento per la trasformazione culturale dell'azienda e per il supporto di mutamenti professionali che conseguono ad ogni modifica organizzativa, nello stesso tempo rappresenta un canale per l'arricchimento professionale e personale ed un catalizzatore per il processo di *learning organization*. Ciò richiede sia un coinvolgimento più incisivo da parte della gerarchia quindi dei vertici per promuovere una maggiore disponibilità all'apprendimento, sia un rafforzamento ed un'integrazione più sentiti del sistema formativo con il sistema aziendale.

Bibliografia

- (1) CARDUCCI P., "La direzione strategica della formazione", *Rassegna CNOS* n. 2, maggio-agosto 1993.
- (2) CARDUCCI P., *La valutazione degli investimenti in formazione*, Scuola Superiore G. Reiss Romoli, L'Aquila, 1995.
- (3) ITAMI H., *Le risorse invisibili*, Gea Isedi, Torino, 1993.
- (4) MINTZBERG H., "Crafting strategy", *Harvard Business Review*, luglio agosto 1987.
- (5) PORTER M., *Il vantaggio competitivo*, Edizioni Comunità, Milano, 1988.

DOMENICO
ZAPPI

Il ruolo della formazione nella costruzione della società dell'informazione

"Sotto l'impulso della scienza e della legge della
macchina, la nostra civiltà tende oggi a cambiare
completamente la condizione materiale dell'uomo".
(*De Gaulle*)

Il mutamento del contesto

Il cambiamento tecnologico non è stato mai così veloce, in particolare per quanto riguarda la Società dell'Informazione (S.I.), le cui cosiddette "autostrade informatiche stanno cambiando il modo di distribuire l'informazione e l'organizzazione del lavoro. Questo scenario si preannuncia ricco di sfide per tutti i campi della vita umana; sul terreno fisico, psichico, tecnologico, politico, linguistico, comunicazionale, economico, produttivo.

L'impulso tecnologico sollecita le economie postindustriali provocando anche in esse profondi cambiamenti: la diffusione su larga scala delle Nuove Tecnologie dell'Informatica e della Comunicazione (NTIC) sta infatti trasformando il *core* dell'economia mondiale che sempre più va spostandosi dall'indu-

stria manifatturiera a quella informatica, dalla produzione di grande quantità di prodotti identici, alla creazione, elaborazione e distribuzione di informazioni. Il risultato complessivo è il passaggio da produzioni basate principalmente su economie di scala a sistemi fondati sull'analisi e sulla creazione di idee.

Anche se il processo è ancora in corso di definizione, due sembrano essere gli effetti maggiormente rilevanti delle trasformazioni in atto:

- lo spostamento del confine tra conoscenza tacita e quella codificata;
- la centralità della persona umana nell'organizzazione strategica dell'impresa.

L'utilizzo delle nuove tecnologie rende possibile e conveniente codificare quantità sempre crescenti di conoscenza tacita (per definizione non facile da trasferire in quanto non resa in forma esplicita): ciò significa poter trasformare in informazione parte della conoscenza codificabile, trasmetterla attraverso apparecchiature informatiche e renderla fruibile per un numero sempre maggiore di persone.

Ma, allo stesso tempo, questo processo determina la destrutturazione di professionalità sempre più generali e pervasive, connesse a mansioni ripetitive, di routine: quelle mansioni che, fino ad oggi, sono state capaci di garantire parti consistenti di occupazione (si pensi alla continua sostituzione di particolari attività di servizio con beni di uso domestico, che incorporano dosi sempre maggiori di conoscenza codificata, migliorano la qualità del servizio e creano tempo libero: lavatrici, televisori, ecc.). La conseguenza è quella di generare effetti negativi sul mercato del lavoro ed in particolare su quei gruppi esclusi dai potenziali vantaggi generati dalla SI — si pensi ai lavoratori non professionalizzati o a quelli dotati di professionalità "respinte dalle nuove tecnologie".

Non tutta la conoscenza tacita è però oggetto di questo processo di codificazione; anzi, parte di essa come il talento o la creatività, diventa sempre più importante e cruciale per alcune delle nuove attività che via via vanno diffondendosi. Dall'altra parte la conoscenza codificata dà origine a nuovi tipi di conoscenza tacita, secondo un processo a spirale dinamico che, attraverso l'apprendimento, permette un processo continuo. In entrambi i casi si verifica che, mentre l'oggetto fisico od il risultato dell'attività appartengono sempre di più al committente-cliente, il risultato invisibile, non trasferibile, non codificabile, della propria attività appartiene sempre più a chi la svolge. Accade cioè che le persone acquisiscano una nuova centralità e con esse l'organizzazione ponga al centro della sua strategia l'investimento in "capitale umano" ed un'attenta gestione delle risorse umane.

Sembrirebbe un paradosso, ma è proprio nel momento in cui la società investe in tecnologia che la "risorsa umana" acquista nuova centralità. Infatti, se la tecnologia sembra ormai un dato acquisito, una *commodity* che può essere comperata facilmente attingendo al mercato internazionale o copiando la concorrenza, lo sviluppo del sistema appare fortemente dipendente dalla qualità della persona.

Garantire una Società dell'informazione per tutti

I cambiamenti appena descritti aprono a molteplici scenari: c'è chi teme che le NTIC causeranno una perdita di posti di lavoro, chi teme nuove diseguaglianze sociali e geografiche, chi invece, al contrario, vede nelle potenzialità collegate al loro utilizzo una sorta di bacchetta magica con cui risolvere gran parte dei problemi occupazionali che attanagliano le nostre economie. Sicuramente si tratta di cambiamenti di vasta portata, che coinvolgono la globalità mondiale e vanno gestiti con cautela, senza lasciarli per intero in balia del mercato. A tal fine mi sembra opportuno che essi siano regolati in modo tale da:

- garantire a tutti i cittadini la possibilità di condividere i benefici del cambiamento;
- allargare l'istruzione e rimodulare la formazione professionale.

Come sempre avvenuto, i cambiamenti non si verificano mai senza inconvenienti, persino quando essi sono a carattere positivo. Lo sviluppo della SI non si sottrae a questo orientamento: accade così che appoggino lo sviluppo ed il "nuovo" dinamismo economico ad esso collegato, coloro che intravedono la possibilità di ottenere benefici dal processo in corso, viceversa, quelli che pensano che gran parte dei rischi del cambiamento si riverserà su di loro, tenderanno a bloccare la nuova economia. La posta in gioco è alta e la transizione sarà "socialmente accettabile" quanto più essa sarà condivisa ed appoggiata dal maggior numero di persone possibile. È allora necessario generare un consenso globale, supportato dalla possibilità di benefici per l'intera collettività, un percorso obbligato in virtù del quale "l'economia dell'informazione" diventa "economia basata sulle conoscenze" e la tecnologia si umanizza.

Il ruolo della formazione

In poche parole si tratta di orientare la tecnologia verso un uso positivo: chiave di volta del nuovo millennio, di per sé priva di valore, essa deve poter generare vantaggi globali sul piano qualitativo per la singola impresa, o di premiare i lavoratori con capacità di *problem solving*, ma di promuovere un vantaggio globale di cui possa beneficiare l'intera collettività: investire in educazione e formazione significa porre i presupposti affinché tutti i cittadini possano partecipare alle trasformazioni in atto e godere dei benefici prodotti.

Un adeguato sistema formativo dovrebbe permettere, non solo di garantire un'equa distribuzione dei benefici prodotti, ma anche di:

- ridurre il rischio di perdita del posto di lavoro;
- adeguare gli standard professionali alle reali esigenze di mercato;
- promuovere l'integrazione di tutta la collettività nei valori di una società in via di cambiamento.

Alle aziende, ai centri di formazione professionale, alle scuole (in modo particolare) si richiede di investire soprattutto nella formazione dei lavoratori con diverso profilo professionale: la crescita, anche nel nostro Paese, del numero di persone in grado di svolgere funzioni di "microimprenditorialità" agevola la diffusione di attività che possono essere svolte in luoghi decentrati ed in piena autonomia operativa. Attività che, grazie all'emergere delle NTIC ed alla loro commerciabilità, tendono a divenire il cuore delle attività a valore aggiunto. In tale ambito il ruolo della formazione deve essere quello di concorrere a sviluppare in queste persone una professionalità a 360 gradi, completa nelle competenze e nelle capacità tecniche e comportamentali proprie del libero professionista. Il "generalismo" non è superato, ma va a potenziare le singole specializzazioni tecniche, secondo una logica di scambio sinergico collettivo. Si tratta di attivare un sistema formativo capace di fornire conoscenze più estese capaci di ampliare il quadro delle competenze: non significa che tutti sanno tutto, ma significa rispondere alla necessità di divenire esperti nel proprio campo specifico di attività utilizzando però la propria esperienza/competenza anche a supporto dei colleghi, secondo una logica di "counselling". In definitiva l'esigenza è quella di cogliere i principi guida degli altri ruoli (pur senza possederne il bagaglio specialistico), le logiche funzionali, al fine di svolgere adeguatamente il proprio compito e di raggiungere gli obiettivi comuni avendo, all'occorrenza, la capacità di interagire con i clienti.

Da parte sua il *management* aziendale deve acquisire la capacità di gestire e di organizzare le risorse umane secondo le nuove esigenze della complessità aziendale. Trasformazioni che, come già accennato, pongono sfide pressanti ai nostri sistemi all'interno dei quali sembra opportuno rivisitare anche i processi formativi rivolti ai quadri e ai dirigenti. La formazione, *humus vitae* per le organizzazioni, deve essere capace di promuovere una "nuova figura" di dirigente, fondata sempre meno sul concetto di gerarchia e sempre più su posizioni di leadership, intesa come capacità di organizzare e gestire i suoi collaboratori. Una trasformazione culturale capace di promuovere:

- maggiore assunzione di responsabilità e capacità di autoregolamentazione da parte dei lavoratori;
- un effettivo esercizio dell'autonomia riconosciuta e concessa ai lavoratori;
- l'acquisizione di una cultura di processo capace di valorizzare il conseguimento dei risultati;
- il senso di identificazione con il centro strategico dell'organizzazione.

Una formazione sempre più recettiva nei confronti delle esigenze delle aziende e delle risorse aziendali che sappia abilitare una logica maggiormente partecipata delle relazioni industriali, una logica di reciprocità tra il soggetto che esegue la prestazione lavorativa e l'azienda che si occupa di alimentare il rapporto di fiducia e di identificazione con i lavoratori.

Nella nuova struttura a rete le competenze, le motivazioni, gli incentivi, la passione dei lavoratori divengono elementi sempre più critici: i lavoratori

sanno come migliorare la produzione, quello che vogliono i clienti, possono giudicare il design e la tecnologia impiegata. Incoraggiare i dipendenti a diventare veri partner dell'impresa — anche ancorando parte della loro retribuzione agli utili aziendali — è un mezzo per aumentare la produttività e creare sviluppo economico. È un processo non automatico, ma che trova nelle capacità del capo il motore di spinta capace di liberare l'energia positiva delle persone per il raggiungimento di obiettivi pienamente interiorizzati ed in larga misura coincidenti con le proprie motivazioni. Questo processo, che in molte aziende sta diventando il fattore chiave di molte strategie organizzative, poggia su di un cambiamento delle ragioni soggettive che muovono le persone a fare le cose, quali che esse siano. Anche nella peggiore delle ipotesi, affermare che l'unica motivazione che spinge l'uomo ad agire sia il denaro appare fortemente riduttivo e lesivo della dignità umana: così anche accade in un'organizzazione ove il clima, il riconoscimento del ruolo, la sintonia tra valori dichiarati, valori diffusi e comportamenti, la possibilità di apprendimento, la comunicazione reale sono fattori implicitamente motivati e "di fatto elementi remunerativi" che di diritto debbono entrare nella remunerazione globale, esattamente come la retribuzione monetaria.

