

3 EDITORIALE

STUDI

- 15 Maurizio Pozzi
Il sistema qualità nella formazione professionale fra certificazione
e accreditamento, con riferimento al caso Emilia Romagna
- 32 Guglielmo Malizia, Vittorio Pieroni, Arduino Salatin
Verso un modello standard di competenze dei formatori
- 52 Mario Viglietti
Orientamento alla vita come educazione alla libertà
- 60 Mario Viglietti
Stili di pensiero e abilità intellettive
- 71 Piero Carducci, Maria Rita Guetti
La formazione, un valore in continua evoluzione
- 77 Guglielmo Malizia, Sergio Borsato
la formazione del Coordinatore di settore/area/processo nel CFP polifunzionale
- 94 Andrea Biondi, Giuseppe Ottani
Simulazione d'impresa

DOCUMENTI

- 105 Decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dallo stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n.59" per quanto afferisce la formazione professionale (Art. 140-147)
- 110 Decreto del Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale 8 marzo 1998.
"Disposizioni concernenti i contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti"
- 113 Decreto 25 marzo 1998, n. 142 del Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale di concerto con il Ministro della Pubblica Istruzione e con il Ministro dell'università e della Ricerca Scientifica "Regolamento recante norme di attuazione dei principi di cui all'art. 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento"

VITA CNOS

- 119 Dante Magni
Ricordo commemorativo di don Silvino Pericolosi
- 129 Concorso per un nuovo logo del CNOSD/FAP

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 137 a cura di Guglielmo Malizia

EDITORIALE

Il momento Storico, che stiamo vivendo, ci riserva continue sorprese e nuove iniziative.

In Italia, come nel resto dell'Europa, il discorso politico generale ha concentrato per un intero anno il suo interesse sul problema della moneta unica europea. In Italia, l'obiettivo principale dell'azione del Governo è stato, fin dal primo momento, la partecipazione all'unificazione monetaria. Su di essa si è centrata l'attenzione dei mezzi di comunicazione; i cittadini sono stati interessati, anche perché chiamati a parteciparvi finanziariamente.

Superato tale avvenimento, sono rispuntati alcuni gravi problemi dell'Italia di sempre: lavoro e disoccupazione, riforme costituzionali, giustizia, scuola e formazione.

Il governo, fin dal suo nascere, aveva nel suo programma l'avvio a soluzione dei problemi della scuola e della disoccupazione.

L'«Accordo per il lavoro» del settembre '96 aveva posto dei principi per la soluzione dei problemi del lavoro e della disoccupazione, a partire dal rinnovamento della scuola e della formazione professionale. Purtroppo alcune delle politiche intraprese sono rivolte maggiormente

alla soluzione d'immediati problemi occupazionali che ad un progetto d'ampio respiro. Una vera politica del lavoro trova la sua base di partenza nella preparazione culturale e professionale delle persone, che si realizza attraverso il rinnovamento della scuola e della formazione professionale.

La legge 196/97 (Pacchetto Treu) ha cercato d'impostare in modo nuovo alcuni strumenti, per favorire la soluzione dei problemi del lavoro. La decretazione e regolamentazione hanno provveduto a fissare alcuni capisaldi di un rinnovamento, che potrà essere importante. I Regolamenti dell'apprendistato (art. 16 della 196) e dei tirocini formativi (art. 18) sono stati definitivamente emanati; sono in fase di completamento i Regolamenti dell'art. 17, che riguardano il riordino della Formazione professionale.

Inoltre, l'approvazione della Legge 53/97 "Bassanini" ha portato a realizzazione i principi del decentramento amministrativo, anche per quanto concerne i servizi al mondo del lavoro.

Sul lato delle riforme scolastiche, la Bassanini ha stabilito nell'art. 21 i principi dell'autonomia scolastica e del decentramento. Fatica però molto a giungere a realizzazione la decretazione di quest'articolo. È stata anche attuata la riforma degli esami di maturità, ma si tratta di un piccolo tassello che non incide molto in una riforma generale del sistema educativo italiano.

Il centro dei cambiamenti istituzionali del sistema scolastico italiano aveva il suo perno centrale nel riordino dei cicli scolastici, accompagnato dalla creazione di un sistema pubblico integrato di scuola, attraverso l'approvazione della legge sulla parità scolastica. Il disegno di legge sul riordino dei cicli langue alla Camera dei deputati; quello sulla parità scolastica, in Senato, non procede, a causa del dissenso tra le parti politiche.

Quasi un sasso buttato nelle acque stagnanti delle riforme scolastiche, il Governo ha presentato il 28 maggio 1998 un disegno di legge urgente sul prolungamento dell'obbligo d'istruzione. Il disegno di legge n. 4917 risponde più ad esigenze di facciata e d'immagine, che ad una vera necessità. Infatti oltre il 90% dei giovani che termina positivamente la terza media si iscrive a percorsi scolastici e un'altra più piccola, ma significativa, percentuale ai corsi di formazione professionale iniziale. Non basterà una legge per fare diminuire la dispersione scolastica. Oggi infatti l'abbandono della scuola avviene ancora prima del terzo anno della media inferiore ed è causato maggiormente dalla non congruenza dei percorsi scolastici proposti con le aspettative dei giovani che dalla volontà di questi di non istruirsi. Inoltre il Disegno di Legge n. 4917, nonostante le dichiarazioni di congruenza con il Disegno di Legge sul riordino dei Cicli, ne segna un effettivo superamento e, attraverso la valorizzazione e la trasformazione del primo biennio della secondaria superiore, stabilisce l'abbandono della filosofia su cui era costruito. La riforma dei cicli aveva come presupposto che l'organizzazione della scuola, così come è oggi, non era né orientante né professionalizzante, ma creava un gran numero di dispersioni: la logica del DDL sul prolungamento va esattamente in direzione inversa.

Il sistema di formazione professionale regionale, attraverso la Legge 196/97 e i suoi Regolamenti, sta cambiando profondamente. Dall'altra parte il sistema

scolastico e le imprese sembrano volere entrare come protagonisti in tutti i segmenti della formazione professionale. Sembra perciò utile cercare di delineare quali sono gli scenari futuri che si potrebbero realizzare.

Per un sistema di Formazione professionale

La formazione professionale, come seconda gamba del sistema educativo e formativo italiano accanto al canale dell'istruzione scolastica e universitaria, dovrà attivarsi in ambiti molteplici d'intervento.

Tenendo come riferimento i settori d'intervento della UE tramite il FSE, le parti integranti del sistema di formazione professionale risultano essere:

- *la formazione professionale iniziale, rivolta ai giovani che vogliono acquisire una qualifica spendibile sul mercato del lavoro;*
- *la formazione professionale in alternanza, che valorizza il lavoro come strumento di formazione accanto agli interventi formativi realizzati fuori dalle strutture lavorative; questo si realizza in modo particolare con il contratto di apprendistato come previsto dalla Legge 196/97;*
- *la formazione continua, rivolta a soggetti occupati per una "manutenzione" della loro professionalità o per superare situazioni di difficoltà durante i momenti di trasformazione tecnologica ed organizzativa;*
- *la formazione professionale superiore, prevista dall'Accordo per il lavoro, da attivare dopo la scuola media superiore, non in continuità con la stessa e come canale distinto da quello universitario;*
- *la formazione dei soggetti svantaggiati, dai carcerati agli handicappati, dai drogati alle fasce deboli, dai disoccupati di lunga durata ad altre situazioni difficili, in vista di un inserimento lavorativo, che porti a soluzione anche i problemi sociali.*

A questi interventi destinati alla formazione, le agenzie formative devono saper affiancare quelli che hanno di mira l'orientamento professionale delle persone, giovani e meno giovani, specialmente nei momenti di transizione dalla scuola al lavoro e da un tipo di lavoro ad un altro.

Di fronte ad un sistema complesso, per buona parte da inventare, la domanda può essere "chi fa che cosa". Tracciamo un quadro di quanto si sta prefigurando a partire dagli interventi attivati avvenendo sotto il profilo legislativo e normativo.

La formazione iniziale postobbligo

I giovani che, al termine dell'obbligo, si rivolgono al sistema della formazione professionale regionale, sono, stando ai dati ISFOL del 1997, circa cinquantamila ogni anno, di età compresa tra i quattordici e i sedici anni. Scelgono tale percorso in quanto adatto alle loro aspirazioni, breve e capace di dare una professionalità spendibile sul mercato del lavoro. La previsione dell'in-

nalzamento dell'obbligo nel solo biennio della scuola media superiore, secondo il disegno di legge governativo, crea, oltre che sconcerto per gli Enti che tradizionalmente si occupano di questo segmento della formazione professionale, gravi problemi anche a famiglie e giovani, che verranno privati di tale possibilità di scelta. Diviene facilmente prevedibile, nella fase di passaggio, un momento di grave crisi nei Centri, che sono maggiormente impegnati nell'ambito della formazione iniziale. Se il Parlamento approvasse il DDL sul prolungamento dell'obbligo con i contenuti proposti dal governo, la formazione professionale iniziale dovrebbe avviarsi dopo il sedicesimo anno dei giovani. Le strutture di formazione iniziale dovrebbero cambiare improvvisamente l'utenza, con gravi ripercussioni sul personale, ma anche sulla possibilità di potere, a regime, riprendere ad interessarsi di questo settore. La legge imporrebbe a tutti i giovani un solo tipo di frequenza scolastica, anche quando indesiderato. La previsione che si può fare, per questo settore d'intervento formativo, in ogni caso, è una sua riduzione notevole e immediata, con molta difficoltà ad acquisire possibilità di attività per i giovani in uscita dal nuovo obbligo scolastico. Gli Istituti scolastici potrebbero programmare di affidare agli Enti che operano per gli allievi nella fascia dell'obbligo qualche modulo d'intervento individualizzato. Questi interventi sarebbero possibili se si potesse contare su una struttura sempre funzionante di formazione professionale iniziale, ma questi soli non permetterebbero certamente di creare un sistema non scolastico di F.P. iniziale.

In ogni caso il sistema della formazione professionale regionale iniziale subirà cambiamenti notevoli, se potrà cominciare solo con giovani al di sopra dei sedici anni. È prevedibile non un incremento, ma la riduzione delle attività, andando in direzione opposta a quanto previsto dall'Accordo per il lavoro del settembre 1996.

Le attività di formazione iniziale postdiploma potrebbero avere una prospettiva diversa. Il sistema regionale di F.P. potrebbe incrementare questo segmento di formazione. Il sistema di formazione professionale regionale trova, però, nella scuola di stato un concorrente. Gli Istituti scolastici infatti intervengono non solo nell'attuazione dei piani regionali, ma anche, al di fuori della programmazione regionale, nella realizzazione di altre attività corsuali di F.P. finanziate da fondi europei e nazionali gestiti direttamente dal Ministero della PI.

La formazione professionale in alternanza

La nascita di un sistema di formazione in alternanza è certamente una scelta positiva.

L'alternanza scuola-lavoro può avvenire tramite i tirocini in azienda per giovani in formazione: questa esperienza è già presente da anni e merita tutta l'attenzione e lo sviluppo necessari.

Invece l'alternanza che si dovrebbe realizzare per i giovani lavoratori apprendisti, costituisce una sfida nuova per il sistema delle imprese e della formazione.

Se si analizzano i modi di realizzazione dei contratti a causa mista di apprendistato e di formazione lavoro, si rileva che, almeno finora, questi appartengono essenzialmente alle politiche occupazionali e non a quelle formative. Fanno infatti più riferimento a reali sgravi contributivi per le aziende a fronte dell'assunzione di giovani che a contenuti realmente formativi dei percorsi.

Il sistema formativo italiano è di fronte alla possibilità di realizzare un grande cambiamento strutturale. Un innalzamento reale della formazione della popolazione giovanile, infatti, potrà avvenire anche attraverso il contratto di apprendistato, se, come in altre Nazioni europee, in modo speciale in Germania, questo diviene un vero contratto di formazione, attraverso il quale l'impresa investe per il suo futuro, formando i giovani sia al suo interno sia in strutture formative esterne. In Germania circa la metà dei giovani si forma attraverso l'apprendistato; molti giovani giungono ad un attestato di qualifica "non scolastico", ma di prestigio e di valore pratico molto alto, mentre in Italia si è puntato essenzialmente a diplomi scolastici.

Già ora è in fase di sperimentazione un progetto di apprendistato nell'ambito dell'industria metalmeccanica per 5.000 giovani apprendisti, e un totale di 432 corsi da svolgersi su tutto il territorio nazionale. La sperimentazione può aiutare ad impostare seriamente l'inizio generalizzato di questo tipo di attività formativa da parte delle Regioni. Alcune di esse stanno già attivandosi per iniziare l'attuazione di quanto stabilito dalla Legge 196/97 e dal rispettivo regolamento. In Italia, inoltre, i modi d'attuazione dell'apprendistato nella provincia di Bolzano possono servire da modello positivo. In tale provincia l'apprendistato, grazie alla presenza di una cultura di matrice tedesca, è già realizzato secondo modi analoghi a quelli previsti dalla legge 196/97.

Gli Enti di F.P. e le scuole, in collaborazione tra loro e con le imprese, dovrebbero diventare protagonisti competenti nella formazione degli apprendisti "fuori dell'azienda".

Nella sezione documenti, la Rivista pubblica i regolamenti applicativi della Legge 196/97 relativi all'art. 16 sull'"Apprendistato" e all'art. 18 "Tirocini Formativi".

La formazione superiore

In Italia solo l'Università realizza la formazione superiore attraverso i corsi accademici di laurea.

I Diplomi Universitari costituiscono il primo tentativo di una formazione superiore intermedia tra laurea e diploma.

L'"Accordo per il lavoro" del settembre '96 prevede la nascita di un canale di formazione superiore non universitaria e non in continuità con la secondaria superiore.

Si tratta di creare anche in Italia un canale professionalizzante non accademico, legato al territorio e capace di fornire al mondo del lavoro le professionalità richieste. Le Regioni, cui spetta la titolarità della programmazione degli

interventi di formazione professionale, stanno attivandosi per la loro realizzazione. Il Ministero della PI, a sua volta, si è messo in moto: una commissione sta studiando come realizzare il sistema italiano di formazione superiore utilizzando le strutture scolastiche. Queste potrebbero avere la titolarità e diventare la sede degli interventi di formazione superiore.

Una prima proposta prevede un triplice canale di formazione post-diploma, in aggiunta ai normali corsi di laurea:

- *Diplomi Universitari, da acquisire presso le sedi Universitarie*
- *corsi professionalizzanti di due o tre anni, che troverebbero la loro sede a titolarità organizzativa presso le Scuole Medie superiori*
- *corsi brevi (uno o due moduli semestrali), che prevederebbero la titolarità regionale*

Questo tipo di strutturazione non trova consenziente il coordinamento delle Regioni, che invece reclama per sé la titolarità di tutta la Formazione superiore non Universitaria.

La formazione superiore, che si realizzerà in Italia, dipende dal come si strutturerà a livello istituzionale. La formazione professionale superiore potrà veramente decollare solo se saranno valorizzate tutte le capacità progettuali e formative presenti su un territorio. La soluzione di accentrare nel solo sistema della scuola statale tali attività non può portare a risultati di qualità. La situazione di monopolio che si creerebbe, anche grazie alle possibilità finanziarie, di cui la scuola di Stato può disporre, renderebbe superfluo il confrontarsi con altri e anche con il territorio.

Solo la creazione di un sistema regionale di formazione professionale strutturato su tutti i segmenti formativi e unitario potrebbe fare da base ad un sistema di formazione superiore legata fortemente al territorio, ma anche di respiro italiano ed europeo.

La formazione continua

La formazione continua interessa i lavoratori lungo tutto l'arco della vita. In Italia muove solo i primi passi. Finora le esperienze delle grandi imprese nella riqualificazione e addestramento delle loro maestranze e i corsi relativi alle cosiddette 150 ore erano le uniche attività realizzate in modo sufficientemente sistematico. Solo ora si stanno realizzando le prime esperienze in ambiti più vasti, in modo particolare tramite i finanziamenti del FSE. La legge 196/97 prevede la nascita di un sistema di formazione professionale continua. La Regolamentazione dell'art. 17 ne traccia il profilo organizzativo e la fonte di finanziamento. Il sistema delle imprese diviene protagonista delle attività di formazione continua, che lega giustamente, anche se purtroppo in maniera esclusiva, la formazione continua alle necessità delle imprese. Sarebbe opportuno che il sistema tenesse anche in conto le necessità dei lavoratori nella prospettiva di una loro crescita professionale continua, anche al di là di imme-

diate necessità delle imprese, almeno quando la formazione è finanziata con fondi pubblici.

La formazione dei soggetti svantaggiati

La formazione professionale dei soggetti svantaggiati è di fondamentale importanza dal punto di vista sociale ed anche da quello del lavoro. La formazione professionale è fattore decisivo per il loro inserimento, come risorsa, nel mondo del lavoro e, conseguentemente, nella società. In questo campo, né la scuola né l'impresa ha, per ora, svolto un ruolo da protagonista. La formazione professionale regionale ha svolto un ruolo importante in questo settore. Il destino di tali interventi resta legato al riordino completo del sistema. I più deboli di fronte al mercato del lavoro devono trovare attenzione nelle programmazioni nazionali e regionali.

Il sistema di formazione e istruzione che si sta delineando

L'Accordo per il lavoro del settembre '96 evidenziava come, in Italia, fosse molto debole la formazione professionale, seconda gamba del sistema educativo complessivo. Si deve convenire che il sistema di formazione professionale regionale italiano sia poco sviluppato rispetto a quello dell'istruzione, in alcune regioni addirittura asfittico e di poca qualità (ma nelle medesime Regioni anche la Scuola patisce della stessa debolezza), senza adeguati finanziamenti e soggetto a normative regionali molte volte penalizzanti.

La legge 196/97, che traduce in norme legislative alcuni punti dell'accordo, prevede, in modo particolare attraverso l'art. 17, la ristrutturazione del sistema di Formazione Professionale. Fino ad oggi la legge quadro 845/78 prevedeva che solo i centri pubblici regionali e gli Enti senza scopo di lucro, emanazione del privato sociale, svolgessero le attività di formazione professionale finanziate dalle Regioni.

Il nuovo sottosistema di formazione professionale prevede invece lo svolgimento delle attività da parte di Centri pubblici regionali e di qualunque tipo di struttura pubblica e privata, purché accreditata dalla Regioni per svolgere tale compito. Gli attori del sistema perciò aumentano, con la partecipazione anche di privati, imprese e scuole. Come si è evidenziato nelle analisi precedenti, la scuola e l'impresa, in questa situazione, si presentano come protagoniste nell'ambito della formazione professionale.

Di là dalla Regolamentazione della 196/97, la scuola statale ha finanziamenti propri, sia del FSE sia statali per il cofinanziamento, per interventi di formazione professionale anche al di fuori della programmazione regionale, quasi a far nascere un sistema parallelo. A questo sistema parallelo contribuisce anche il Ministero del Lavoro e della PS tramite i cosiddetti POM, che s'affiancano e si sovrappongono alle programmazioni regionali, partendo dal presupposto, reale,

che molte regioni sono incapaci di spendere i finanziamenti del FSE. Queste attività, se hanno permesso in questi anni di fruttare al meglio le risorse finanziarie del FSE, non potranno a lungo che creare difformità sul territorio e impedire che la formazione professionale regionale diventi un vero sistema.

La sovrapposizione di attività programmate a livelli diversi, se non coordinate, crea il rischio di mortificare il cammino di decentramento intrapreso e di annullare le prospettive ed esigenze di un vero federalismo.

Un lavoro che cambia

Sono molti gli interrogativi che sorgono di fronte ai problemi del lavoro, oggi: il cambiamento del significato del lavoro, la disoccupazione che non si riesce a debellare, i mutamenti tecnologici che sconvolgono non solo il modo di lavorare ma anche quello di vivere, le nuove povertà che toccano anche i lavoratori con bassa qualificazione...

La Conferenza Episcopale Italiana, tramite la Commissione episcopale per i problemi sociali e del lavoro, ha promosso un Convegno di riflessione dal titolo "La questione lavoro oggi". All'Hotel Ergife, dove si è tenuto dal 7 al 10 maggio u.s., i delegati delle Diocesi italiane si sono confrontati sul tema, con un taglio pastorale, ma a partire dalla concreta realtà del lavoro oggi, letta dal punto di vista economico, antropologico, teologico e pastorale.

Un gruppo ha portato la sua riflessione su lavoro e formazione professionale.

La formazione professionale, che deve cercare di dare una risposta ai bisogni degli uomini del lavoro di oggi, deve interrogarsi sul significato, sul valore e sul senso del lavoro oggi, perché le sue risposte non siano al di fuori del contesto di quanto sta avvenendo.

L'importanza di una seria riflessione sul senso del lavoro oggi è un'esigenza imprescindibile, per progettare una formazione professionale che prepari e aiuti i giovani e i lavoratori ad inserirsi e a vivere con dignità nel modo del lavoro.

Per concludere

Il momento di "effervescenza normativa" che stiamo vivendo in Italia, la realizzazione sempre maggiore dell'Unione Europea con le sue norme e i suoi indirizzi, la mondializzazione dell'economia, con la sua influenza non solo sul modo di lavorare ma sul senso stesso del lavoro, riempiono di attese e di speranze, ma anche d'incertezze e di difficoltà, questa fine di millennio.

Il superamento dei blocchi ideologici e politici, che avevano creato muri tra, ma anche dentro, le nazioni richiede, in Italia, un nuovo progetto di politica scolastica e formativa, che crei una nuova cultura dell'istruzione e formazione di respiro europeo e mondiale.

Per conseguire risultati concreti in questo cammino serve integrare scuola e formazione professionale, per renderle più vicine al mondo del lavoro.

La formazione professionale è ritenuta fondamentale da tutti i documenti. Tuttavia, all'atto pratico, si nota la tendenza a ridurre o eliminare in modo particolare la formazione professionale iniziale. In nessun paese del mondo i giovani vanno a scuola fino ai diciotto anni seguendo un unico canale formativo, ma ancor prima dei quattordici anni possono scegliere canali professionalizzanti. In Italia, invece, il principio di differenziare l'offerta formativa dai 14/15 anni, in modo da recuperare al massimo la dispersione, sembra non accolto nei fatti.

La ristrutturazione della F.P., tracciata dalla 196/97, presenta un disegno istituzionale mirato più ad interventi puntuali per rispondere a richieste specifiche che a creare un sistema di F.P. Il prevedere l'affidamento delle attività formative quasi esclusivamente tramite avvisi pubblici permette di attivare progetti mirati e flessibili e di usufruire dei finanziamenti del FSE, ma non si concilia con la logica educativa propria della formazione iniziale, che comporta continuità e progettazioni a lungo respiro. La stessa ristrutturazione dei Centri e la loro trasformazione in "agenzie" sembra favorire una visione di flessibilità quasi in contrapposizione al consolidamento di competenze pedagogiche, formative e tecniche dei formatori.