Una sperimentazione per l'oggi: il telelavoro

Il cambiamento è rapido e a scandire il tempo non è più il battito del pendolo, ma è l'impulso elettronico del clock del microprocessore: il suo ritmo è incalzante e mentre si discute, si organizzano convegni a poca distanza da noi, il progresso incalza. Le aziende sono le prime a farne le spese: ridisegnano la loro organizzazione, snelliscono le procedure, si organizzano per gestire al meglio la nuova complessità tecnologica, che va sempre più strutturandosi intorno a dosi crescenti di flessibilità. Soprattutto per ciò che riguarda l'utilizzazione spaziale e temporale dei lavoratori.

In tal senso, la possibilità offerta dalle NTIC di spostare il lavoro e non il lavoratore, di decentrare parte della propria attività al di fuori dell'impresa ha delle profonde ripercussioni sull'organizzazione aziendale, che sotto tale spinta tende a mutare i suoi connotati tradizionali. Mi riferisco in particolare al telelavoro, inteso come forma flessibile di organizzazione del lavoro grazie all'uso della telematica, che permette di lavorare, ad esempio da casa, servendosi delle NTIC e senza la necessità di essere fisicamente presente nel proprio ufficio.

La possibilità offerta dal telelavoro di far viaggiare il lavoro evita stressanti spostamenti casa/lavoro al lavoratore, contribuisce alla riduzione del congestionamento urbano e all'abbassamento del livello di inquinamento urbano. Inoltre, studi recenti rilevano un consistente aumento della produttività individuale, stimato intorno al 25%: esso è associato a maggiore concentrazione e motivazione dei singoli lavoratori circa il loro impiego nonché a minori interruzioni durante lo svolgimento del proprio lavoro.

Le esperienze in corso — che ormai, anche nel nostro Paese, vanno diffondendosi — evidenziano risultati diversi a seconda del grado di autonomia e di responsabilità raggiunto nelle forme di esternalizzazione utilizzate. Quanto più intenso appare il rapporto tra processo decisionale e processo esecutivo tanto più si registrano risultati positivi in termini di qualità, tempi e grado di soddisfazione individuale.

È proprio in tale ambito che si colgono, a mio modesto avviso, gli elementi più interessanti del telelavoro: esso appare di particolare importanza essenzialmente per due motivi:

- perché collegato direttamente alle NTIC;
- perché comporta nuove forme flessibili di direzione-organizzazione del lavoro.

La crescita del numero dei telelavoratori sembra promuovere una sensibile evoluzione tecnologica generalizzata. In tal senso, l'introduzione delle NTIC nei processi produttivi funge da catalizzatore nell'innovazione avanzata dell'azienda con vantaggi sia sul piano della produttività e della competitività dell'intero sistema produttivo che del commercio internazionale e della riduzione dei costi. Inoltre il taglio dei tempi di spostamento casa/ufficio, la maggiore flessibilità organizzativa, il sostanziale aumento di produttività a parità di orario sono fattori che liberano tempo potenzialmente produttivo in un contesto globale di sviluppo di nuove professionalità evolute. Il fenomeno, infatti, non è limitato a settori o produzioni "di punta" ma è diffuso in tutti i settori della produzione e porta le aziende a strutturarsi intorno ad un nucleo stabile di lavoratori subordinati ed una rete di collaboratori, a diverso titolo coordinati con l'attività aziendale. L'introduzione delle NTIC agevola un tale processo in virtù della loro capacità di agevolare la delocalizzazione, anche all'estero, di singole fasi del ciclo produttivo.

Conclusione

È la rottura di quelle regole aristoteliche di unità di tempo e luogo lavoro che caratterizzano la società postindustriale e che pongono evidenti problemi in termini di organizzazione aziendale. È la crisi del modello gestionale di tipo burocratico e gerarchico, basato sul rispetto delle procedure, sullo stretto controllo dei processi produttivi e sulla stretta sollecitazione all'esecutività: con la diffusione delle NTIC nei processi produttivi esso tende ad essere sostituito da nuovi modelli organizzativi che richiedono strutture articolate, reticolari, basate soprattutto sulla mobilitazione e sul potenziamento dell'intelligenza, della motivazione e dell'energia di tutti i soggetti e sulla stretta integrazione fra attività esecutiva e decisionale. In poche parole si apre la strada ad una maggiore espressione di responsabilità e di autonomia da parte degli individui e dei gruppi che in modo differenziato, anche se integrato, prendono parte alla vita della "rete".

In questo quadro è indispensabile che la formazione aiuti l'organizzazio-

ne nel suo complesso ad intraprendere e governare i processi di cambiamento descritti, a sviluppare l'intuito e l'intelligenza cercando di capire il perché dei fenomeni. Una formazione adeguata che sostenga soprattutto il lavoro di chi è impiegato nelle piccole imprese, nei servizi e nei settori del lavoro autonomo e della collaborazione esterna ove, l'emergere di forme organizzative che ricorrono sempre più alle strutture a rete per accrescere la flessibilità e forse... perché no, capaci di promuovere una migliore qualità della vita.

Bibliografia

- AA.VV. (1996), *Da Detroit a Lillie (passando per Napoli). Idee e progetti per il lavoro: verso la Società dell'informazione*, Telecom Italia.
- AA.VV. (1994), *New Ways to Work*, Proceedings of the European Assembly on Teleworking and New Ways of Working, 3-4 November.
- HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS (1996), *Building the European Information Society for us all*, EU-DG V. Disponibile anche al seguente indirizzo Internet: <http://www.ispo.cec.be/hleg/hleg.html>
- EU DG-XIIIB (1995), *The employment and economic impacts of advanced communications, and social trend in use of communication services*, EU.
- UK EMPLOYMENT DEPARTMENT (1995), *A manager's guide to teleworking*, ED.
- P.L. AMIETTA (1993), *Professione dirigente, da manager a leader*, ETAS.
- D. ETTIGHOFFER (1993), *L'impresa virtuale. I nuovi modi di lavorare*, F. Muzzio.
- A. ZAFFI (1995), *Lavoro decentrato, organizzazione e formazione*, in *Notiziario del lavoro*, n. 76, p. 56.

GUGLIELMO
MALIZIA

La qualità della Formazione Professionale del CNOS/FAP

Secondo Sondaggio Nazionale

Il sondaggio in esame è il secondo sulla qualità della formazione professionale della Federazione del CNOS/FAP. Il primo si è svolto tra il giugno del 1990 e il marzo del 1991 e ha consentito di accertare che i traguardi raggiunti erano numerosi, gli standard risultavano elevati e gli aspetti positivi apparivano notevolmente diffusi. Al tempo stesso sono emersi alcuni problemi quali: gli alti tassi di dispersione, la carenza di una mentalità mirata a progettare l'innovazione, il coinvolgimento inadeguato degli operatori, degli allievi e dei genitori nella gestione dei Centri, l'insufficiente apertura dei CFP al territorio, gli squilibri geografici a danno del Sud.

Durante il quinquennio 1990-95 la FP, considerata nella sua *globalità*, ha conseguito notevoli progressi: 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.

Il problema più grave è consistito nella *minaccia alla sopravvivenza stessa della FP*. In proposito è sufficiente richiamare una serie di segnali provenienti da determinate regioni: diminuzione notevole delle risorse assegnate alla FP di I livello; riduzione della FP a semplice assistenza sociale attraverso l'affidamento eventuale di progetti mirati; accettazione come fatto già compiuto della elevazione dell'obbligo nel solo biennio scolastico; sostegno al Progetto '92 e agli Istituti Professionali a preferenza della FP; emarginazione della FP dai corsi post-diploma.

Al tempo stesso, però, si fa appello alla FP per affrontare i problemi della disoccupazione e si è sempre più convinti della importanza della formazione continua. Più in generale, 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.

Tra il 1991 e la fine del 1994 sono state effettuate *investigazioni* riguardanti anche la Federazione CNOS/FAP e che hanno permesso tra l'altro di elaborare un modello di riorganizzazione del CFP che si qualifica per essere al tempo stesso formativo, comunitario, progettuale, coordinato, aperto, flessibile e qualificato. Si tratta, in altre parole, del modello del CFP Polifunzionale.

È evidente che il cambio è stato profondo rispetto alla fine degli anni '80. È sembrato pertanto opportuno procedere a una verifica dell'inchiesta nazionale del 1990 sulla qualità della formazione professionale del CNOS/FAP *allo scopo di* delineare con precisione il quadro della situazione a cinque anni di distanza e al tempo stesso di identificare luci e ombre, di individuare i fattori operanti in senso positivo e negativo e di elaborare strategie di risposta.

Il sondaggio si è svolto tra la primavera del 1995 e del 1996. Esso ha consentito di raccogliere mediante lo strumento di una scheda centro i dati oggettivi relativi a 37 strutture del CNOS/FAP sulle 43 esistenti. Inoltre, attraverso specifici questionari sono state rilevate le opinioni di tre campioni nazionali *rappresentativi* di operatori (441), di allievi (924) e di genitori (156).

L'équipe di ricerca era composta da: Felice Rizzini, Sergio Borsato, Luigi Coffele, Renato Frisanco, Guglielmo Malizia, Giancarlo Manara, Vittorio Pieroni e Pasquale Ransenigo, e diretta da Guglielmo Malizia: quest'ultimo ha curato la redazione del rapporto. Valida collaborazione è stata data dalle Delegazioni Regionali del CNOS/FAP e da tutti i CFP. Una consulenza preziosa è stata fornita dal Prof. Albino Ronco, direttore del Centro Elaborazione Dati dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, che ha anche curato le analisi statistiche.

Anche a rischio di una notevole semplificazione i *risultati principali* del

sondaggio si possono riassumere nella seguente proposizione: la grande novità rispetto al 1990 è costituita dall'avvio dell'attuazione del CFP Polifunzionale, anche se tale felice evoluzione si è compiuta in un quadro di sostanziale immobilità rispetto alla precedente indagine. I segni principali dell'inizio della transizione possono essere visti nella complessificazione delle funzioni professionali degli operatori nei Centri e nella diversificazione dell'offerta formativa; tuttavia, l'operazione è ancora in mezzo al guado e richiede un suo consolidamento. Un altro progresso importante va identificato nel *diminuzione della dispersione* (ritiri e non idoneità) dal 21,1% all'11,8%; tuttavia essa non è ancora sconfitta del tutto e riguarda il 16% del I livello, il 21,7% degli allievi dell'Italia Centrale e il 25,9% di quelli del Sud/Isole. Un terzo segnale positivo è dato dalla *moltiplicazione delle categorie di utenza* che sono ben 17 di cui 12 menzionate da oltre il 10%.