L'insistenza sui finanziamenti del FSE (il 70% della formazione professionale italiana è supportata da fondi europei) continua ad esporre tutto il sistema formativo italiano alle variazioni delle programmazioni finanziarie europee. Queste mirano essenzialmente a rispondere in modo particolare a bisogni sociali emergenti; non si può pensare di finanziare solo attraverso il FSE il sistema di formazione professionale nazionale. L'"Agenda 2000" creerà gravi problemi in Italia per la riduzione di fondi; infatti la prevista entrata nella UE di nuovi paesi, gravati da arretratezza sociale, farà confluire in modo particolare su di essi le risorse del FSE.

Le proposte di legge di riforma dei cicli scolastici e di elevamento dell'obbligo scolastico potrebbero portare ad un grave indebolimento della formazione professionale iniziale regionale. Questo fatto, unito alla già realizzata "licealizzazione" dei percorsi d'istruzione professionale di stato, porta alla soppressione di ogni canale professionalizzante per i giovani.

Solo una riforma complessiva del sistema educativo italiano potrà portare ad un'integrazione tra istruzione e formazione, senza subalternità e assorbimenti. Questo comporta la creazione di un valido sistema di formazione professionale regionale, comprendente la formazione di base, in alternanza, superiore e continua.

Le antiche culture e divisioni ideologiche e gli interessi corporativi non debbono impedire un rinnovamento del sistema scolastico e formativo italiano, che dia alle nuove generazioni le competenze per affrontare il futuro e permetta loro di valorizzare le capacità intellettuali e operative, in modo da contribuire alla crescita dell'Italia e dell'Europa nella realtà mondiale del nuovo millennio.

In questo numero

L'EDITORIALE cerca di delineare le trasformazioni che interessano particolarmente il sistema formativo italiano, in conseguenza dei cambiamenti legislativi e normativi in atto o in prospettiva di realizzazione.

Nella sezione Studi

Il Dr. Maurizio POZZI, responsabile del Servizio "Sviluppo dei sistemi formativi" dell'Emilia Romagna, descrive quanto sta avvenendo nella sua Regione sul tema della qualità e in modo particolare dell'accreditamento delle strutture che attuano interventi formativi. Poiché l'accreditamento diverrà, in base alle normative nazionali in corso di approvazione, lo strumento con cui ogni struttura operativa potrà avere la possibilità di concorrere alla attuazione di azioni formative, l'esempio riportato può aiutare tutti gli operatori ad entrare nella cultura dell'accreditamento e anche della qualità.

Il Prof. Guglielmo MALIZIA con i dr. Vittorio PIERONI e Arduino SALATIN presentano i risultati di una ricerca, mirata a tracciare lo standard per i formatori nel momento in cui la figura del formatore sta diversificandosi nelle sue funzioni. L'articolo esamina e riprende i risultati di una ricerca effettuata per conto dell'ISFOL e può orientare gli Enti e gli operatori nel progettare una struttura operativa rinnovata.

Il Prof. Mario VIGLIETTI del Centro COSPES di Torino Rebaudengo presenta l'orientamento alla vita come educazione alla libertà. L'orientamento dei giovani a gestire liberamente e con responsabilità le scelte professionali richiede una previa formazione ed educazione alla vera libertà. Ci s'interroga sul significato d'essere liberi, respingendo gli errori del liberalismo e dello spontaneismo; l'intervento orientativo tende a rendere i giovani coscienti, consapevoli e responsabili di fronte alle scelte della vita.

In un secondo intervento esamina la relazione tra stili di pensiero, abilità intellettive e successo scolastico e professionale delle persone, illustrando in modo particolare il pensiero di R.J. Sternberg.

Il Dr. Piero CARDUCCI, direttore della Scuola Superiore Reiss Romoli, e la Dr. Maria Rita GUETTI, della Facoltà di economia dell'Università dell'Aquila, presentano il tema del valore strategico, ma anche d'investimento, della formazione e, in modo particolare, della formazione aziendale. Il tema interessa in modo particolare le scelte delle aziende, che mirano alla qualità delle risorse umane. La formazione è lo strumento per rendere le risorse umane presenti nell'azienda sempre più valide. L'azienda dovrebbe prendere consapevolezza che, nel fare formazione delle persone, non si trova di fronte ad un costo, ma ad un investimento.

Il Prof. Guglielmo MALIZIA, Direttore dell'Istituto di Sociologia dell'UPS, e il Dr. Sergio BORSATO, Direttore Nazionale della Federazione CNOS/FAP, pubblicano i risultati della sperimentazione di un intervento formativo per la formazione del "Coordinatore di settore/area/processo", attivato in base ai ri-

sultati dell'indagine su tale figura effettuata dalla Federazione CNOS/FAP per conto del Ministero del lavoro e della previdenza sociale. Può essere un esempio di formazione delle figure articolate di sistema, che il CCNL 94/97 ha introdotto, dandone una prima descrizione.

Il Dr. Andrea BIONDI e il Dr. Giuseppe OTTANI, in collaborazione con Francesco Zatton, presentano il percorso condotto in special modo dall'AECA di Bologna per introdurre in Italia la metodologia della Simulimpresa tra i processi formativi. La sperimentazione in Italia è ormai avviata da un certo tempo e se ne può ormai tracciare un bilancio.

Nella sezione Documenti

Vengono pubblicati:

- Decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dallo Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59" per quanto afferisce la formazione professionale (Art. 140-147).
- Decreto del Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale 8 marzo 1998. "Disposizioni concernenti i contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti".
- Decreto 25 marzo 1998, n. 142 del Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale di concerto con il Ministro della Pubblica Istruzione e con il Ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica "Regolamento recante norme di attuazione dei principi di cui all'art. 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento".

Nella Sezione Vita CNOS

D. Dante MAGNI presidente emerito della Federazione CNOS/FAP presenta la figura di don Silvino Pericolosi, recentemente scomparso. Direttore e animatore della federazione negli anni in cui si sono realizzati i grandi mutamenti nella legislazione riguardante la formazione professionale tramite la Legge quadro 845/78, ha saputo introdurre una vera innovazione nel modo di intendere e valorizzare le attività formative nei Centri del CNOS/FAP. La Rivista si unisce al ricordo di una persona che ha messo le sue doti di intelligenza e di cuore al servizio dei giovani, specialmente dei giovani del mondo del lavoro.

La Federazione CNOS/FAP, in coincidenza con il suo ventennio di costituzione, ha indetto un concorso interno tra allievi e formatori per un nuovo "Logo" per la Federazione. La Rivista pubblica i "Logo" vincitori e quelli segnalati dalla Giuria tra gli oltre cento lavori pervenuti.

Le segnalazioni bibliografiche a cura di Guglielmo Malizia concludono il numero.

MAURIZIO
POZZI*

Il sistema qualità nella formazione professionale fra certificazione e accreditamento, con riferimento al caso Emilia Romagna

In tutti i Paesi dell'Unione europea si registra un interesse crescente per la qualità della formazione professionale, intesa sia come volontario impegno degli organismi erogatori che come azione di indirizzo e di governo delle pubbliche autorità che programmano gli interventi. Partendo da tali premesse, le Conclusioni del Consiglio del 24 luglio 1995¹ sull'importanza e sulle prospettive strategiche della qualità della formazione professionale, affermano:

"La ricerca della qualità richiede una vigilanza costante della coerenza di un insieme di azioni. Infatti l'atto pedagogico non è un atto isolato: la qualità della formazione professionale è il risultato di una serie concatenata di azioni, che vanno dall'analisi dell'esigenza, allo sviluppo del contenuto e dell'organizzazione della formazione, fino alla valutazione dei risultati" e presuppongono l'intervento di più attori.

* Responsabile del Servizio "Sviluppo dei sistemi formativi" della Regione Emilia-Romagna

¹ Cfr. le Conclusioni del Consiglio 24/7/1995 (95/C 207/03) in GUCE del 12/8/1995 N. C. 207/7

Il Consiglio invita pertanto gli Stati membri:

- a incoraggiare i fornitori di formazione professionale a migliorare la qualità dei loro servizi, attraverso la formazione permanente del personale ed iniziative in materia di ricerca, sviluppo e diffusione delle innovazioni nel settore della qualità;
- a promuovere metodi e strumenti volti a consentire la valutazione della formazione professionale.

1. Problematiche della qualità a livello nazionale

I processi di ridefinizione strategica, in atto nel nostro Paese, dei sistemi di istruzione e di formazione, propongono in modo centrale il tema della qualità: l'accordo per il lavoro e la legge 196/1997 fissano i riferimenti per l'attivazione di un sistema di accreditamento delle strutture formative, *"coerente con la necessità di sostenere la transizione dagli attuali centri ad un modello agenziale e sviluppare un'adeguata offerta di formazione continua"*.

Nel Rapporto annuale dell'ISFOL si è aperta, in modo significativo, un'ampia riflessione sui temi accennati. Si afferma infatti che:

*"La diminuzione dell'attività consolidata di formazione professionale, determinata dall'azione di nuovi modelli e procedure di programmazione dell'offerta formativa, richiede nuovi meccanismi di controllo della qualità che garantiscano preventivamente l'istituzione e gli utenti sullo spessore dell'organismo che si candida a gestire l'attività"*², osservando come si stiano diffondendo nel nostro paese alcune sperimentazioni di modelli di certificazione, riferiti alla normativa ISO 9001.

L'ISFOL sottolinea tre questioni chiave per la valutazione di efficacia dei modelli di certificazione nel campo della formazione professionale:

- la presenza di una effettiva e condivisa politica di sviluppo della qualità *"rispetto alla quale la certificazione rappresenta una componente importante ma non esclusiva"*;
- linee guida di interpretazione della norma UNI nel caso della formazione che siano espressione di un effettivo coinvolgimento dei soggetti interessati e di risposta alle loro esigenze (ad esempio nel rapporto clienti/fornitori);
- adeguatezza della fase di auditing delle strutture, ed esperienza specifica degli organismi certificatori, per garantire piena credibilità delle certificazioni rilasciate³.

Anche i servizi pubblici sono investiti da una domanda crescente di qualità che si accompagna ad un aumento della concorrenza ed alla riduzione

² Cfr. RAPPORTO ISFOL 1997 - Formazione e occupazione in Italia e in Europa, Franco Angeli editore, pagina 394 e sgg.

³ Ibidem, p. 396.

degli stanziamenti pubblici, generando l'esigenza imprescindibile di metodologie di gestione moderne ed efficienti, che considerino **la soddisfazione dei clienti come la missione fondamentale anche del servizio pubblico.**

Recenti indagini hanno peraltro confermato che se la certificazione dei sistemi di qualità ispira fiducia, non garantisce però la buona qualità dei prodotti e dei servizi, e va pertanto accompagnata da incentivi e verifiche di qualità che facciano **tendere al miglioramento continuo** le organizzazioni erogatrici⁴. Con le parole del Documento di lavoro della Commissione europea più volte citato, si può pertanto affermare che *"le norme ISO 9001 così come la certificazione dei sistemi di qualità sono importanti sia come referenti internazionali e sia come strumento di dimostrazione, a condizione che l'obiettivo ultimo resti la qualità"*⁵.