Il resto del quadro rimane tuttavia *fondamentalmente statico*: il cammino è stato quello di variazioni modeste in positivo subito annullate da altrettante in negativo. Permane la più gran parte dei problemi emersi nel 1990 ed elencati sopra.

È probabile che su questa stasi abbia influito la situazione di minaccia alla sopravvivenza stessa della FP che ha caratterizzato il quinquennio passato. Tuttavia, questa minaccia si può superare solo *rimettendo in moto decisamente il processo di innovazione in tutte le direzioni*. In sintesi, si tratta di:

- 1) procedere speditamente nel cammino verso la realizzazione di un CFP Polifunzionale;
- 2) realizzare una pedagogia del progetto non solo in fase programmatoria, ma anche esecutiva e di verifica, non solo individualmente, ma come équipes, incominciando dall'adeguamento dei progetti formativi di Centro alle esigenze attuali della domanda formativa;
- 3) passaggio deciso da una pedagogia dell'accesso ad una del successo, che assicuri a tutti gli allievi indiscriminatamente una pari gamma di opportunità formative;
- 4) rinsaldare il sistema di significato dei giovani attraverso la realizzazione di una formazione integrale;
- 5) mentalizzare gli utenti alle esigenze della formazione continua;
- 6) coinvolgere le famiglie degli utenti a pieno diritto e con responsabilità definite nella vita del Centro;
- 7) realizzare un sistema formativo integrato con le scuole e le imprese del territorio;
- 8) potenziare l'associazione e la partecipazione delle componenti del CFP anche in vista del rafforzamento del ruolo dei laici nelle nostre opere richiesto dai deliberati del Capitolo Generale 24;
- 9) migliorare la formazione iniziale e in servizio degli operatori anche in funzione dell'assunzione da parte dei laici di responsabilità più determinanti nei Centri;
- 10) scelta della prospettiva della qualità totale.

MICHELE
PALMARINI

Forlì: Collaborazione CFP-Università

Una esperienza da ripetere! è quanto hanno affermato gli studenti del Diploma di Ingegneria Meccanica, sede di Forlì dell'Università degli Studi di Bologna laurea breve, che hanno partecipato ad una iniziativa corsuale promossa dal Centro "don Bosco" del CNOS/FAP di Forlì, composta da *"moduli di accompagnamento per la realizzazione dei tirocini pratici"*, facenti parte del loro curriculum studi.

Questa iniziativa, progettata in sinergia tra l'Università di Bologna, il CNOS/FAP sede di Forlì e l'Amministrazione Provinciale, ha risposto in maniera molto positiva alla specifica richiesta di collaborazione delle parti, per favorire la realizzazione dei tirocini pratici con il possibile inserimento degli studenti nelle aziende del territorio. È stata pure una risposta del Cnos al *"Progetto Provinciale di Riordino Strutturale del Sistema Formativo"* della Provincia di Forlì, che prevedeva tra l'altro, il riassetto del sistema in direzione della integrazione delle risorse presenti nel territorio ed alla evoluzione e sviluppo qualitativo dell'offerta di formazione degli Enti. Il progetto mirava oltretutto alla costruzione di una immagine unitaria del sistema formativo nei confronti di quello scolastico nell'ottica di una integrazione reciproca. Si proponeva inoltre di

avviare un processo di riconversione dell'offerta formativa dell'Ente che da anni operava sul piano provinciale esclusivamente in settori tradizionali della formazione di base ed intendeva creare i presupposti per un nuovo orientamento in direzione della integrazione con la Scuola Secondaria Superiore, con l'Università ed il mondo del lavoro.

La fase di preparazione e pianificazione del progetto di riordino strutturale del Centro don Bosco di Forlì per ridefinire la sua offerta formativa, è stata lunga costosa e laboriosa. Ha avuto inizio nel 1993 con la ristrutturazione dei locali d'informatica e di automazione, con l'acquisto di sistemi hardware e licenze software. È proseguita ricercando attraverso molte riunioni informali con le direzioni di altre realtà formative, con tecnici di agenzie formative di livello Regionale e tecnici aziendali di nuovo assetto da dare al Centro. Ne scaturiva una candidatura a diventare un "Centro Pilota per l'Automazione Flessibile" per la Provincia di Forlì. Purtroppo però, come a volte succede in questi casi, il progetto se pur avviato e realizzato per la parte strutturale, non fu approvato, anche per mancanza di fondi. Ripresentato nel 1994 con i dovuti ritocchi e l'inserimento di nuovi partner, è stato poi approvato e finanziato soltanto per la parte corsuale. La realizzazione è stata articolata in due fasi.

Nella prima fase, il CNOS/FAP facendo riferimento agli indirizzi Regionali e Provinciali, prendendone atto e condividendone gli intenti, esponeva in linea di massima le motivazioni dell'intervento con le strategie previste, le sinergie attivate con i partner, e le convenzioni opportunamente redatte con un piano di azione articolato in dettaglio. Dopo l'iter burocratico di rito previsto per l'approvazione ricevuta nel mese di Maggio da parte dell'Amministrazione Provinciale con il relativo Finanziamento limitato alla prima fase, si è dato il via alla realizzazione. L'avvio della prima fase, che ha avuto il compito di ridisegnare il calendario delle attività, prevederne la fattibilità in funzione delle aspettative formative delle aziende del territorio e delle esigenze emerse dai formatori del Centro, potenziali utenti, si è svolta durante il periodo di ferma delle attività corsuali del 1994 da Luglio a Settembre ed è stata articolata nel modo che segue:

— Progettazione e pianificazione degli interventi formativi concertata dal CNOS/FAP - UNIVERSITÀ - FORMINDUSTRIA - IFOA - ECAP attraverso la composizione di un Comitato Tecnico Scientifico di Progetto.

— Riunioni periodiche del Comitato per la riformulazione del progetto, la stipula delle convenzioni e protocolli d'intesa per la formulazione di interventi sul secondo livello, sulla formazione sul lavoro, formazione continua alle imprese e formazione in integrazione all'Università.

IPOTESI DEGLI INTERVENTI RIVOLTI AI DOCENTI DEL "SISTEMA" PROVINCIALE

- *contabilità aziendale e marketing*
- *tecniche per rilevazioni statistiche*
- *nuove tecnologie di produzione e logistica*
- *sistemi operativi informatici*

- *progettazione CAD-CAM*
- *la filosofia della qualità totale e introduzione all'uso del manuale*

— Ricerca nel territorio dei fabbisogni formativi delle imprese, diretta dal comitato tecnico e condotta dal CNOS/FAP attraverso i suoi formatori. I quesiti dell'indagine sono stati individuati dal Comitato Tecnico formato in funzione degli obiettivi del Progetto di Riordino, per orientare in maniera mirata le attività di formazione sui bisogni reali manifestati dalle aziende. I punti del questionario sono stati due: il primo riguardava le principali conoscenze/abilità che una figura professionale di formazione superiore Post Diploma e Post Laurea deve possedere in base alle esigenze aziendali. Il secondo punto riguardava le esigenze formative del personale in previsione dello sviluppo aziendale. Il questionario è stato somministrato a 26 aziende scelte a campione nei comparti metalmeccanico e della lavorazione del legno, su di un bacino di 200 aziende industriali e artigianali coinvolte già da tempo nell'attività formativa del Centro. Gli elementi raccolti hanno permesso di leggere concretamente i reali bisogni delle aziende e di conoscere i principali know-how che una figura professionale superiore deve possedere per entrare nel mondo del lavoro.

— Presentazione di una relazione dettagliata all'Amministrazione Provinciale dei lavori svolti nella prima fase, con i risultati emersi dalla ricerca effettuata e le strategie dell'Ente per raggiungere i risultati attesi.

— Suddivisione dei compiti e protocolli d'intesa con i partner: Università, Ifoa, Confindustria ed Ecap circa la progettazione e la realizzazione dei moduli formativi sulle aree tematiche emerse dalla ricerca:

SISTEMI CAD-CAM - la progettazione e realizzazione sono state affidate al CNOS/FAP

QUALITÀ - la progettazione e realizzazione sono state affidate all'Università

TECNICHE DI PRODUZIONE - la progettazione e realizzazione sono state affidate all'Ifoa

MARKETING - la progettazione e realizzazione sono state affidate all'Ecap

— Divulgazione del piano di aggiornamento/riconversione a tutti i CFP della Provincia ed iscrizione dei formatori ai vari moduli formativi. Relativamente ai temi affrontati, ciascun partecipante poteva individuare aspetti e problemi specifici su cui intendeva aggiornarsi. L'attività era tesa a rendere possibili le frequenze ai vari moduli ed ottimali gli apprendimenti dei contenuti e materiali proposti.

— Presentazione all'Amministrazione Provinciale della seconda fase del progetto riformulato, con i nominativi dei formatori iscritti e l'Ente di appartenenza, il nominativo dei docenti incaricati di svolgere le lezioni, l'Ente o l'organizzazione aziendale di appartenenza e il calendario dettagliato delle lezioni da svolgere.

— Approvazione da parte dell'Amministrazione Provinciale della seconda parte del progetto e svolgimento, che è avvenuto nel periodo di ferma attività delle feste natalizie 1994 e nei pomeriggi invernali e primaverili del 1995, terminando a Maggio.

La frequenza è stata buona anche se i corsisti si sono trovati un po' a disagio per via degli incarichi di lavoro, a volte fino alle 14, prima di assistere alle lezioni dalle 15 alle 19.

Durante lo svolgimento del progetto di riconversione/aggiornamento, si sono attivate sinergie con i partner a vari livelli, come la stesura congiunta con l'Ifoa e con l'Ecap di progetti per figure professionali emerse dalla ricerca fatta, da presentare sul FSE e svolgere congiuntamente. La stesura dei "moduli di accompagnamento per la realizzazione dei tirocini pratici per gli studenti del Diploma di Ingegneria Meccanica con l'Università di Bologna sede di Forlì". Il tirocinio pratico presso strutture qualificate esterne all'Università è obbligatorio per i corsi di Diploma e rientra nel piano di studi. Questo progetto CNOS/FAP-UNIVERSITÀ ha dovuto superare un discreto iter burocratico, come l'approvazione del consiglio di facoltà, l'approvazione da parte della commissione dei tirocini dell'Università, la stesura della convenzione tra il CNOS/FAP sede di Forlì e l'Università di Bologna, infine gli incontri informativi con gli studenti per la formazione degli elenchi dei partecipanti da presentare all'Amministrazione Provinciale. Dopo tre incontri assembleari hanno aderito 17 studenti: in massima parte provenienti dalle diverse provincie della Regione. Il progetto, redatto congiuntamente al Responsabile dei laboratori dei Corsi di Diploma in Ingegneria di Forlì, della durata di 150 ore, è stato presentato nel Piano Provinciale di Formazione Professionale, corredato dagli abbinamenti Studente Azienda e dalle convenzioni firmate dai responsabili aziendali; è stato approvato nel mese di luglio 1995. La realizzazione è stata attivata in due fasi formative. La prima, della durata di 60 ore è stata svolta tutta all'interno del CNOS/FAP di Forlì; è stata gestita completamente dai formatori del Centro che hanno svolto quattro moduli didattici:

- 1° - PROGETTAZIONE CAD, con l'impiego di tre applicativi;
- 2° - PROGETTAZIONE CAM, e realizzazione di PART-PROGRAM per le lavorazioni su macchine utensili;
- 3° - CNC - Lavorazioni C.N.C. di particolari meccanici su Tornio e Centro di lavoro;
- 4° - PIANIFICAZIONE DELLA QUALITÀ e interpretazione del Manuale Aziendale della qualità e problematiche relative alla Direttiva Macchine.