È dunque il **miglioramento continuo della qualità** l'obiettivo finale; l'accreditamento va inteso come tappa di un processo di interazione dei diversi controlli di qualità sulle fasi del processo di erogazione della formazione professionale (progettazione, controllo ex ante, gestione, controllo in itinere, qualità dell'apprendimento e dell'inserimento occupazionale, controlli rendicontuali e di efficacia occupazionale ex post). Tali momenti di verifica e controllo, realizzati sia da parte del soggetto gestore, che dagli Enti pubblici finanziatori, vanno razionalizzati, posti in relazione fra loro e correlati con il monitoraggio sulle politiche, da un lato, e con le misure di sostegno al riordino e sviluppo organizzativo dei soggetti gestori, dall'altro.

Il sistema qualità ISO 9001 viene definito come il *"modello per l'assicurazione della qualità nella progettazione, sviluppo, fabbricazione, installazione ed assistenza"* e nasce per le esigenze dei produttori per regolare i rapporti clienti/fornitori. Il sistema qualità è costituito da un insieme di norme, (20 requisiti), fra loro coerenti e complementari, relative da un lato alle caratteristiche e requisiti dei servizi erogati, e dall'altro alle caratteristiche e requisiti dei processi "produttivi" messi in atto dagli organismi che erogano il servizio. Mentre tali sistemi di controllo, miglioramento e certificazione della qualità sono diffusi nel campo della produzione di beni ed anche della erogazione di servizi, poco definita è l'**elaborazione di specifiche normative e criteri nell'ambito della formazione professionale: in Italia, al 31.12.1997, erano 27 le sedi operative di enti di formazione certificate per il loro sistema qualità, appartenenti a meno di 15 soggetti.** La scarsa diffusione dipende soprattutto dalla presenza di diversi tipi di cliente/fornitore nella formazione, ed anche dalle peculiarità del momento di erogazione del servizio e di misurazione della sua efficacia, condizionato dalla relazione didattico-formativa. *"In effetti, i risultati della formazione professionale, servizio immateriale per eccellenza, non sono solo frutto del processo messo in atto dal soggetto erogatore del servizio, ma anche dell'interazione tra soggetto*

⁴ Cfr. Conclusioni del Consiglio 24/7/95 citate, p. 32.

⁵ Ibidem, p. 34.

erogatore e cliente (partecipante) per quanto riguarda l'apprendimento, e frutto dell'interazione tra soggetto erogatore e condizioni esterne (imprese e mercato del lavoro) per quanto riguarda l'occupazione. L'importanza strategica dei sistemi qualità per creare i presupposti di evoluzione qualitativa del sistema di formazione va perciò coniugata con l'attenzione a non trasferire tout court norme e metodologie nate in contesti produttivi industriali, applicate solo di recente ai servizi..."⁶.

Una delle scelte politiche di sviluppo del sistema contenute nei recenti Indirizzi programmatici della Regione Emilia-Romagna in materia di formazione professionale, accanto all'introduzione di una nuova procedura di accreditamento, obbligatoria per l'ammissibilità ai bandi pubblici, è appunto quella di **incentivare e promuovere l'introduzione di iniziative di certificazione dei sistemi qualità adottati dagli organismi gestori di interventi di formazione** sia sovvenzionati da contributi pubblici che proposti al mercato.

Si tratta di una sfida rilevante per un sistema formativo non omogeneo, in gran parte espressione delle associazioni degli imprenditori e dei lavoratori, impegnato nei cambiamenti imposti dalla fase di transizione e riforma della formazione e dell'istruzione in atto in Italia.

La certificazione ISO 9001 rappresenta in effetti una procedura molto impegnativa per gli organismi di formazione, centrata sulle garanzie date attraverso l'esistenza di un "sistema qualità" aziendale adeguato alla norma europea, mentre la procedura di accreditamento regionale è centrata sul possesso di caratteristiche strutturali e strumentali e sui risultati pregressi.

Per quanto riguarda le garanzie sostanziali richieste dalla Regione Emilia Romagna, la certificazione ISO 9001, anche se diversa nei contenuti e nelle modalità, garantisce in particolare l'esistenza di una struttura organizzativa di ente articolata e finalizzata alla produzione di servizi formativi di qualità.

Sulla spinta dei regolamenti comunitari ed a seguito anche dei pronunciamenti dell'Autorità garante per la concorrenza si è di fatto passati in pochi anni, nella nostra Regione almeno, ad un regime di bandi pubblici per la scelta dei migliori progetti di formazione fra quelli presentati da una vasta gamma di soggetti⁷, enfatizzando dunque i parametri di valutazione ex ante e la qualità della progettazione piuttosto che la capacità di gestione e la garanzia di risultati di apprendimento e di occupazione, certamente collegata alle caratteristiche strutturali ed all'esperienza del soggetto gestore, nonché

⁶ Cfr. p. 9 paragrafo IV della deliberazione del Consiglio regionale dell'Emilia Romagna n. 487 del 21 novembre 1996 avente per oggetto "Indirizzi e priorità per la formazione professionale e per l'orientamento. Triennio 1997-99".

⁷ I soggetti partecipanti ai bandi pubblici delle Province e della Regione negli ultimi tre anni sono stati oltre 1000. Quasi 500 hanno avuto nel 1996 progetti approvati e quindi la concessione di contributi pubblici per interventi formativi.

ai suoi legami con il tessuto sociale ed economico di un determinato territorio.

L'introduzione di sistemi di accreditamento dei soggetti può correggere tali tendenze senza peraltro abbandonare sistemi aperti e trasparenti di affidamento, e può contribuire a snellire ed abbreviare i tempi ed i meccanismi di selezione dei progetti di interventi formativi ammissibili al contributo pubblico, (oggi molto rilevanti per tempi ed impegno di risorse umane impiegati). Costituisce inoltre una garanzia per gli utenti e le imprese clienti dell'intervento formativo, data dal fatto che i soggetti gestori assicurano standard minimi di qualità del prodotto e del percorso formativo, e dunque possiedono adeguata affidabilità per essere ammessi agli avvisi pubblici per la selezione di progetti formativi.

2. L'accreditamento: garanzie di affidabilità richieste nelle direttive regionali attuative 1997/99 della Regione Emilia Romagna

L'accreditamento nella concezione sviluppata dalla Regione Emilia Romagna e che si va affermando anche nel dibattito sulla riforma del sistema nazionale di formazione professionale, corrisponde al riconoscimento dei requisiti minimi (di processo e di risultati progressi) di idoneità dei soggetti che si candidano a gestire iniziative nell'ambito degli avvisi pubblici provinciali e regionali, per la selezione di progetti formativi da ammettere alle sovvenzioni pubbliche, dando "sufficienti garanzie" di competenze e di dotazione di risorse strumentali.

La procedura di accreditamento intende **favorire una selezione dinamica a monte** tra i soggetti che si candidano per la gestione di attività formative, senza creare peraltro situazioni monopolistiche e senza disincentivare la candidatura di nuovi soggetti qualificati che intendono concorrere.

L'obiettivo è quello di garantire che la concorrenza avvenga tra soggetti pre-selezionati e dotati di sufficiente affidabilità, evitando rischi di dispersione delle risorse, di proliferazione di organismi che intervengono in modo sporadico nella formazione, e non possiedono dimensioni adeguate per potersi dotare delle risorse umane e strumentali necessarie.

L'accreditamento costituisce una procedura complessa che deve **tenere conto dei vari livelli organizzativi** e di responsabilità presenti all'interno degli organismi di formazione ed inoltre delle peculiarità delle grandi categorie di interventi formativi, che non richiedono tutti gli stessi livelli di garanzie per quanto riguarda le risorse umane, le risorse strumentali e la presenza stabile sul territorio.

L'accreditamento e la certificazione di qualità rispondono dunque a necessità di mercato, come anche ad *"una necessità interna al sistema: come tutti sanno, le imprese di servizi tradizionalmente hanno dato scarso peso all'assetto organizzativo, a fissare organigrammi, responsabilità, regole e procedure ben definite e verificate. Da qui la necessità di dotarsi di una strategia organiz-*

zativa coerente (...) che garantisca standard accettabili di qualità nelle varie prestazioni sia quelle di processo sia quelle riferite al prodotto formativo”².

Nel rispetto delle varie forme organizzative autonomamente adottate dagli organismi di formazione (organismi regionali, organismi locali, sistemi a rete che combinano in vario modo sedi regionali e sedi locali), l'accreditamento mette l'accento sulle garanzie offerte dalla "unità locale" presso la quale viene realizzata la formazione, sul **raccordo esplicito con il territorio** per il quale tale sede formativa deve poter rappresentare un luogo di incontro e un potenziale fattore di sviluppo.

Nelle Direttive regionali attuative vigenti per il triennio 1997/99, la definizione di accreditamento utilizzata è la seguente:

Riconoscimento di idoneità dei soggetti che si candidano a gestire iniziative nell'ambito dei bandi provinciali e regionali dando "sufficienti garanzie" (requisiti minimi di processo e di risultati, fatta salva l'autonomia organizzativa degli organismi) di competenze e risorse strumentali (art. 7 legge regionale 19/1979)

Il sistema di accreditamento riguarda:

tutti i soggetti che richiedono sovvenzioni pubbliche ed agiscono in regime di concessione amministrativa e quindi anche le scuole se hanno la "co-titolarità diretta di progetti"; anche i soggetti che chiedono alle province il riconoscimento di "corsi liberi" non sovvenzionati, a norma dell'art. 10 della legge regionale 19/79.

L'accreditamento non è richiesto ai soggetti che svolgono servizi, ad esempio di assistenza tecnica, né alle imprese che attuano direttamente iniziative formative dirette esclusivamente al personale dipendente.

L'accreditamento viene concesso invece ai soggetti gestori che possiedono la certificazione del proprio sistema qualità secondo le norme UNI EN ISO 9001 previa verifica dei requisiti di efficienza ed efficacia nella realizzazione di attività formative pregresse e verifica dei requisiti strutturali della sede operativa per la quale l'accreditamento è richiesto.

I nuovi soggetti, che non hanno mai partecipato ai bandi regionali e provinciali, né ottenuto contributi pubblici per la gestione di interventi formativi, possono presentare domanda di accreditamento, che può essere loro con-

² Cfr. DARIO NICOLI, in "Professionalità" n. 42 novembre dicembre 1997, p. 70.

cesso, previa verifica dei requisiti strutturali, giuridico economici, organizzativi e di risorse umane. In aggiunta, sono sottoposti ad un periodo di osservazione delle performance, attraverso controlli annuali, per quanto riguarda i requisiti di efficienza ed efficacia e la presenza di una rete di relazioni col territorio.

Oggetto dell'accREDITAMENTO è la sede operativa od attuativa, l'unità locale presso la quale viene realizzata la formazione, in raccordo esplicito con le esigenze ed il contesto del territorio:

la SEDE ATTUATIVA può peraltro usufruire pienamente delle risorse messe a disposizione dal "proprio sistema più ampio di appartenenza" (ente regionale, nazionale ecc.) a condizione che si tratti di risorse:

- chiaramente identificate
- reperibili con continuità presso la sede attuativa

Vengono richiesti **requisiti generali** per l'accREDITAMENTO che si elencano sinteticamente di seguito da 1) a 6), e **requisiti specifici** che attengono ai singoli ambiti per i quali l'accREDITAMENTO viene richiesto (formazione iniziale, superiore, continua/permanente ecc.):

1. NATURA GIURIDICA a norma dell'art. 7 legge regionale 19/1979;
2. SITUAZIONE ECONOMICA:
 - ◊ rendere pubblici i propri bilanci
 - ◊ dotarsi di strumenti per la valutazione dell'efficienza ed economicità della gestione
 - ◊ redigere il bilancio di esercizio secondo lo schema CE
 - ◊ rispettare il regolamento regionale per la rendicontazione attraverso il bilancio di gestione (contabilità analitica, schemi di raccordo, informazioni ecc.)
3. LOCALI IDONEI (rispetto delle norme vigenti in materia di igiene e sicurezza);
4. DOTAZIONE MINIMA DI PERSONALE che deve presidiare, *in modo continuo e qualificato*, le "FUNZIONI STRATEGICHE":
 - ◊ direzione e/o responsabilità amministrativa
 - ◊ progettazione e coordinamento didattico
 - ◊ promozione e reperimento partecipanti
 - ◊ rapporti con le imprese
 - ◊ "facilitazione" e valutazione dell'impatto occupazionale

N.B. "*In modo continuo e qualificato*" significa attraverso RAPPORTI DI LAVORO continuativo (da più di due anni) con l'ente, che identificano in modo nominativo le persone incaricate, prevedendo una loro DISPONIBI-

LITÀ di almeno il 30% del tempo presso la sede accreditata. TALE PERSONALE deve coprire almeno il 30% e non più del 70% del budget complessivo di personale necessario per lo svolgimento dell'attività presso la sede in questione.

5. APPLICARE IL CCNL DELLA CATEGORIA di riferimento ai lavoratori dipendenti;
6. GARANTIRE COMPETENZE generali sufficienti per il personale che opera PER o A SUPPORTO della sede per la quale si richiede l'accREDITAMENTO:
 - ◇ Direzione: cinque anni con responsabilità significative nella formazione, educazione, servizi alle imprese
 - ◇ Progettisti, coordinatori, valutatori del processo formativo : 50% laureati; 50% con esperienza superiore a 5 anni; 50% dotati di preparazione metodologica didattica
 - ◇ Docenti: cioè coloro che svolgono funzione di docenza per più di 30 ore nell'ambito dei singoli corsi/attività: almeno il 50% deve avere esperienza di lavoro professionale o in impresa; 50% deve possedere preparazione metodologica sul processo di apprendimento e insegnamento
 - ◇ Tutors: almeno uno presso la sede per la formazione a distanza (FAD)
 - ◇ Esperti: tutti con almeno cinque anni di esperienza lavorativa pertinente
 - ◇ Direzione amministrativa: almeno 2 anni di esperienza significativa nella gestione amministrativa di fondi pubblici

3. La procedura regionale di accreditamento e le ipotesi di regolamentazione nazionale

Ci troviamo in questo momento nella prima fase attuativa del sistema regionale di accreditamento, che ha per obiettivo la traduzione delle norme e degli standard descritti nelle Direttive regionali⁹, attraverso moduli e prospetti, quadri e tabelle che consentano ai candidati all'accREDITAMENTO di descrivere la propria struttura ed organizzazione in modo il più possibile chiaro, semplice ed oggettivo, ed agli uffici regionali di valutare la presenza dei requisiti minimi in modo trasparente ed efficiente.

La modulistica è stata pertanto concepita per essere informatizzata ed è stata corredata immediatamente con una "Guida per la compilazione" nella quale vengono richiamate sinteticamente e per ambiti tipologici di riferimento le normative generali e specifiche delle Direttive regionali (si veda lo schema "Competenze del personale" all. 1), sono indicati i quadri da compilare con riferimento alla modulistica, e viene poi illustrato con quale crite-

⁹ Direttive regionali attuative per la formazione professionale e per l'orientamento-triennio 1997/99, approvate con delibera della Giunta regionale dell'Emilia-Romagna n. 1475 del 1 agosto 1997, capitolo III.

rio, o modalità di calcolo, saranno verificati il possesso e/o il raggiungimento degli standard di requisiti previsti (si veda lo schema "Tassi di affidabilità" all. 2).

Alla presentazione pubblica della modulistica e della guida per la compilazione, seguirà una fase di verifica e confronto, che si svolgerà, presumibilmente nel mese di maggio, nell'ambito degli organismi tecnici e politici di concertazione inter istituzionale e con le parti sociali.

Alla fine di questa fase di confronto, apportate le eventuali modifiche o integrazioni che saranno proposte e si riterranno condivisibili, la modulistica sarà approvata con atti dirigenziali e pubblicata sul Bollettino ufficiale della Regione, fissando il termine di apertura utile per la presentazione delle candidature di accreditamento.

Si tratta, infatti, di una procedura aperta, perché in qualsiasi momento un nuovo soggetto potrà chiedere l'accREDITamento od integrare la domanda già presentata con riferimento ad ulteriori ambiti o sedi operative.

Saranno però fissati, naturalmente, i termini per la pubblicazione di un primo elenco dei soggetti accreditati¹⁰ e, conseguentemente, si fisserà il termine finale entro il quale dovrà essere presentata la candidatura per consentire le operazioni di verifica ed il rilascio (o meno) dell'accREDITamento.

Le Direttive regionali vigenti, oltre alla verifica documentale dei requisiti sulla base dei dati forniti dai soggetti candidati, prevedono anche una verifica diretta, presso la singola sede operativa, mediante un'audit svolta da esperti esterni.

La Regione, tramite bando specifico, *"identificherà tra gli organismi ufficialmente riconosciuti da SINCERT per la certificazione dei sistemi qualità nell'area dei servizi (con particolare riferimento ai servizi formativi), non più di quattro organismi esterni specializzati incaricati di coadiuvare la regione nelle funzioni di auditing in loco e di valutazione dei requisiti dei soggetti proponenti. Tenuto conto dell'esame documentale e del parere di merito rilasciato da tali organismi, gli uffici regionali competenti formulano la proposta di accREDITamento..."*¹¹.

La fase e la funzione di "audit" prevista nelle Direttive regionali corrisponde ad interessi di approfondimento del giudizio tecnico e di coinvolgimento nella procedura di apporti esterni qualificati provenienti dalla cultura della certificazione di qualità ISO 9000.

Si pensa di utilizzare l'audit in loco e comunque gli esperti certificati da SINCERT in particolare per un giudizio sui requisiti relativi all'organizzazione dei processi formativi interni al soggetto gestore, ed alla presenza di un'adeguata rete di relazioni col territorio (scuola, istituzioni, imprese, associazioni, mondo della ricerca ecc.) da parte della sede operativa e del soggetto proponente la candidatura all'accREDITamento.

Non ci si nasconde, peraltro, la complessità organizzativa ed amministra-

¹⁰ Nelle Direttive regionali si parla orientativamente del 31 dicembre 1998.

¹¹ Cfr. Direttive regionali attuative citate, capitolo III.

tiva di una simile procedura, che potrebbe comportare tempi di realizzazione e costi incompatibili con l'obiettivo di pubblicare entro l'anno un primo elenco di soggetti accreditati.

È infatti imprevedibile la mole del lavoro da compiere, legata al numero delle candidature che verranno presentate in tempo utile.

Va infine rilevato, con riferimento a quanto si conosce delle bozze della normativa nazionale in corso di redazione¹², che un intero titolo è specificamente dedicato all'accreditamento delle strutture formative e sostegno alla ristrutturazione degli Enti di formazione, e che l'art. 10 prevede **criteri e requisiti per l'accreditamento definiti in sede nazionale ed applicati in sede regionale**, molto simili, nelle categorie degli indicatori individuati¹³, a quelli previsti nella normativa regionale esaminata.

Lo stesso testo normativo non prevede una funzione di audit delle strutture, limitandosi alla *"valutazione della documentazione prodotta da ciascuna sede operativa relativamente ai criteri e requisiti indicati"*¹⁴ i quali saranno definiti con decreto ministeriale, entro sei mesi dall'entrata in vigore del Regolamento.

È previsto ancora, nelle bozze di Regolamento più volte citate, che **le Regioni e le Province Autonome, in considerazione delle specificità locali, possano, in aggiunta ai criteri e requisiti nazionali, individuare ulteriori elementi, di cui tenere conto nell'affidamento delle attività formative.**

Tale inciso è di fondamentale importanza ai fini del doveroso riconoscimento della competenza costituzionale primaria delle Regioni in materia di formazione professionale, e, senza ingenerare pericoli di venti diversi sistemi locali di accreditamento, consentirà l'uso della sperimentazione di un sistema regionale in corso in Emilia-Romagna, sia per meglio definire gli standard nazionali, che per utilizzare gli ulteriori requisiti dei soggetti gestori individuati dalle Direttive ai fini della selezione dei progetti formativi.

Si tratta, inoltre, di un importante accenno alle prospettive di dinamicità del sistema di accreditamento che, altrimenti, si configurerebbe come una procedura fortemente statica, che, alla fine di laboriose verifiche su molteplici requisiti dei soggetti gestori, sostanzialmente li parificherebbe tutti, una volta accreditati, a prescindere dalle dimensioni, dal volume di attività, dalle caratteristiche e dalla forma di disponibilità delle sedi, attrezzature e risorse umane.

Pare invece possa introdursi, a partire dagli "ulteriori elementi" valutabili in sede regionale, oltre lo standard minimo di accreditamento nazionale,

¹² Bozza di Regolamento ai sensi dell'art. 17 della legge 24 giugno 1997 n. 196.

¹³ "Capacità logistiche e strutturali; situazione economica; disponibilità di competenze professionali impegnate in attività di direzione, amministrazione, docenza, coordinamento, analisi, progettazione e valutazione dei fabbisogni; livelli di efficacia ed efficienza raggiunti nelle attività precedentemente realizzate; entità delle interrelazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio"; cfr. Bozza di Regolamento citata alla nota 12 precedente.

¹⁴ Ibidem, art. 10.

l'attribuzione ai soggetti di una sorta di "punteggi di affidabilità" utilizzabili in sede di valutazione ex ante dei progetti presentati per il finanziamento, che stimolerebbero tutti i soggetti a migliorare continuamente, od a mantenere elevato, il proprio livello qualitativo e prestazionale.

Un concetto molto simile compare in effetti anche negli Indirizzi regionali¹⁵, laddove si prevede che la presenza di *"garanzie di qualità del soggetto gestore oltre quelle minime"* possa essere utilizzata come criterio di priorità nella selezione dei progetti.

4. Punti critici e considerazioni finali

Abbiamo visto nelle parti precedenti, come, aldilà di un indubbio ruolo di selezione dei molteplici soggetti che si affacceranno sul mercato della formazione dopo la liberalizzazione, l'introduzione di un sistema di accreditamento risponda contemporaneamente a diverse altre esigenze. L'accREDITAMENTO, a nostro parere deve infatti:

- **garantire Enti pubblici ed utenti sull'affidabilità dei soggetti gestori di interventi formativi sovvenzionati col contributo pubblico;**
- **costituire un sistema dinamico, orientato al miglioramento continuo della qualità dei soggetti e del sistema di formazione professionale;**
- **stimolare i soggetti dell'offerta formativa a sviluppare costantemente la qualità dei propri processi curando l'organizzazione e l'auto valutazione, oltre a tutti gli aspetti dell'erogazione dei servizi.**

Una simile complessità costituisce la prima criticità, ed è enfatizzata, nella realtà regionale dell'Emilia-Romagna, dalla presenza di un sistema consolidato di deleghe alle Province di funzioni amministrative (compresa la programmazione). Ne consegue infatti che **l'accREDITAMENTO costituisce una procedura comune e condivisa di sistema, che la regione svolgerà per sé, nel rapporto con i propri fornitori, ed anche per conto delle Province.**

La seconda criticità è data dal fatto che **ci si propone di applicare una procedura complessa e fortemente innovativa su scala regionale senza disporre ancora di riferimenti di standard nazionali.**

Si pongono pertanto problemi di trasparenza, chiarezza, univocità delle regole e delle valutazioni sui soggetti. Vi sono, ancora, vincoli temporali molto stretti proposti dalle normative regionali, per raggiungere l'obiettivo della pubblicazione di un primo elenco dei soggetti accreditati, e questo fatto propone problemi organizzativi e di efficienza rilevanti, dato che è difficile prevedere la quantità della richiesta di accreditamento, stimata comunque in diverse centinaia di domande.