La seconda fase, della durata di 90 ore, è stata svolta dagli studenti presso le aziende industriali precedentemente contattate dal coordinatore del corso, anche fuori provincia, in funzione della disponibilità delle stesse a collaborare ed ospitare gli stages. Le aziende, all'interno delle quali erano presenti tutti i processi aziendali necessari allo sviluppo tecnico culturale degli allievi comprese le tematiche della Qualità, sono state individuate nell'arco delle conoscenze della Direzione del Centro che da anni attiva sinergie con le più "attente" ai problemi della formazione. Quasi tutte hanno dato disponibilità e spazi ai futuri ingegneri, proponendo loro anche argomenti per la tesi. A conclusione di tutto è stata fatta una verifica del progetto alla presen-

za, oltre che dei responsabili del progetto stesso, degli studenti, dell'Assessore alla Formazione Professionale e mercato del Lavoro della Provincia di Forlì-Cesena, degli Assessori al Lavoro-Formazione Professionale e Università e dello Sviluppo Economico del Comune di Forlì in veste anche di imprenditore che aveva accolto un giovane studente per lo stage, e della stampa. Si pensa che il corso sia riuscito a soddisfare in pieno tutte le aspettative prefissate, non ultima quella degli studenti che hanno partecipato, e sia entrato nel consolidato delle attività corsuali del Centro don Bosco del CNOS/FAP di Forlì, che venga ripetuto annualmente con le modifiche suggerite dagli studenti stessi, dalle imprese e dai formatori, come quella della durata complessiva che sarà di 250 ore, delle quali 70 all'interno del Centro CNOS/FAP e 180 in azienda per lo stage e la preparazione della tesi.

GIAMPAOLO
REDIGOLO

L'esperienza di collaborazione didattica tra il CNOS-FAP di Torino-Valdocco e l'Istituto Professionale di Stato *Albe Steiner* di Torino

L'esperienza di collaborazione didattica tra il CNOS-FAP di Torino-Valdocco e l'Istituto Professionale di Stato *Albe Steiner* di Torino è giunta al terzo anno e si presta a qualche considerazione e a qualche valutazione.

Scopo di questi corsi sperimentali, di cui dovrebbe essere prossima l'istituzionalizzazione, è quello di risolvere un noto problema, collegato all'impostazione generale del sistema scolastico statale: i diplomi degli Istituti Professionali di Stato, e, in parte, anche quelli degli ITIS, non sono facilmente spendibili sul mercato del lavoro per la scarsa consistenza professionale dei curricula, da cui derivano profili deboli e imprecisi rispetto sia alla professionalità tradizionale sia a quella avanzata. Si è pensato quindi di verificare la praticabilità di un'integrazione tra sistema formativo regionale e statale, con l'obiettivo di caricare di maggior consistenza professionale i diplomi suddetti.

È in questo contesto che la Regione Piemonte ha designato il CNOS-FAP di Torino-Valdocco come interlocutore didattico-formativo dell'Istituto Professionale di Stato *Albe Steiner* per la grafica pubblicitaria. La convenzione è stata stipulata nel luglio del 1994 e com-

porta un impegno per il nostro CFP di 600 ore di corso, in due anni (400 nel primo anno e 200 nel secondo), comprensive di 160 ore di stage, a favore degli allievi di quarta e quinta.

Già in fase di progettazione dei corsi sono emerse importanti differenze nell'impianto didattico e formativo dei due Enti. C'era uno scarto nodale tra domanda e offerta: da parte dell'Istituto Professionale si puntava all'esigenza minima di rispondere a una normativa o quantomeno di fornire agli allievi un semplice supplemento di addestramento pratico; da parte del CNOS-FAP l'offerta era quella di strutturare il corso con una forte connotazione formativa. Il corso, alla fine, è stato progettato nel rispetto della filosofia CNOS-FAP, sulla base di un'impostazione modulare articolata in questo modo: cultura generale con preminente riferimento al mondo del lavoro; animazione formativa degli allievi, sulla base di una proposta chiara di valori umani e cristiani; formazione tecnologica di base; esercitazioni pratiche specialistiche nel settore del disegno vettoriale, dell'impaginazione, del fotoritocco, del disegno avanzato, a copertura delle prime 400 ore; per il secondo anno e a copertura delle restanti 200 ore, sono stati programmati i seguenti moduli: montaggio video digitale (teorico-pratico); multimedialità (teorico-pratico); animazione educativa; esercitazioni di ruolo. A conclusione del corso, la prova di esame (ai sensi dell'art. 25 della L. R. n. 8/80) per la qualifica professionale contestuale al diploma di maturità. A nostro carico anche il reperimento delle aziende presso cui fare gli stage: sono state scelte aziende che operano nel settore pubblicitario e in quello della prestampa.

Sul fronte organizzativo interno si sono dovute superare alcune difficoltà e alcune resistenze, relative al calendario delle lezioni (un giorno alla settimana di otto ore) e alla presenza di un numero consistente di ragazze. Iniziative del genere, infatti, richiedono una certa flessibilità da parte della struttura nel suo complesso e comportano qualche cambiamento di mentalità, sia sul versante didattico, sia sul versante educativo. In termini gestionali inoltre si tratta di ridistribuire compiti e mansioni al corpo docente, richiedendo contributi di flessibilità e supplementi di impegno didattico che, qualche volta, possono contrastare con abitudini consolidate o con presunti diritti acquisiti.

Per valutare l'esperienza, disponiamo di una serie di testimonianze dei docenti CNOS-FAP, degli allievi, da essi invitati a esprimere, a conclusione del primo corso, le loro valutazioni e delle aziende presso le quali sono stati condotti gli stages. Le note che seguono, quindi, rappresentano il vissuto dei protagonisti del corso e possono costituire una buona base di riflessione per avviare un'analisi più approfondita sulle prospettive della formazione professionale. Sul piano metodologico e organizzativo questo tipo di corsi indica possibili e praticabili opportunità di sviluppo per i nostri CFP ed evidenzia le modalità con cui la domanda di formazione si sta diversificando, non solo rispetto al mondo del lavoro ma anche rispetto al sistema scolastico nel suo complesso.

Il primo anno il corso ha interessato tre classi di quarta per un totale di

55 allievi; il secondo anno ha interessato 7 classi (4 quarte e 3 quinte) per un totale di 135 allievi. Per quanto concerne la docenza, nel primo anno è stata affidata a insegnanti impegnati anche nei corsi tradizionali. La soluzione si è rivelata, dal punto di vista didattico, un po' riduttiva, per cui si è pensato di affidare il secondo anno di corso ad un'équipe di formatori unicamente destinati a questo progetto. In questo modo si è risolto il problema della continuità didattica, fornendo inoltre agli allievi una concreta opportunità di osservare dal vivo e valutare l'importanza e la funzionalità di un gruppo di lavoro affiatato e flessibile. Dal canto loro i docenti si sono trovati nella situazione favorevole di tenere sotto controllo costante le dinamiche di questo nuovo rapporto didattico, sia sul fronte della pertinenza del programma elaborato sia sul fronte della risposta degli allievi. Ne è derivata, tra l'altro, una approfondita analisi tipologica degli allievi con cui hanno lavorato, utile per aumentare il patrimonio didattico-formativo dell'intero CFP, della quale ci pare opportuno presentare una sintesi.

Il corso è stato "imposto" ad allievi abituati a discutere scelte e iniziative, a occupare sistematicamente la scuola, a rifiutare, standosene fuori dall'aula, eventuali lezioni poco gradite. Un popolo di punk, colorato e variegato, con vocazioni artistiche inesprese o fin troppo esibite, etichettato dal lessico e dall'abbigliamento di tendenza, dichiaratamente ateo, politicamente orientato verso una poco definita sinistra radicale o social comunista. Ragazze e ragazzi abituati a ritmi blandi, in casa e a scuola, per niente interessati a ottimizzare tempi e risultati, più preoccupati del look professionale (interpretano la pubblicità come il massimo di esibizione dell'artificiosità) che della competenza professionale. Al primo impatto le resistenze sono state notevoli: "scaricati" nel CFP dal proprio Istituto senza adeguata preparazione e senza una qualche forma di motivazione, hanno contestato la struttura e i locali, la progettazione del corso e l'orario, il modo di impiegare il tempo e una certa disciplina, del tutto estranea alle loro abitudini e alla loro visione del mondo e della scuola.

Bisognava creare le condizioni di base per un rapporto formativo decente e soprattutto correre il rischio inevitabile di mettere in corto circuito due modelli di scuola e di formazione. Invece di cercare di ridurre le differenze si è scelto in un certo senso di radicalizzarle, per cui gli allievi sono stati costretti a "scegliere" non sulla base delle loro sensazioni ma sulla base di dati oggettivi: disponibilità e competenza dei docenti, attrezzature tecnologiche di ottimo livello, opportunità reali di imparare il mestiere, efficienza nell'organizzazione. Su questa base oggettiva è stato impostato un sistema di rapporti fortemente personalizzato, per cui ogni allievo si è sentito coinvolto in prima persona sia nei confronti degli insegnanti sia nei confronti delle sue prospettive professionali: abituati ad essere dispersi nella scuola, hanno scoperto di essere personalmente riconosciuti da un altro modello di scuola, in cui l'interesse prevalente non è quello tecnico-burocratico ma quello educativo, centrato sulla persona dell'allievo.

In prima battuta gli incontri di animazione hanno rappresentato l'appun-

tamento più indigesto per la variegata popolazione dei futuri pubblicitari, i quali di tutto potevano aspettarsi eccetto che di essere destinatari di "prediche" per nulla richieste. Anche su questo fronte il progetto formativo del CNOS-FAP ha rivelato la sua sostanziale validità. Sia pure con adattamenti e atteggiamenti diversi, la proposta di modelli di vita alternativi presentata come opportunità di vita oltre che come opportunità professionale ha per lo meno costretto alla riflessione, al confronto.

Sul piano didattico, la classica lezione frontale è stata gestita in termini di costante scambio comunicativo, invertendo i rapporti di forza tra allievo e docente: le domande dell'allievo sono diventate prevalenti rispetto alle proposte dell'insegnante. In questo modo è stato possibile inventariare, senza particolari forzature, l'insieme delle conoscenze e degli interessi disponibili e, soprattutto, collegare le nuove conoscenze e le nuove abilità sulle strutture cognitive e motivazionali reali degli allievi. L'approccio, da una parte, ha valorizzato in positivo l'abitudine dei ragazzi a intervenire su tutto ciò che la scuola propone indirizzando in maniera costruttiva la loro voglia di critica e di protagonismo; dall'altra parte, ha messo in discussione la loro idea di professione, riportandola alla concretezza delle varie realtà operative.