¹⁵ Cfr. "Indirizzi e priorità per la formazione professionale e per l'orientamento-triennio 1997-99", approvati con deliberazione del Consiglio Regionale dell'Emilia-Romagna n. 487 del 21 novembre 1996, punto 4.1, lettera c).

Una terza serie di criticità è data dal **contesto in cui viene introdotta la procedura di accreditamento**, segnato, certamente nella nostra Regione:

- dalla presenza di forti vincoli finanziari e normativi (diffusione ormai completa del sistema di affidamento per bandi pubblici, calo delle risorse finanziarie comunitarie disponibili);
- dalla necessità di introdurre elementi di omogeneizzazione del sistema regionale;
- dalla necessità di recuperare efficienza nella fase di valutazione ex ante dei progetti formativi, forse troppo enfatizzata in passato, senza peraltro perdere in termini di qualità della valutazione;
- dall'opportunità di selezionare quindi a monte i soggetti affidabili, in vista anche della prossima liberalizzazione del mercato a tutti i soggetti che, aldilà dei vincoli ex art. 5 della legge 845, abbiano come fine prevalente la formazione professionale.

La quarta, ed ultima criticità è data dai **rapporti fra il sistema di accreditamento e il più vasto mondo della qualità nella formazione professionale**, di cui l'accREDITAMENTO costituisce solo uno dei possibili presidi. Dopo l'introduzione dell'accREDITAMENTO, infatti, gli Enti pubblici da una parte, ed i soggetti gestori dall'altra, dovranno costruire un sistema di alimentazione di dati ed informazioni, in stretto rapporto con le procedure di approvazione e di gestione dei progetti formativi, allo scopo duplice di gestire le "patologie" dell'accREDITAMENTO (sistema sanzionatorio, mancato rispetto o perdita dei requisiti, o dei livelli di performance), e di garantire il miglioramento continuo dei soggetti accreditati.

Sarà utile in tal senso disporre di strumenti normativi (come l'attribuzione di priorità in sede di valutazione cui sopra si faceva cenno), di assistenza tecnica (quali ad esempio corsi per la formazione formatori ed interventi di consulenza organizzativa e riconversione), e finanziari (contributi), a sostegno del miglioramento qualitativo dei soggetti gestori. Sarà utile ancora incoraggiare un maggior numero di soggetti ad ottenere la certificazione del proprio sistema di qualità secondo le normative UNI ISO 9001.

Fondamentale sarà però svolgere tutte queste azioni "positive" in stretto rapporto di concertazione con le parti sociali ed i soggetti istituzionali, garantendo condizioni di praticabilità delle procedure innovative proposte.

Devono essere difese le differenze di valore e le tipicità positive dei diversi sistemi regionali di formazione che si sono creati nel nostro Paese, in quanto costituiscano risposte efficaci alle esigenze diverse dei contesti territoriali.

Va tuttavia assicurato un minimo di omogeneità attraverso le norme di accREDITAMENTO, senza cedere alla tentazione di utilizzarle per imporre modelli organizzativi o strutturali, ma finalizzandole tutte al miglioramento continuo della qualità dei soggetti gestori, dei prodotti e dei servizi formativi, a beneficio degli utenti e del sistema sociale e produttivo.

REGIONE EMILIA-ROMAGNA
GUIDA ALLA COMPILAZIONE DELLA DOMANDA DI ACCREDITAMENTO

Allegato n. 1

COMPETENZE DEL PERSONALE				
GENERALI	FORMAZIONE INIZIALE	FORMAZIONE SUPERIORE	FORMAZIONE CONTINUA	QUADRI DA COMPILARE DOCUMENTI DA ALLEGARE
<p><u>Direzione</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • almeno 5 anni di responsabilità significative nella formazione/educazione e/o nei servizi alle imprese • preparazione personale/esperienza significativa in materia di gestione delle RU, gestione dei sistemi qualità, organizzazione aziendale • titolo di studio di livello superiore <p><u>Progettisti/Coordinatori/Valutatori del processo formativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • titolo di studio di livello superiore con almeno il 50% di laureati • almeno il 50% dei collaboratori con più di 5 anni di esperienza nelle funzioni • dei collaboratori con formazione metodologica-didattica generale <p><u>Docenti (che svolgono più di 30 ore per singolo corso/attività)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 50% con esperienza di lavoro presso le imprese • 50% con preparazione metodologica sul processo di insegnamento/apprendimento 		<ul style="list-style-type: none"> • almeno 50% di docenti laureati • almeno 90% dei docenti (interni/esterni) con almeno 2 anni di esperienza lavorativa pertinente in impresa o a livello professionale (ivi compreso stages e tirocini finalizzati) 	<ul style="list-style-type: none"> • 90% dei docenti (interni/esterni) con almeno due anni di esperienza lavorativa in impresa a livello professionale 	<p>Quadri N ed O (curriculum professionale. I requisiti verranno rilevati dalla Regione elaborando i dati forniti nei singoli curricula.</p>

REGIONE EMILIA-ROMAGNA
GUIDA ALLA COMPILAZIONE DELLA DOMANDA DI ACCREDITAMENTO

COMPETENZE DEL PERSONALE				
GENERALI	FORMAZIONE INIZIALE	FORMAZIONE SUPERIORE	FORMAZIONE CONTINUA	QUADRI DA COMPILARE DOCUMENTI DA ALLEGARE
<p>Tutor formazione metodologica alla conduzione di gruppi in formazione un tutor esperienza/competenza sulla erogazione FAD</p> <p>Esperti tutti con almeno 5 anni di esperienza lavorativa pertinente (da Curriculum)</p> <p>Direzione Amministrativa almeno 2 anni di esperienza significativa nella gestione amministrativa di fondi pubblici</p> <p>Altre figure</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 psicologo/pedagogo per seguire i singoli partecipanti e per consulenza ai formatori • 1 esperto di orientamento professionale con compiti di coordinamento e formazione psicopedagogica per i formatori 	<ul style="list-style-type: none"> • tutor FAD con preparazione metodologica specifica 	<ul style="list-style-type: none"> • almeno 10% degli esperti con preparazione didattico-metodologica 	<p>Quadri N ed O (curriculum professionale). I requisiti verranno rilevati dalla Regione elaborando i dati forniti nei singoli curricula.</p>

REGIONE EMILIA-ROMAGNA
GUIDA ALLA COMPILAZIONE DELLA DOMANDA DI ACCREDITAMENTO

REQUISITI AGGIUNTIVI PER AMBITI SPECIALI

COMPETENZE DEL PERSONALE					
HANDICAP E UTENZE SPECIALI	SETTORE SOCIO-ASSISTENZIALE	INFORMAZIONE CONSULENZA E FORMAZIONE ORIENTATIVA	PROGETTI D'AREA	PERCORSI INDIVIDUALI DI INSERIMENTO LAVORATIVO PER DISOCCUPATI DI LUNGA DURATA	QUADRI DA COMPILARE DOCUMENTI DA ALLEGARE
almeno 1 coordinatore didattico e 2 docenti con preparazione metodologica specifica (acquisita nell'ambito dei progetti sperimentali regionali, dell'università, di esperienze lavorative equivalenti)	progettisti, coordinatori, docenti in possesso di una preparazione contenutistica e di una formazione psicopedagogica adeguata docenti con esperienza accertata nell'ambito dei servizi sociali e sanitari	personale con competenze professionali rispondenti a quelle definite nei documenti regionali «Analisi della professionalità nei servizi di orientamento» «U.F.C.» per l'orientamento»	Disporre di un progettista/coordinatore con competenze socio-economiche e con competenze metodologiche sulla progettazione integrata formazione/ sviluppo socio economico	1 esperto in bilanci di competenze e funzione di tutor ad adulti in fase di reinserimento	QUADRI N e O SPECIFICARE BENE NEL CURRICULUM LE ESPERIENZE PROFESSIONALI IN MODO CHE SIA INDIVIDUABILE LA SPECIFICITÀ

Requisito da verificare in sede di AUDIT

REQUISITI	F. INIZIALE	SUPERIORE	CONTINUA	QUADRI DA COMPILARE DOCUMENTI DA ALLEGARE
dimensioni minime di intervento	diversificata, anche in collaborazione tra più organismi di formazione			il requisito verrà verificato in sede di audit

REGIONE EMILIA-ROMAGNA
GUIDA ALLA COMPILAZIONE DELLA DOMANDA DI ACCREDITAMENTO

Allegato n. 2

QUADRI P.W. TASSI DI AFFIDABILITÀ

INDICATORI AFFIDABILITÀ	macro-tipologie			SISTEMA DI CALCOLO	UNITÀ DI RILEVAZIONE	PERIODO DI RIFERIMENTO	QUADRI DA COMPILARE
	FORMAZIONE INIZIALE	FORMAZIONE SUPERIORE	FORMAZIONE CONTINUA				
TASSO DI ATTUAZIONE	>90%			(n° ore x n° partecipanti rendiconti / n° ore x n° partecipanti programmati) % media dei due anni	corsi conclusi	nell'anno 1996 e nell'anno 1997	QUADRO P SCHEDE 1.1 AUTODICHIARAZIONE
TASSO DI ABBANDONI	<10%	<15%		(n° iscritti 1° giorno - n° iscritti fine corso) / n° iscritti 1° giorno % media dei due anni	corsi conclusi	nell'anno 1996 e nell'anno 1997	QUADRO Q SCHEDE 1.1-1.2 AUTODICHIARAZIONE
TASSO DI ATTUAZIONE 2		>90%	>70%	(corsi avviati/corsi approvati per piano di approvazione) % media dei due anni	corsi avviati ed approvati	nell'anno 1996 e nell'anno 1997	QUADRO R SCHEDE 2.1-2.2 AUTODICHIARAZIONE
TASSO DI ATTUAZIONE 3		>85%	>70%	(n° iscritti al 1° giorno del corso/n° allievi approvati) % media dei due anni	corsi conclusi	nell'anno 1996 e nell'anno 1997	QUADRO S SCHEDE 1.2-1.3 AUTODICHIARAZIONE
TASSO DI OCCUPAZIONE		>70%		(n° occupati a un anno di distanza/n° intervistati) % media dei due anni	corsi conclusi	nell'anno 1995 e nell'anno 1996	QUADRO T SCHEDE 1.2 AUTODICHIARAZIONE
TASSO DI OCCUPAZIONE PERTINENTE		>50%		(n° occupati ad un anno dalla qualifica in mansioni coerenti e parzialmente coerenti/n° di intervistati) % media dei due anni	corsi conclusi	nell'anno 1995 e nell'anno 1996	QUADRO U SCHEDE 1.2 AUTODICHIARAZIONE

REGIONE EMILIA-ROMAGNA
GUIDA ALLA COMPILAZIONE DELLA DOMANDA DI ACCREDITAMENTO

QUADRI P.W. TASSI DI AFFIDABILITÀ

INDICATORI AFFIDABILITÀ	macro-tipologie			SISTEMA DI CALCOLO	UNITÀ DI RILEVAZIONE	PERIODO DI RIFERIMENTO	QUADRI DA COMPILARE
	FORMAZIONE INIZIALE	FORMAZIONE SUPERIORE	FORMAZIONE CONTINUA				
TASSO DI OCCUPAZIONE + PROSEGUIMENTO STUDI	>70%			(n° occupati + n° studenti/n° intervistati) % media dei due anni	corsi conclusi	nell'anno 1995 e nell'anno 1996	QUADRO V SCHEDE 1.1 AUTODICHIARAZIONE
TASSO DI EFFICIENZA		>80%	>85%	(costo complessivo rendicontato/ costo complessivo approvato) % media dei due anni	corsi conclusi	nell'anno 1994 e nell'anno 1995	QUADRO W SCHEDE 1.1-1.3 AUTODICHIARAZIONE

NOTE PER LA COMPILAZIONE DEI QUADRI P. W.

Compilare l'autodichiarazione dei tassi di affidabilità indicando nella prima colonna, in corrispondenza della macrotipologia o delle macrotipologie per cui si chiede l'accREDITAMENTO di TASSO MEDIA DI AFFIDABILITÀ in valore percentuale.

CALCOLO DEL TASSO MEDIO DI AFFIDABILITÀ

Il tasso di affidabilità va calcolato per singolo corso come indicato nella tabella precedente; il tasso medio sarà dato dalla somma dei singoli tassi, calcolati per il biennio indicato, divisa per il numero totale dei corsi conclusi o avviati nel biennio e per i quali è stato calcolato il tasso di affidabilità.

Indicare inoltre la scheda allegata numerata correttamente (es. scheda 1.2 oppure scheda 1.1) vedi ultima colonna tabella precedente.

NOTE PER LA COMPILAZIONE DEGLI ALLEGATI - SCHEDA 1 E SCHEDA 2

Le schede 1 e 2 vanno compilate per singola tipologia per cui si fa domanda apponendo una croce nell'apposita casella e devono essere numerate barrando il numero corrispondente progressivo (es. 1. 1-2-3). La scheda 1 deve riportare l'elenco dei corsi conclusi per gli anni a cui fanno riferimento il tasso o i tassi dichiarati. Indicare pertanto il codice corso così composto: anno di approvazione/n° dell'attività, indicata nel piano di riferimento, / la Provincia o Regione (es. 93/0062/BO, 95/001/RER) e il profilo di riferimento.

La scheda 2 deve riportare l'elenco dei corsi approvati negli anni 96 e 97 indicando con SI/NO se avviati. Indicare il codice corso composto: anno di approvazione/n° dell'attività, indicata nel piano di riferimento, / la Provincia o Regione (es. 93/0062/BO, 95/001/RER). La scheda 2 è da allegare solo al quadro R.

GUGLIELMO
MALIZIA
VITTORIO
PIERONI
ARDUINO
SALATIN

Verso un modello di standard di competenze dei formatori

0. Premessa

Questa indagine¹ si colloca in un disegno di ricerca *ampio* che l'ISFOL intende realizzare allo scopo di identificare gli standard di formazione di chi opera nei sistemi regionali di FP. Infatti, nonostante l'Art. 9 della legge quadro, la definizione di tali requisiti e dei relativi standard non è mai stata regolata con decreto dal Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale. Di conseguenza le Regioni si sono comportate in questa materia in modo assai diversificato, talora disciplinando per legge la normativa, talora modificando o confermando le pratiche precedenti.

La questione è abbastanza complessa e può essere affrontata almeno da *due prospettive diverse*. Anzitutto, nelle varie Regioni italiane esistono prassi assai diffe-

¹ Vengono presentati i risultati di un'indagine promossa dall'ISFOL e appena pubblicata: cfr. *Standard Formatori. Per un modello nazionale di competenze verso l'accREDITAMENTO professionale*, Roma, ISFOL, 1998, pp. 304. L'articolo si concentra essenzialmente sul contributo dell'ISRE, realizzato da un gruppo di lavoro diretto da Guglielmo Malizia e composto da Vittorio Pieroni e Arduino Salatin.

renziate e consolidate; a ciò si aggiungono l'evoluzione stessa del sistema formativo e gli orientamenti emergenti, a partire da normative di leggi regionali e da contratti collettivi nazionali di lavoro, circa le funzioni e la struttura organizzativa dei CFP. D'altro canto nel contesto dell'attuale mercato unico del lavoro costituito dai paesi dell'Unione Europea, è necessario confrontarsi con le regole e le pratiche di tali stati, e in particolare di quelli più significativi e vicini alla nostra esperienza, per assumere poi opportune decisioni in Italia.

In questo quadro di problemi, l'ISFOL ha presentato nel dicembre del 1993 un progetto di ricerca "standard dei formatori" all'ammissione al contributo del FSE. Il finanziamento, però, è arrivato solo nel 1996. Una volta ottenuto il contributo, l'ISFOL ha avviato l'indagine, coinvolgendo due istituti di ricerca italiani, l'ISRE (Istituto Superiore internazionale salesiano di Ricerca Educativa), con sede a Venezia - San Giorgio, e il SINFOM (Sinergie per la Formazione) con sede a Bologna.

1. Gli obiettivi della ricerca

Secondo il disegno originario, la ricerca doveva fornire indicazioni per elaborare *proposte fattibili* in vista di un rinnovamento della normativa e della prassi della FP italiana circa i seguenti punti:

a) le conoscenze e competenze minime, in termini di titoli di studio e di esperienze di lavoro, derivanti da una formazione di base e che costituiscono una prima fascia di requisiti della formazione iniziale del formatore e di ammissione all'insegnamento nella FP;

b) le conoscenze e competenze specifiche in ordine alla qualificazione generale o di base del formatore e a quella più specificatamente riferita a un particolare settore professionale;

c) le qualificazioni ulteriori che lo rendono atto ad assumere funzioni specifiche;

d) le forme di accertamento di tali conoscenze e competenze;

e) le modalità di inserimento nell'attività formativa, cioè il percorso che conduce da un primo accesso all'attività formativa o periodo di prova, alla sua definitiva immissione nel sistema formativo;

f) le modalità di carriera e/o di sviluppo professionale quali i livelli di inquadramento, le caratteristiche del rapporto di lavoro, i sentieri di accesso alla professione e di carriera.

Gli *obiettivi* sopra enunciati, che appartengono al progetto originario di ricerca, sono stati *ulteriormente* arricchiti e specificati nella fase iniziale dell'indagine. Infatti, il documento di base della investigazione, pur presentando con chiarezza le finalità, i contenuti e la metodologia dell'indagine, essendo però stato concepito più di un anno prima, richiedeva alcune precisazioni derivanti da nuove esigenze nel frattempo emerse nella committenza e nel contesto istituzionale di riferimento.

Una prima esigenza riguardava l'opportunità di *tenere conto del piano più*

complessivo di ricerche promosse dall'ISFOL, in particolare sui "modelli di formazione dei formatori" (sia in presenza sia a distanza); qui la ricerca sugli standard doveva pertanto fornire un raccordo proponendo una serie di risultati utilizzabili come input sia per la configurazione di uno "schema nazionale" di formazione dei formatori, sia per lo sviluppo di percorsi transnazionali di perfezionamento dei formatori.

Una seconda esigenza si riferiva alla richiesta di molte Regioni di poter disporre a breve di *indicazioni operative* sulla configurazione degli "standard minimi di competenza" da assicurare per la formazione degli operatori della formazione, soprattutto a fronte dei processi di ristrutturazione e di riconversione (anche a seguito delle nuove esigenze di accertamento della qualità) in atto nei sistemi istituzionali di FP.

Una terza esigenza riguardava la *priorità da assegnare alla valenza prospettica* della ricerca rispetto a quella puramente descrittiva; il ritardo istituzionale e tecnico con cui l'Italia si presenta all'appuntamento dell'integrazione europea richiede infatti un impegno forte per promuovere iniziative di innovazione al fine di avvicinare il nostro sistema ai livelli dei paesi europei più avanzati.

Date le sue finalità, la ricerca richiedeva anzitutto una delimitazione del campo di indagine che tenesse conto:

— dei veloci cambiamenti in atto nel contesto e nelle pratiche formative (sia a livello istituzionale che tecnico);

— della eterogeneità dei profili professionali degli attuali "formatori" (difficilmente identificabili come un unico profilo e come "gruppo professionale autonomo");

— della tendenziale permeabilità dei contesti organizzativi di utilizzo dei "formatori" (ad esempio tra organismi di formazione e imprese, tra formazione iniziale e continua, tra formazione e servizi per l'impiego).

2. La metodologia utilizzata

Dall'insieme di queste considerazioni risultava quindi conveniente *sul piano metodologico*:

— rinunciare a delimitare *ex ante* il campo dei "formatori" a determinati profili professionali esistenti (come quelli attualmente presenti nei CFP e istituzionalizzati nel contratto collettivo di lavoro), pur riservando una attenzione preferenziale alle figure più istituzionalizzate;

— puntare ad individuare (soprattutto nella ricerca comparata internazionale) i *nuclei di competenza* (di tipo pedagogico, tecnico, organizzativo, gestionale...) *comuni e/o fondamentali*² che stanno alla base della "com-

² Sono quelle che nella terminologia ISFOL vengono chiamate le competenze tecnico-specialistiche.

binatoria" in atto nei diversi contesti organizzativi (organismi di formazione, imprese, servizi...) quanto alla gestione dei processi di bilancio, selezione, inserimento, sviluppo e mobilità professionale dei formatori;

— focalizzare l'emergenza e/o le traiettorie delle *competenze distintive e cruciali* nei principali campi d'intervento, sia per non omologare il formatore ad un indifferenziato "tecnico delle relazioni umane", sia per poter precisare nel prossimo futuro i "saperi di riferimento", le qualità personali su cui puntare e le possibili "mappe professionali" (anche nella prospettiva di una mobilità a livello europeo);

— identificare (soprattutto nella indagine nazionale) le competenze minime e trasversali alle diverse figure/funzioni che ruotano attorno all'area dei servizi formativi, attraverso l'analisi integrata delle seguenti componenti: di scenario; di processo e metodologie di riferimento; organizzative e contrattuali del sistema di FP; normative e di indirizzo politico (livello europeo, nazionale e regionale); percorsi professionalizzanti universitari e non riferiti al ruolo del formatore.

Sul piano più *interpretativo* si doveva inoltre porre particolare attenzione:

— alle modalità di acquisizione delle competenze distintive e soprattutto alle meta-competenze necessarie al loro esercizio da parte delle singole persone;

— ai criteri e alle metodologie di accertamento delle competenze, con particolare riferimento alla possibilità di riconoscere anche le qualificazioni "non formali".

Come è noto, infatti, la *competenza* non coincide con una *qualificazione*, e la *qualificazione* non si ottiene solo con la formazione (formale), dato che si costruisce anche nelle relazioni e nei processi di identificazione sociale. Di qui l'importanza di elaborare una mappa di competenze non solo in senso prescrittivo (cui si collega inevitabilmente ogni configurazione formulata in termini di standard), ma anche aperto ad articolazioni che consentano di tenere conto delle dimensioni soggettive e personali della professionalità e delle sue combinatorie.