La controprova di questo risultato è venuta proprio dalle aziende che si sono rese disponibili per gli stages: salvo rarissime eccezioni (quasi tutte concentrate nel primo anno) imprenditori e stagisti hanno espresso reciproca soddisfazione, che in qualche caso si è trasformata in assunzione. Il risultato di una proposta formativa concentrata, a forte densità professionalizzante, gestita a ritmi "produttivi" impensabili da parte dei ragazzi e degli insegnanti fino a qualche mese prima, ha prodotto un buon livello di "coscienza professionale": ragazzi abituati a sistematiche assenze hanno prolungato la loro presenza in aula, hanno rinunciato a intervalli per finire lavori iniziati, sono andati a lavorare rispettando orari e scadenze, senza la necessità di particolari forme di coercizione, del resto inapplicabili trattandosi di maggiorenti.

Rilevante, da questo punto di vista, la funzione del piccolo corpo docente che ha tirato la "volata" alle classi, dimostrando concretamente come si lavora in gruppo, che tipo di risultati e di opportunità questo modo di lavorare assicura, liberando il campo da inutili pareti divisorie tra docenti e allievi allo scopo di indirizzare tutti gli sforzi a un obiettivo comune: lavoro di gruppo e lavoro per obiettivi, come richiesto dalla più credibile organizzazione aziendale.

I risultati hanno messo enti e allievi di fronte a un piccolo ma significativo dilemma: promossi dal CNOS-FAP e (più di qualche volta) bocciati dall'Istituto. A parte i bizzarri problemi di valutazione che una simile situazione comporta, sul piano formativo-professionale i due modelli hanno fatto emergere il nodo di tutta l'esperienza: non è automaticamente vero che un'istruzione professionalizzante crea risultati professionali e quindi reali prospettive di lavoro o di successiva carriera scolastica, rischia anzi di aumentare la percentuale di mortalità scolastica e di fallimento didattico; è

invece vero che una formazione professionale, correttamente intesa, risponde alle reali esigenze degli allievi e delle imprese.

La conferma viene dagli allievi stessi, i quali, sia pure a modo loro, hanno colto il senso dell'esperienza dando giudizi ampiamente positivi dell'ambiente e delle persone, con particolare riferimento ai docenti. Il binomio ricorrente è significativo e viene giocato in maniera diversa. Una testimonianza per tutte, di una ragazza di quarta: *"Quest'anno è stato per me più che interessante, devo ammettere che all'inizio pensavo fosse diverso e, per diverso, intendo basato solo sullo studio in cui non erano previsti rapporti amichevoli (non credo di essere riuscita ad esprimere il mio pensiero in modo chiaro ma non importa!). Vorrei dire però una cosa che mi sta molto a cuore: «GRAZIE»... In questo anno ho imparato veramente tanto e non solo a livello scolastico e per questo motivo invidio molto l'ambiente del Valdocco... A buon intenditor poche parole"*.

Il livello di soddisfazione degli allievi dipende dalla convinzione di aver imparato *"delle cose che forse non avrei imparato a scuola proprio perché non ci sono le possibilità"*. Si tratta di possibilità tecnologiche, di ambienti, ma anche di stile di rapporto con i docenti (*"pur essendo molto severi sono riusciti a instaurare un bel rapporto"*; alcuni sembrano usciti dal film *«Attila il fagello di Dio»*), di serietà nell'organizzazione del lavoro e della giornata, di clima complessivo. La differenza tra l'Istituto di appartenenza e il CNOS-FAP è evidenziata da tutti gli allievi: differenza di potenzialità tecnologiche e didattiche, differenza, soprattutto, di stile di vita e di modello educativo (*"Ho avuto degli ottimi insegnanti ma soprattutto delle persone fantastiche che mi hanno aiutato non solo nell'ambito scolastico ma anche nei problemi della mia breve, intensa, confusa vita"*), al punto che qualcuno definisce "strano" un anno scolastico vissuto in due contesti, a due velocità, in due ambienti diversi.

Apprezzamenti "motivati" quelli degli allievi che vedono in questa esperienza *"umana e scolastica" un "grande aiuto soprattutto per un futuro lavorativo nel quale saper usare il computer sarà fondamentale"*. Il corso ha chiarito che cosa significa lavorare oggi e che tipo di opportunità professionali si possono sfruttare, grazie soprattutto agli stage durante i quali gli allievi hanno potuto sperimentare sul campo la coerenza della proposta formativa con l'ambiente di lavoro. C'è un aspetto di "utilità" insomma che viene valorizzato.

Il mix istruzione-formazione si conferma, anche nella percezione degli allievi, come il carattere distintivo dell'esperienza. C'è chi lo ritiene semplicemente valido e chi invece entra nel merito e lo analizza con una certa acutezza. Due testimonianze, tra le altre, sembrano fornire un quadro di insieme abbastanza completo e possono rappresentare una sintesi utile per riflettere sull'esperienza e ricavarne indicazioni adeguate di sviluppo. Si tratta del parere di una ragazza e di un ragazzo di quinta, a conclusione quindi del ciclo di studi.

"L'esperienza di Valdocco è stata particolarmente interessante, soprattutto utile a livello formativo. Sicuramente abbiamo appreso qualche cosa di vera-

mente importante per la nostra futura professione, inoltre abbiamo avuto come insegnanti persone particolarmente valide sia a livello professionale sia a livello umano. Sono sorpresa e soddisfatta di questa esperienza e degli insegnamenti ricevuti. Per quanto riguarda le pause ricreative sono stati comodi e necessari i lunghi intervalli per permettere un riposo mentale. L'unica critica che potrei rivolgere: spesso non si è tenuto conto che noi siamo stati ospitati in una struttura a carattere religioso, ma siamo allievi per lo più atei, che frequentano una scuola non religiosa per scelta, anche a livello familiare, mi sono per questo sembrati abbastanza inutili alcuni spazi dedicati ad argomenti religiosi, che potevano essere almeno proposti a livello facoltativo. Alcuni argomenti trattati, non a carattere religioso e spesso scelti da noi, sono stati molto interessanti e hanno permesso uno scambio di idee tra coetanei che aiuta a maturare. Rimango comunque contraria all'ascolto obbligato di argomenti religiosi che possono risultare, per alcuni, noiosi, imposti e invadenti. Per il resto trovo molto positiva questo tipo di esperienza che mi è stata permessa di fare".

"Non è poi così male venire a Valdocco (e non è ruffianeria). Sinceramente qui è difficile essere di cattivo umore e di questo ringrazio gli insegnanti; nonostante l'orario forse un po' faticoso, le ore passano abbastanza in fretta, per fortuna l'ambiente è più sereno. Scolasticamente questa esperienza è servita moltissimo, allo Steiner non avremmo forse avuto la possibilità di lavorare in modo assiduo con il computer.

A livello di lavoro l'esperienza di stage è stata determinante, visto che il mondo del lavoro era per noi un illustre sconosciuto. Il problema sorto durante questi due anni di esperienza sono le cosiddette ore di animazione, dove a mio modesto parere si è perso molto tempo prezioso specie in questi ultimi tempi quando ogni minuti era prezioso per la preparazione all'esame. Inoltre tanti dei temi affrontati toccano troppo l'aspetto religioso; capisco che siamo ospitati in una struttura salesiana, ma noi ci siamo iscritti a una scuola statale senza intenti di formazione religiosa, che ritengo ognuno possa cercare altrove e di propria scelta.

In ultimo ribadisco il mio apprezzamento verso gli insegnanti che hanno reso possibile per me passare qualche ora più rilassante. Ciao Galapagos".

La sfida educativa è posta, con eccessive semplificazioni forse, ma in maniera chiara e si allarga a tutta una serie di altre prospettive di impegno formativo nei confronti degli adulti per i nostri CFP. Fatta salva la competenza tecnico-scientifica e la potenzialità strumentale dei nostri centri, le nuove esperienze formative imposte dalla logica del mercato della formazione e del mercato del lavoro richiede, per lo meno, un ripensamento metodologico adeguato della dimensione formativa che ci qualifica. Il che significa che esperienze come quella descritta devono essere integrate nella programmazione e nel progetto educativo globale dei vari centri. Il rischio infatti è che vengano vissute come inevitabili varianti di programmazione di cui occorre ridurre al massimo l'effetto di disturbo sulla "normalità" organizzativa del centro. Si tratta invece di ottime opportunità non solo di sopravvivenza o di sviluppo ma anche di crescita educativa.

“Non avendo pensatoci prima, su cosa poter scrivere mi limiterò, forse, a qualcosa di banale, cosa secondo il mio parere ingiusta; visto quello che per me ha contato passare qui al Valdocco due anni. Penso che ciò basti a farvi capire che non ho alcun dubbio nel dire che mi sono trovata benissimo, e che continuerei a stare con voi”. Per una futura pubblicitaria è probabile che un supplemento di grammatica e sintassi italiana serva, è comunque fuori dubbio che la testimonianza — questa come tutte le altre — configura una reale domanda di appartenenza, di valori, di comunicazione, di senso. L'ateismo conclamato è una protesi, come un certo modo di intendere e vivere la religione. Quello che questi giovani chiedono è di trovare il mondo di dare peso e senso alla loro autonomia, dal momento che, a detta loro, hanno capito che esistono due modelli di essere liberi: quello di liberarsi da tutto (dalla scuola come dalla responsabilità) e quello di liberarsi per costruirsi come uomini e come professionisti. È la struttura di base del progetto formativo CNOS-FAP. Serve forse solo un supplemento di creatività a livello di linguaggio e di organizzazione.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI
GUGLIELMO MALIZIA

LIPARI D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*,
"Percorsi", n. 27, Roma, Edizioni Lavoro, 1995, pp. 206.

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

Negli ultimi anni si è andato delineando un consenso generale sulla necessità di rinnovare il modello organizzativo delle istituzioni formative, in quanto appare del tutto superato rispetto alle esigenze attuali della società. La strategia principale di azione va ricercata nella crescita e nella diffusione di un'adeguata cultura organizzativa che significa fondamentalmente sviluppo della capacità di avviare prassi progettuali di sistema. In altre parole, bisognerà anzitutto pas-

sare 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 la valutazione e la verifica.

Dalle ricerche nella FP emerge la domanda degli operatori di introdurre la funzione/figura del Coordinatore Progettista. Inoltre, la grande maggioranza si schiera a favore di una sua concezione formativa e, quindi, di un CFP inteso come comunità formatrice. 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 fissate.

Progettazione e valutazione: due funzioni metodologiche insopprimibili di ogni processo di formazione e in particolare di FP. Il merito grande dell'Autore consiste nell'offrire un complesso di regole procedurali che lo liberano dai vincoli di visioni iper-razionali e tecnocratiche — che caratterizzano la maggior parte degli approcci correnti — in vista di renderle funzionali alle caratteristiche dei materiali del contesto operativo e dell'esperienza.

G. Malizia

SCANDELLA O., *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti in una scuola che cambia*, "Didattica viva", n. 245, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1995, pp. 258.

Dati recenti hanno evidenziato a più riprese il livello preoccupante di dispersione che colpisce la scuola media e la secondaria superiore, in particolare il biennio e l'istruzione tecnico-professionale: il fenomeno è un segnale del malessere e dell'inefficienza sul piano qualitativo dei processi e dei contenuti dell'offerta di istruzione.

Anche la percezione che i giovani hanno della scuola appare piuttosto contraddittoria. Da una parte, i tre quarti del campione nazionale dell'indagine IARD esprime soddisfazione per la cultura generale appresa durante gli studi; dall'altra, il 60% di quanti già lavorano considera insufficiente la preparazione fornita dalla scuola per lo svolgimento della propria attività professionale. Inoltre, un terzo appena degli intervistati attribuisce all'istruzione una collocazione prioritaria, mentre gli altri due terzi preferiscono il lavoro.

Meno del 10% dimostra molta fiducia negli insegnanti, anche se la percentuale di coloro che ne hanno poca non supera il 30%; va anche aggiunto che i docenti occupano la terza posizione tra le figure istituzionali quanto a fiducia, ma al tempo stesso essi sono accusati di avere scarsa considerazione delle esigenze e del punto di vista degli studenti. In conclusione, l'esperienza scolastica assume comunque centralità nella vita dei giovani, ma più come ambito di socializzazione tra i pari e di acquisizione di una cultura piuttosto generica, mentre il punto debole del sistema di istruzione riguarda l'apprendimento di capacità professionali che viene considerato insufficiente.

Entro quadro complesso di luci e di ombre, l'Autrice si pone l'interrogativo se sia possibile un rinnovamento della scuola italiana che tuteli la centralità dei soggetti, consenta di controllare il processo di apprendimento, arricchisca la didattica e innovi le metodologie. Il modo più concreto di affrontare questi problemi è stato, in molte scuole, quello di sperimentare nuove modalità educative.

Tra queste ultime il volume si occupa in particolare della "tutorship", cioè di un'attività di guida del processo formativo e di supporto alla crescita del soggetto protagonista dell'apprendimento, svolta rispettando e valorizzando bisogni e motivazioni degli allievi. Essa si rivela una pratica capace di contribuire a potenziare le risorse della scuola di fronte alla crescente complessità dei suoi obiettivi.

Questo volume dà conto di esperienze di "tutorship" diversificate, ponendo a confronto la scuola secondaria e la FP con la formazione aziendale. Il risultato della ricerca dà l'avvio a una riflessione su come collegare innovazione didattica e organizzativa e si concretizza in una proposta sulla funzione di tutor come opportunità per arricchire e sviluppare le competenze dei docenti e la loro professionalità.

G. Malzia

Orientamento post-diploma (guida avanzata), di Piero Carducci e Paola Di Carlantonio, Centro Nazionale Opere Salesiane, Abruzzo 1996.

Sul concetto di Orientamento, e sulle relative metodologie, si è sviluppato negli ultimi anni un ricco ed approfondito dibattito, al quale si sono intrecciati molteplici contributi di analisi. Sembra ormai consolidata, a livello europeo, una concezione di Orientamento che significhi anzitutto sviluppare, nei soggetti coinvolti, di capacità di auto orientarsi nelle situazioni di incertezza e di difficoltà che inevitabilmente investono, e sempre più investiranno, la loro esperienza lavorativa e di vita.

Non è intento degli Autori del volume quello di ripercorrere le fasi di tale dibattito né quello di arricchire le dispute teoriche intorno ad una materia tanto ricca, dai mille intrecci interdisciplinari. L'aspetto qualificante del contributo di Carducci — che si è avvalso della collaborazione della Di Carlantonio — consiste nella sua attenzione ai risvolti operativi dell'Orientamento nello specifico segmento del post diploma o II livello. Una fascia che, a parere degli Autori, appare sempre più significativa: è proprio in questa fascia di età, infatti, che il processo orientativo raggiunge il suo culmine: il soggetto si avvicina, infatti, tra mille ansie, perplessità, incertezze, all'ingresso nel mondo del lavoro oppure alla scelta di proseguire nella formazione, sia essa universitaria o rivolta ad una specifica professione. In tali circostanze orientarsi diviene critico, in quanto significa non tanto scegliere un mestiere o una facoltà, bensì soprattutto prendere coscienza di sé, definire una propria identità, valutare valori, attitudini ed interessi, pianificare un progetto di vita e di lavoro, identificare le opportunità offerte dall'ambiente di riferimento, adottare i comportamenti necessari a realizzare la propria progettualità.

L'Orientamento dovrebbe tendere a motivare l'individuo, il quale è sovente già "scoraggiato", a scuoterlo, stimolando in lui il gusto dell'iniziativa, a commisurare le aspirazioni soggettive con i vincoli e le opportunità oggettive, a pianificare un progetto di vita.

Nel quadro di questo concetto di orientamento gli Autori hanno inteso fissare l'at-

tenzione su taluni aspetti che obiettivamente non trovano la considerazione che meritano nella corrente letteratura in materia. L'esperto di Orientamento è oggi chiamato a supportare la persona in questo processo di autoconsapevolezza e di autoemancipazione, aiutandola a definire strategie per affrontare specifici problemi attinenti le proprie scelte professionali nei momenti di transizione o di discontinuità nel cambiamento. Processo di autoconsapevolezza che presuppone la considerazione contemporanea di un insieme di variabili, di una rete di condizionamenti, di vincoli ed opportunità, di congiunture presenti nello specifico contesto socio-economico di riferimento, nella irriproducibile storia personale del singolo individuo.

È questo l'originale punto di vista assunto dagli Autori: i dati di contesto, oltre che ad intervenire in via più o meno mediata nell'elaborazione individuale, determinano nei fatti il campo di scelta del soggetto. L'attenzione ai condizionamenti contestuali pone l'importante problema dell'informazione, del suo reperimento e della sua manipolazione, nel quadro di un organico sistema di Orientamento. Nella Guida si approfondisce dunque la materia nella sua duplice dimensione, contestuale ed individuale, prevedendo una trattazione a diversi livelli, proprio per rispondere con gradualità alla complessità delle problematiche sottese. A questo proposito risulta felice il raccordo operato, anche con ricchezza di esemplificazioni **sul campo**, tra le metodologie tipiche dell'economia e della statistica e la dimensione soggettiva, approfondita nella sezione dedicata alle applicazioni dell'assessment nell'Orientamento.

In definitiva il volume potrà essere utile agli operatori dell'Orientamento che rivolgono in particolare la loro attività al segmento del post diploma. Gli Autori si propongono di gestire gli stati d'animo dei giovani in rapporto alla situazione sociale ed economica, con una metodologie che faccia ponte tra il soggetto stesso e la complessa organizzazione del lavoro nella particolare dimensione di indagine. In questo compito la Guida assiste l'orientatore, offrendogli non solo chiari principi ma anche, nelle Appendici, validi strumenti operativi ed esempi di intervento.

S. Colombo

MALIZIA Guglielmo, PIERONI Vittorio (Eds.), *"Non rinunciate a progettare il vostro futuro". Indagine socio-religiosa nella diocesi di Trivento*, Roma, Tipografia Don Bosco, 1995, pp. 169.

L'inchiesta socio-religiosa presentata in questo agile e preciso contributo è stata svolta nella Diocesi di Trivento (Molise) nel periodo compreso tra l'ottobre 1994 e l'ottobre 1995 con lo scopo di contribuire, attraverso il dato empirico, al rinnovamento della società civile e della Chiesa con un chiaro richiamo ai valori cristiani e post-materialistici.

Gli obiettivi dell'inchiesta si concentrano in tre aree di rilevazione e lettura dei risultati: descrittiva, interpretativa, progettuale. Dal punto di vista descrittivo si è proceduto alla conoscenza della Diocesi, utilizzando l'esperienza e l'opinione dei fedeli; per l'aspetto interpretativo ha fatto luce sul vissuto che è emerso attraverso le domande di un questionario opportunamente predisposto; quanto alla progettualità si è proceduto al confronto tra risorse umane e valoriali bilanciando la disponibilità dei soggetti con i bisogni sociali e religiosi della popolazione interessata.

I dati raccolti permettono di individuare nel Trivento "un'isola felice" quanto a tenuta dei valori della tradizione locale che perdura e resta sostanzialmente salda. Tut-

tavia, notano gli Autori, tale sicurezza nella trasmissione del passato è prevedibile che subirà prima o poi un tracollo a causa della lunga assenza di progettualità e di rinnovamento. Diventa dunque necessario avviare programmi pastorali mirati, al fine di non perdere i contatti con i giovani che non trovano sollecitazioni adeguate da parte della Chiesa locale, né sembra ricevano comprensione per i problemi quotidiani ritenuti lontani e tabù come nel caso delle questioni riguardanti l'etica sessuale. Tale separazione, che andrà crescendo nei prossimi anni a causa del processo imperante di secolarizzazione, provocherà una ristrutturazione anche delle secolari relazioni di buon vicinato che segnavano il progredire della società civile e di quella religiosa.

Ma quali sono oggi i problemi più urgenti da affrontare in vista di una riprogettazione del futuro? In primo luogo c'è la presa di coscienza del nuovo ruolo urbano-rurale che il parroco deve assumere, quasi in concorrenza con le offerte che ai giovani vengono presentate dalle altre agenzie educative. In secondo luogo c'è la questione dell'occupazione dalla quale potrebbe svilupparsi quella dell'emarginazione di fasce consistenti di giovani espulsi dal ciclo produttivo, o comunque assorbiti in età sempre più posticipata. Per questi come per altri problemi le risposte fornite dai fedeli sembrano ancora una volta ricorrere al volontariato come intervento privilegiato nel sociale.

Di fatto vi è la collaborazione a fare qualcosa in prima persona in attività socio-assistenziali intese anche alla formazione religiosa. Dunque direttamente ed indirettamente la Chiesa è investita di responsabilità ad agire nel suo specifico con progetti di carattere generale ed intesi a raggiungere scopi ben specifici.

Il merito dell'indagine è quello di aver seriamente messo a fuoco la necessità della Chiesa locale di reinventare il percorso umano e pastorale per meglio rispondere alle aspettative degli abitanti della Diocesi, partendo dai giovani e senza trascurare le altre fasce della popolazione.

Sandra Chistolini

MALIZIA Guglielmo (Ed.), *La famiglia per l'educazione dei giovani. Problema? Ostacolo? Risorsa?*, Roma, LAS, 1995, pp. 255.

Il libro raccoglie gli Atti del Convegno di Aggiornamento Pedagogico organizzato dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana a Roma nei giorni 2-4 gennaio 1995. La famiglia è stata focalizzata e sezionata con analisi sociologiche ed interpretazioni psicologiche dalle quali sono emerse proposte interessanti dal punto di vista, pedagogico-educativo.

Come sottolinea il curatore nella *Presentazione* del volume, il Convegno ha permesso di mettere in luce i risultati più validi che studiosi di diversa valenza scientifica hanno presentato e commentato nel corso dei lavori. È stata così fornita una visione adeguata della trasformazione della famiglia contemporanea e sono state avanzate indicazioni concrete intese a rilanciare la questione in termini antropologico-pedagogici con un chiaro e preciso riferimento al personalismo cristiano e all'impegno della Chiesa e dei Salesiani da spendere nel senso del sostegno e della promozione della coppia e dei figli.

La famiglia attuale è ben altra cosa rispetto al passato a noi più prossimo. Il confronto con i modelli di dieci, venti, trenta anni fa evidenzia una certa decentralizzazione della famiglia quanto alla dimensione affettiva e la centralizzazione della sua

funzione socio-economica: la famiglia non è esclusiva ma necessaria per rispondere ai bisogni di sussistenza dei soggetti che la costituiscono. Le numerose valenze interpretative hanno permesso di delineare il progetto per il futuro dato dalla costruzione di relazioni per tutti, genitori e figli, più significative dal punto di vista umano e sotto l'aspetto etico.

La società italiana degli anni '90 è ancora definita complessa con l'aggiunta di una frammentazione crescente che sembrerebbe non aiutare i giovani alla conquista della propria identità. La famiglia è il luogo nel quale si manifestano i bisogni di autorealizzazione dei coniugi ma risponderebbe degnamente anche alle esigenze di comunicazione visto che la conflittualità intergenerazionale sembrerebbe segnare una battuta di arresto. Alla complessità del sociale che frammenta l'individuo fa da contrappeso una famiglia che recupera il suo ruolo di agente di socializzazione con una discutibile capacità di esercizio della funzione formativa (cfr. p. 25) ma anche con un protagonismo nel cambiamento di costume che assume connotazioni di conservatorismo della sicurezza familiare (cfr. p. 40). In altre parole sembra che la famiglia si sia aperta e che il giovane si sia chiuso, assumendo le sue responsabilità solo se proprio non ne può fare a meno.

Di particolare interesse per il lettore può risultare la sezione riguardante le "Voci dal vivo" (cfr. pp. 44-62) con la quale è stato aperto il dibattito di genitori e figli nella forma del confronto guidato da una traccia minima per permettere alla comunicazione interpersonale di fluire liberamente attraverso il tessuto mentale e sentimentale dell'esperto e dei protagonisti della famiglia. La domanda stimolo si presenta più come sollecitazione dedotta dai soggetti agenti che come imposizione metodologica del ricercatore.

Il libro può risultare un utile strumento di lavoro per tutti coloro i quali si occupano del tema sia come esperti, sia come operatori, sia come protagonisti.

Sandra Chistolini

La pubblicazione di queste recensioni sull'educazione giapponese, così come di altre apparse nelle Riviste "Orientamenti Pedagogici" e "I Problemi della Pedagogia", è stata resa possibile grazie anche alla opportunità di studio in Giappone offerta alla scrivente, Sandra Chistolini, nell'autunno 1995 dal Consiglio Nazionale delle Ricerche, nel quadro delle Relazioni Scientifiche e dei Progetti di Cooperazione Internazionali con la Japan Society for the Promotion of Science.

DUKE Benjamin C. (Ed.), *Ten Great Educators of Modern Japan. A Japanese Perspective*, Foreword by Edwin O. Reischauer, Tokyo, University of Tokyo Press, 1989, Second printing 1991, pp. 237.

Questo libro offre il profilo della vita e del lavoro di dieci uomini e donne che hanno giocato un ruolo rilevante nello sviluppo del pensiero pedagogico e nella realizzazione del sistema educativo del Giappone moderno.

Nati nella prima metà dell'Ottocento ed emergenti, per il loro prezioso contributo, alla fine dello stesso secolo, presero parte attiva all'apertura all'Occidente posteriore alla Restaurazione Meiji. Come fondatori di scuole e ideatori di politiche essi credettero nel potere dell'educazione di promuovere cambiamenti sociali e politici, e

molti lavorarono al fine di aprire le scuole alle donne e ad altre fasce e classi sociali un tempo escluse dall'istruzione formale.

Molti di questi educatori ebbero modo di studiare in Occidente ed alcuni furono fortemente influenzati dal Cristianesimo nella formulazione delle idee pedagogiche.

Non va trascurato il fatto che l'influenza del pensiero cristiano procurò spesso forti opposizioni interne; fu questo il caso delle tormentate vicende di chi come Naruse Jinzo e Tsuda Ume si adoperarono per la diffusione dell'istruzione superiore alle donne.

Ma come si è giunti a questi grandi? La lista che ha portato alla selezione è stata compilata da diversi studiosi di pedagogia ai quali è stato chiesto di scrivere i nomi di coloro che si riteneva fossero maggiori educatori del Giappone dall'epoca della Restaurazione Meiji ad oggi e così il cerchio si è ristretto solo su quelli qui presentati.

Vediamo brevemente in che cosa si distinsero i dieci grandi educatori giapponesi. FUKUZAWA Yukichi (1834-1901) fu l'uomo del Rinascimento del primo Giappone moderno e fondatore dell'Università di Keio. MORI Arinori (1847-1889) fu il primo Ministro dell'Istruzione. NARUSE Jinzo (1858-1919) istituì nel 1901 la prima Università per donne la "Japan Women's University" e si impegnò nella diffusione dell'idea secondo cui chiunque può essere educato ed istruito. UCHIMURA Kanzo (1861-1930) scienziato ed educatore fu ispiratore di importanti innovazioni scolastiche come quella portata avanti dal *maestro, sensei* in lingua giapponese, Iguchi Kigenji, il Pestalozzi del Giappone. NITOBÉ Inazo (1862-1933) studioso capace di dare un contributo letterario significativo in ordine alla comprensione interculturale ed internazionale, costruendo un ponte, diverso dal sincretismo, tra la cristianità occidentale e la mentalità giapponese. TSUDA Ume (1864-1929) unica donna tra i dieci educatori, apostola di una educazione autentica fatta di docenti competenti e studenti con desiderio di studiare. SAWAYANAGI Masataro (1865-1927) ricordato perché adottò i metodi occidentali dell'insegnamento progressivo centrato sull'alunno. SHIMONAKA Yasaburo (1878-1961) fu colui che diede vita al Sindacato giapponese degli insegnanti. NAMBARA Shigeru (1889-1974) il cui pacifismo lo guadagnò al rispetto del mondo ed ebbe il giusto riconoscimento come primo presidente del dopoguerra dell'Università di Tokyo. MUNAKATA Seiya (1908-1970) esperto negli aspetti amministrativi dell'educazione e uomo profondamente democratico si impegnò al superamento della scuola nazionalista e del centralismo di Stato lavorando anche a livello sindacale.

Come si può capire da questi brevi cenni, si tratta di personaggi uniti dal comune obiettivo di riformare l'educazione in chiave progressista.

Nel quadro della pedagogia internazionale i "grandi educatori" sono soprattutto nati in Europa e negli Stati Uniti. I manuali di storia della pedagogia sono dominati da Pestalozzi, Froebel, Herbart, Spencer, Dewey ed i loro scritti hanno superato la prova del tempo e dello spazio: sempre e dovunque le nuove generazioni trarranno insegnamento dalle idee dei grandi educatori. Ora scopriamo che anche in Asia ci sono "grandi educatori" che hanno operato in modo tale da lasciare un segno indelebile nella storia della pedagogia mondiale, spesso senza essere conosciuti fuori del loro Paese.

Questo volume rimedia al limite presentando i dieci grandi attraverso una prospettiva prettamente giapponese, evitando il filtro dello studioso occidentale. Il curatore del volume B.C. Duke è solo colui il quale ha messo insieme i vari contributi con la curiosità di far emergere le biografie e la persistenza degli insegnamenti dei Padri nel ricordo e nell'influenza esercitata sulle nuove generazioni.

Certamente il paragone tra uno solo degli educatori giapponesi ed un Dewey, per

esempio, sarebbe sproporzionato. Per gli educatori giapponesi le condizioni di impegno scientifico e culturale in campo educativo sono state estremamente diverse, caratterizzate da incredibili difficoltà. Innovazioni piccole, agli occhi occidentali, sono state come una rivoluzione pedagogica per il Giappone moderno. Ma c'è qualcosa che unisce i grandi educatori dell'Occidente e dell'Oriente ed è l'idea della riforma educativa: una nuova educazione per una nuova società. Tutti hanno cercato di rompere gli argini della tradizione costrittiva ed hanno lavorato per aprire scuole destinate ad una formazione umanisticamente fondata intesa ad includere i talenti e non ad escludere le potenzialità diverse.

Sandra Chistolini

TSUCHIMOCCHI Gary H., *Education Reform in Postwar Japan. The 1946 U.S. Education Mission*, Foreword by Carol Gluck, Tokyo, University of Tokyo Press, 1993, pp. 376.

Questo volume ripercorre il processo di entrata della scuola giapponese nella dimensione americana dell'istruzione. L'educazione giapponese del dopoguerra fu condizionata dalle politiche e dalle raccomandazioni delle Forze Alleate di occupazione, tanto che sin dal 1946 gli statunitensi posero come obiettivo principale della scuola giapponese la sua democratizzazione, agendo sulla ridefinizione della struttura del sistema educativo, del ruolo dei docenti, dei contenuti curricolari.

Il rapporto di Tsuchimochi sui lavori della Missione Statunitense sull'Educazione (U.S. Education Mission) si serve di materiale originale non ancora classificato e reperito negli archivi del Governo americano. L'Autore, docente di Studi storici e comparativi sull'educazione alla Toyo Eiwa Women's University di Yokohama, ha rinvenuto diari, messaggi, appunti di personaggi chiave del periodo, ha utilizzato le interviste ai membri più rappresentativi della delegazione ed è riuscito a mettere in evidenza l'importante contributo dato dai pedagogisti giapponesi.

In particolare la tesi sviluppata nel libro si articola in due parti. La prima intende dimostrare quanto ampia fu l'iniziativa giapponese nel promuovere la riforma educativa del dopoguerra. La seconda mette in evidenza come la "nuova educazione" fu di fatto in correlazione dinamica con i movimenti pedagogici che operavano nel Paese sia prima che dopo la guerra, nel duplice senso della continuità ideologica e metodologica e della discontinuità circa la struttura educativa del Giappone del preguerra. Un rapido confronto di date fa scoprire per esempio che già nel settembre del 1945, prima dell'insediamento della Missione americana, il Ministero dell'Istruzione nipponico annunciava le linee di politica dell'educazione per la costruzione di un nuovo Giappone.

Tra i punti nevralgici della riforma ci furono: la lingua giapponese, la struttura del sistema, la formazione dei docenti.

Sulla lingua il dibattito si muoveva intorno alla romanizzazione, con richiesta di introduzione dell'alfabeto fonetico per permettere la comprensione del giapponese ai non giapponesi. La questione andò avanti giungendo talvolta al compromesso di introdurre gradualmente nella scuola qualche forma di romanizzazione, così come accade oggi.

Dal punto di vista della struttura del sistema il risultato immediato fu quello di

adottare la formula del corso degli studi caratterizzata da 6+3+3; vale a dire, sei anni di scuola primaria, tre anni di scuola media inferiore (junior high school) e tre anni di scuola media superiore (senior high school). Per Tsuchimochi gli scritti reperiti sono una chiara testimonianza di come la formula 6+3+3 sia stata fortemente voluta dai pedagogisti giapponesi che lavoravano nella Commissione nippo-statunitense del dopoguerra. Va dunque sfatata la convinzione diffusa secondo la quale vi fu all'epoca l'imposizione statunitense del modello di scuola ancora oggi seguito in Giappone.

Quanto alla formazione dei docenti si pensò subito ad un impegno diretto da un lato ai docenti in servizio e d'altro lato a coloro che studiavano per diventare insegnanti. La preparazione democratica dei docenti comprendeva essenzialmente tre aspetti. Il primo relativo ai contenuti educativi che dovevano essere ampi e aperti, spaziare nelle radici della propria civiltà ed in quelle degli altri Paesi per meglio rispondere alla emergente prospettiva mondiale. Il secondo concerneva la conoscenza disciplinare specifica che si qualificava con la progressione dei livelli di scuola, minima nell'elementare massima all'università. La terza sfera della preparazione riguardava la competenza professionale dell'insegnante, sintetizzabile nella capacità di usare mezzi e metodi, di assumere le cognizioni proprie di scienze come la psicologia, la sociologia, la prospettiva storico-comparativa nelle applicazioni pedagogiche.

Infine l'Autore offre una riflessione interessante sul diverso modo di trattare la ristrutturazione dell'educazione in Europa ed in Asia subito dopo la guerra. A questo proposito viene fatto un raffronto con la Germania dove l'intervento degli Alleati fu di ben altro genere. Sebbene ci fosse la rassomiglianza della struttura delle due Missioni delle Nazioni Unite in Germania ed in Giappone, è da notare che per il Paese europeo venne mostrato un generale apprezzamento della cultura tedesca. Non ebbe la stessa sorte ed una pari valutazione il Giappone che si trovò quindi nella necessità di capire e di sviluppare i valori dell'educazione dell'Occidente moderno per avviare una competizione sostenibile e confrontabile.

Il volume di Tsuchimochi si avvale di documenti di grande valore storico-comparativo e permette di guardare con occhi nuovi al miracolo giapponese. L'adattamento allo stile educativo dell'Occidente è stata una alternativa inevitabile che il Giappone ha scelto senza tuttavia rinunciare ad orientare il cambiamento che si andava profilando nel dopoguerra e di cui può certo essere fiero.

Sandra Chistolini

HAYASHI Shuji, *Culture and Management in Japan*, translated by Frank Baldwin, Tokyo, University of Tokyo Press, 1994, pp. 194.

Originariamente pubblicato nel 1984 da Chûô Koronsha, questo volume sulla cultura e sul sistema amministrativo in Giappone è stato riveduto nel 1988, giungendo alla quarta edizione nel 1994. Il primo intento del nuovo Autore, Shuji Hayashi, economista ed acuto osservatore delle dinamiche sociali, è stato quello di esaminare come la cultura influenza le attività gestionali, non solo quelle concernenti le associazioni ma anche quelle relative ad istituzioni militari ed educative. Il secondo intento è stato quello di guardare alla relazione tra cultura giapponese radicalmente ancorata alla tradizione asiatica e stile dirigenziale giapponese mutuato dal modello economico-imprenditoriale dell'Occidente.

Su argomenti come quelli qui esposti si è in genere ricchi di materiale comparativo su Giappone, Europa e America del Nord. L'originalità di questo volume sta nel fatto di differenziarsi marcatamente dalla tendenza generale degli studi comparativi tradizionali per effettuare invece una comparazione tutta rivolta all'Oriente. Prendendo in considerazione Paesi come Giappone, Corea del Sud, Repubblica Cinese (Taiwan) l'Autore fa tesoro della propria esperienza sul campo costituita da attività di insegnamento, viaggi e studi vari. I tre Paesi asiatici costituiscono la sfera culturale del Confucianesimo e nello stesso tempo rappresentano una delle aree più industrializzate del mondo. Il Confucianesimo insegna la diligenza, la civiltà, la frugalità e l'astinenza. Diversi studiosi hanno notato la somiglianza tra questi valori e quelli che Max Weber ebbe modo di chiamare "etica protestante".

Il libro risponde soprattutto a due quesiti che muovono dalla constatazione del forte progresso tecnico-scientifico ed economico raggiunto dal Giappone in un arco di tempo relativamente breve. Perché la Cina e la Corea, che hanno una civiltà più antica di quella del Giappone, sono rimasti per secoli Paesi ad economia stagnante? Perché il Giappone ha invece dato prova, attraverso una rapida industrializzazione ed attraverso precise strategie economiche, di saper competere con gli altri Paesi industrialmente avanzati?

In Giappone gli atteggiamenti tradizionalmente appresi, le concezioni del tempo, dello spazio e le relazioni interpersonali influiscono sulla maniera con cui le decisioni economiche vengono prese e sono differenti sia dalla "pura" cultura occidentale che dalla "pura" cultura orientale. I modi di comportarsi e i modi di pensare dei giapponesi sono infatti diversi anche da quelli prevalentemente rinvenibili nelle società asiatiche più vicine come quella coreana e quella cinese. In Corea la forte aderenza al Confucianesimo ortodosso ha bloccato la modernizzazione, in Giappone invece un Confucianesimo meno rigido ma pur sempre la prevalenza della dimensione etica e della cultura tradizionale hanno promosso la modernizzazione. Dunque nel Giappone sono convissuti Confucianesimo, civiltà occidentale, valori etici della tradizione giapponese che sono testimoniati dalla solidarietà condivisa e dall'organizzazione dei processi decisionali. La cosa interessante in questo libro è che questioni del genere sono affrontate dal punto di vista della relazione tra tempo di percezione e metodi di gestione.

Già Edward Hall, studioso di comunicazione interculturale, ha notato che la percezione di concetti, anche di quelli che appaiono più oggettivi, in realtà differisce da società a società e che una tale consapevolezza è chiara tra gli antropologi ma meno accettata dagli studiosi di altre scienze economico-sociali e naturali. In che cosa differiscono per esempio i metodi manageriali statunitensi rispetto a quelli europei? E che cosa dire di quelli giapponesi? Secondo il professor Robert Ballon, esperto in materia e docente presso l'Università di Sophia in Tokyo, i managers statunitensi sono futuro-orientati, i managers europei sono passato-orientati, i managers giapponesi sono presente-orientati. In altri termini, nel caso degli Stati Uniti il manager è una figura distinta da quella del proprietario d'impresa, è il manager che guarda al futuro, cerca l'innovazione e con aggressività esplora nuovi mercati per l'investimento; nel caso dell'Europa in genere la stessa persona è manager e proprietario d'impresa ed ha esperienza di banca, qui il manager è per lo più di mentalità conservativa e gestisce l'azienda allo scopo di preservarne il passato glorioso, esegue non inventa. Infine, altro è il caso del manager giapponese che guarda costantemente al qui ed ora, il carattere nazionale prevalente è quello del secolarismo e del realismo, il futuro è inteso come estensione del presente, secondo il modello circolare (Buddismo) e non lineare (Cristianesimo) di percezione del tempo.

Il volume individua la connessione cultura-management dell'impresa contemporanea utilizzando anche i dati di una ricerca sul campo sulla figura del manager condotta nel periodo 1979-81 con uso di questionario in tre lingue: giapponese, coreano, cinese.

Il libro offre spunti notevoli per lo svolgimento di ricerche internazionali dello stesso livello intese a far luce sull'essere del manager e quindi sui processi di formazione che dovrebbero prepararlo al compito di gestione dell'impresa.

Sandra Chistolini

HORIO Teruhisa, *Educational Thought and Ideology in Modern Japan. State Authority and Intellectual Freedom*, edited and translated by Steven Platzer, Tokyo, University of Tokyo Press, 1988, pp. 410.

Il volume, uscito nel 1988, vede la prima stampa in formato economico (paperback) nel 1994. Si tratta di un ampio e ben documentato studio di carattere socio-politico sulla scuola e l'istruzione in Giappone dall'epoca Meiji ai giorni nostri. Come scrive l'Autore, il mondo culturale occidentale si è fatto estremamente sensibile allo studio dell'educazione in Giappone, perché attraverso la conoscenza del sistema scolastico giapponese si pensa di poter scoprire almeno uno tra i fattori più importanti che indubbiamente hanno influito sulla crescita economica di questo Paese. Purtroppo però le informazioni sul sistema scolastico sono quasi totalmente fornite solo da fonti ufficiali e questo genera una lettura unidimensionale del fenomeno e talvolta anche pregiudiziale. Più che una scuola da emulare, quella giapponese sembrerebbe una scuola da riformare.

Secondo T. Horio la vitalità di studenti e docenti è compressa da una serie di condizioni oppressive testimoniate dall'aumento dei fenomeni nei quali ragazzi subiscono prepotenze e sono soggetti di abbandono: chi non riesce è fatto oggetto di scherno e spesso non ha il desiderio di continuare gli studi. Ma quel che è peggio la scuola non aiuta allo sviluppo della personalità individuale e sebbene i ragazzi stringano amicizie e i docenti incoraggino la formazione dei giovani, si deve registrare una preoccupante, generale caduta d'interesse per lo studio.

Le cause di tale andamento sono da ricercare nell'azione di forte controllo esercitata dallo Stato che crea e dissemina la conoscenza, impone i manuali scolastici, limita la libertà di insegnamento dei docenti, al punto che si assiste all'instaurarsi di un modello più centralizzato di quello che esisteva prima della seconda guerra mondiale.

Ciò che manca e che la scuola giapponese cerca è la prospettiva umanistica dell'educazione, la libertà intellettuale e spirituale dell'essere umano. Nei quaranta anni successivi alla seconda guerra mondiale, si può chiaramente notare come da un lato hanno agito forze che hanno spinto all'innovazione pedagogica e d'altro lato hanno agito forze volte a fare della scuola uno strumento della politica dello Stato. Il volume illustra tale cammino storico, critica i modi attraverso i quali l'educazione è stata controllata e trasformata in strumento dello Stato e cerca di chiarire la natura dei principi che sono indispensabili per frantumare tale modo di pensare. In altre parole, l'educazione va ripensata ed è anche possibile trasformarla in qualcosa disegnato per liberare autenticamente e sviluppare le capacità dei giapponesi in quanto esseri

umani liberi. I valori ai quali si richiama questo libro appartengono all'umanità in generale. Si vuole così tentare di lavorare in ordine alla crescita di una consapevolezza internazionale che interessa non solo chi studia la scuola giapponese.

Come scrive Steven Platzer, il contributo di Horio mostra chiaramente l'insufficienza scientifica con cui gli esperti statunitensi hanno affrontato le questioni dell'educazione in Giappone, accettando acriticamente il modello proposto dal Ministero dell'Istruzione nipponico invece di adottare un atteggiamento professionalmente distaccato. È dunque necessario guardare oltre i miti dell'armonia e del consenso per esplorare la natura del disaccordo tra Governo e sindacati e le conseguenze di tale fatto. Non si possono cioè condividere i risultati pubblicati nel rapporto dal titolo *Japanese Education Today* (U.S. Department of Education, 1987) redatto da competenti funzionari e studiosi statunitensi e giapponesi. Il sistema educativo presentato nel rapporto governativo appare scevro di conflitti. Si dice che nel sistema si rispettano la storia, la cultura, i valori del Giappone e che tutto ciò fornisce un patrimonio condiviso ed invisibile. Ma alla luce della libera critica intellettuale ciò non permette di comprendere le ragioni della diligenza di scolari e impiegati. Secondo Horio lo Stato autoritario giapponese propone un modello educativo che si chiude alla democrazia. Ne segue che la libertà è un ideale che non sempre trova spazio nella scuola nipponica e l'esaltazione senza criterio dell'uguaglianza e del successo negli studi rischia di impedire lo sviluppo del pensiero libero tra insegnanti e studenti.

Concludendo questo volume si può considerare un rilevante contributo negli studi comparativi intesi a focalizzare la diffusione acritica di modelli educativi e valori culturali che appartengono alla storia di un popolo e non possono automaticamente essere trasportati da un territorio all'altro.

Sandra Chistolini

Informiamo i gentili lettori che vogliono sostenere il quadrimestrale RASSEGNA CNOS che le quote di abbonamento per il 1997 restano immutate rispetto a quelle del 1996.