In sintesi qual è stato l'impatto principale sull'impostazione della ricerca che le precisazioni sopra ricordate hanno esercitato? Nell'ottica originaria era prevista una distinzione di obiettivi tra momento dell'analisi e della interpretazione da una parte e momento della proposta dall'altra: infatti, mentre per il primo era stato seguito l'approccio più ampio possibile rivolto a raccogliere informazioni su tutti i tipi di strutture della FP non solo istituzionali ma anche delle imprese e su tutte le figure/funzioni del formatore e questo in senso sia sincronico sia diacronico, quanto al secondo si era preferito focalizzare l'attenzione sul formatore d'aula nel sistema di FP istituzionale.

Le *novità* introdotte nel ridisegno della ricerca hanno riguardato la formazione dei formatori e in particolare gli standard di formazione dei formatori. Naturalmente è rimasta la focalizzazione sul sistema istituzionale di FP. Tuttavia, il momento propositivo non doveva limitarsi a offrire suggerimenti riguardo al formatore d'aula, né d'altra parte si potevano delineare gli stan-

dard di tutte le figure/funzioni di formatori del panorama attuale della FP. Si è ritenuto più congruo, pertanto, che la ricerca arrivasse a offrire indicazioni operative sui nuclei di competenze comuni e/o fondamentali³ da richiedere a chiunque voglia accedere al sistema di FP in qualità di formatore indipendentemente dalle diverse funzioni/figure che potrà svolgere/assumere. Inoltre si è deciso di riconsiderare la questione degli standard di formazione dei formatori prevalentemente sulle competenze e soprattutto su quelle emergenti, piuttosto che sui requisiti legali.

Il progetto è stato impostato secondo il *disegno di analisi* tipico di una *ricerca sul campo*. Pertanto si sono previsti i seguenti passaggi: progettazione sulla base di una analisi di massima delle componenti del tema di studio e degli obiettivi prefissati; ricerca da condurre a livello comunitario e nazionale ed analisi comparata dei dati; elaborazione di modelli interpretativi e loro valutazione; predisposizione di un modello sperimentale e sua valutazione; validazione finale della proposta complessiva; diffusione dei risultati.

Anche se per ogni fase sono state previste metodologie specifiche, il disegno generale della ricerca è ispirato al metodo *Delphi*⁴: l'uso di quest'ultimo, infatti, permette di elaborare varie possibili soluzioni e di scegliere sulla base di criteri oggettivi quelle più valide. Come si sa, esso giunge al risultato finale attraverso somministrazioni successive di vari strumenti: in pratica questi diversi momenti sono stati adattati per farli coincidere con i passaggi tipici di una ricerca sul campo che abbiamo richiamato sopra. La prima fase del Delphi ha pertanto abbracciato le indagini italiana ed europea rivolte a definire la condizione dei formatori della FP nel quadro del sistema formativo del nostro paese e di quelli dell'UE. Nel secondo passaggio attraverso un questionario si è sottoposto a testimoni privilegiati un insieme di ipotesi elaborate sulla base dei risultati delle due indagini appena menzionate. L'ultima fase del Delphi è consistita nell'approfondimento — attraverso interviste non strutturate a esperti — di alcune questioni non risolte nel secondo sondaggio. A loro volta i due ultimi passaggi hanno permesso di validare la proposta complessiva della investigazione.

3. I risultati conseguiti

L'analisi delle comparazioni internazionali, le sintesi dei risultati delle indagini sul campo e del confronto tra gli esperti intervistati, hanno tratteggiato uno scenario molto articolato dell'area professionale dei formatori, ricco di indicazioni operative, ma proprio per questo aperto a diverse possibili politiche di intervento.

³ Cfr. nota 2.

⁴ Per una informazione più dettagliata sul disegno di analisi cfr. M. NIERO, *Paradigmi e metodi di ricerca sociale. L'inchiesta, l'osservazione e il Delphi*, Vicenza, ed. Cooperativa Nuovo Progetto, 1993.

Le conclusioni di conseguenza sono strutturate in *due sezioni*: la prima presenta la sintesi dei risultati che discendono direttamente dalla ricerca, mentre la seconda, appoggiandosi su alcune indicazioni forti provenienti dall'indagine e scegliendo tra le segnalazioni deboli della investigazione quelle più fondate, si spinge fino a proporre un modello di standard di competenze dei formatori.

3.1. Sintesi dei risultati della ricerca

I risultati si fondano sulle tre fasi principali della investigazione.

1) Riguardo alle *tendenze evolutive sul piano macrostrutturale della FP*, l'opinione più condivisa è che in futuro i formatori si impegneranno sempre di più nella *formazione continua* e in *alternanza*. Passando poi alle *modalità di formazione*, nel complesso la formazione *mista* che combina quella in presenza, quella a distanza e l'autoformazione, è segnalata come prevalente nel futuro della FP. La formazione in presenza, quindi, è destinata a cedere il posto alla prima, anche se continua a detenere un ruolo rilevante, essendo indicata al secondo posto nel totale e in Italia, e al primo in Europa.

2) Passando ai *profili*, un orientamento chiaramente visibile è la preminenza di quelli della *direzione* e del *coordinamento* da una parte e della *docenza* ed *animazione* dall'altra: questo è vero sia nelle strutture formative sia nelle imprese. Seguono a notevole distanza quelli che sono focalizzati sulla progettazione e sul supporto/accompagnamento, mentre risultano poco considerati quelli delle tipologie consulenza, commerciale, ricerca e sviluppo. Inoltre, le preferenze tendono a concentrarsi in misura di molto superiore sui *profili operanti presso gli organismi di formazione*. Il dato conferma che i profili della FP regionale sono stabili, mentre quelli del sistema delle imprese sono meno noti e più fluttuanti e flessibili.

3) I *profili della FP regionale emersi come i più validi nella indagine italiana* condotta da SINFORM (formatore impegnato in attività diretta; formatore tutor; coordinatore progettista; coordinatore di settore/area/processo; e coordinatore delle attività di orientamento) hanno ricevuto nella più gran parte dei casi una *conferma* circa l'importanza delle *funzioni* e delle *competenze* previste per tali figure.

4) I *profili professionali dei formatori della FP regionale*, considerati decisamente *emergenti*, sono soprattutto tre: il formatore tutor, l'orientatore promotore e il responsabile della valutazione dei processi formativi. Sempre emergenti, anche se meno chiaramente sono i profili del coordinatore di settore/area/processo e quello delle attività di orientamento. Gli intervistati sono divisi sul carattere *emergente o stabile* di quattro profili: coordinatore delle attività di progettazione, coordinatore delle attività di integrazione, progettista di sistema e responsabile di progettazione/gestione di reti informatizzate. La *stabilità* è una caratteristica del formatore docente impegnato in

attività diretta. Va notato che, se non viene ritenuto come emergente, la maggioranza non lo considera nemmeno in declino: tuttavia, sono i rappresentanti delle forze sociali quelli che condividono l'opinione che sia in fase calante.

5) Tra le *funzioni* destinate ad essere *strategiche* e più importanti in futuro per il formatore della FP, quella più segnalata è l'*accompagnamento, sviluppo e tutoring*. Seguono: le relazioni con il contesto esterno e la promozione, la progettazione e la valutazione delle azioni e dei sistemi formativi. Al contrario vengono meno indicate la diagnosi e l'orientamento.

6) Quanto alle *competenze tecnico-specialistiche fondamentali del formatore della FP regionale*, i dati mettono in evidenza alcuni *cambiamenti significativi*, rispetto al modello tradizionale, nell'*articolazione delle competenze*. La padronanza delle metodologie diviene più rilevante della conoscenza delle discipline che però conserva una sua importanza. Il compito tutoriale di seguire individualmente gli utenti acquista un ruolo centrale come l'*animazione pedagogica*. Inoltre, qualsiasi intervento formativo è *impensabile separatamente dalla fase della valutazione e del monitoraggio*. Trovano ancora una qualche difficoltà ad essere accettate come dimensioni essenziali della formazione sia l'*orientamento* sia la *progettazione formativa*. Comunque, il formatore non viene più immaginato come chiuso all'interno della struttura formativa, ma deve sapersi rapportare con il contesto e impegnarsi nella promozione della immagine del Centro: in altre parole quest'ultimo è visto sempre più come un sistema aperto. Il cammino nel riconoscimento delle competenze organizzative, diagnostiche, di analisi e di ricerca è stato più lento forse perché le prime appaiono proprie della dirigenza e le altre tipiche di esperti di supporto; tuttavia, anch'esse sono considerate almeno sufficientemente importanti per costruire il profilo del formatore della FP regionale.

Nel prossimo futuro la FP tenderà a muoversi nella duplice direzione, della *specializzazione* e della *polivalenza* delle competenze, contemporaneamente. Infatti, lo sviluppo accelerato della tecnologia rinvia ad una specializzazione professionale sempre più spinta e al tempo stesso risulta necessaria una formazione polivalente di tipo interfunzionale per poter rispondere in tempi reali alla evoluzione continua della domanda del mercato e dei bisogni dei clienti.

7) Passando alle *qualità personali del formatore della FP regionale*, per gli intervistati *italiani* soprattutto tre sono ritenute distintive: la professionalità, l'apertura all'innovazione e la responsabilità. In posizione leggermente più bassa si collocano lo spirito di collaborazione, la flessibilità, il senso critico, la creatività, l'autonomia, il dinamismo e la mediazione. Le ultime due sono l'orientamento al cliente e la managerialità.

8) Anche nel caso del *sistema delle imprese* i testimoni privilegiati danno la preminenza alle macrofunzioni della direzione e del coordinamento, da

una parte, e della docenza/animazione, dall'altra. Nella prima area della *direzione/coordinamento* il profilo maggiormente segnalato è quello del *responsabile delle risorse umane e dello sviluppo* che è anche al primo posto fra tutti quelli elencati. Segue a una certa distanza il responsabile della formazione. Nella seconda area della *docenza/animazione* il panorama è molto più vario: in questo caso è il *tutore d'impresa* a ottenere il maggior numero di consensi. Una certa rilevanza viene data anche al formatore di apprendisti, mentre sono molto più distanziati il formatore aziendale, quello specializzato e il supervisore.

I due terzi degli intervistati *italiani* sono d'accordo che vengano introdotti nel nostro paese profili specifici di formatori operanti *all'interno delle imprese*, anche a sostegno delle attività di formazione in alternanza e/o continua: chi si è dichiarato a favore ha indicato soprattutto il *tutor*. Inoltre, si può probabilmente affermare che i profili dei formatori operanti *all'interno delle imprese* sono percepiti sì come specifici, ma la loro attivazione è a geometria variabile in funzione del singolo contesto organizzativo.

Ai testimoni privilegiati italiani è stato richiesto di scegliere, dal medesimo ventaglio di alternative previste per la FP regionale, le *competenze tecnico-specialistiche fondamentali* per i formatori operanti nel *sistema delle imprese*. Viene attribuita almeno *notevole* importanza a 4 competenze: nell'ordine si tratta della progettazione, della valutazione e del monitoraggio, della padronanza delle nuove tecnologie didattiche e comunicative e della conoscenza delle discipline tecnico-scientifiche e professionali. Poco al di sotto di tale valutazione si colloca un altro gruppo di quattro e cioè: relazioni esterne e promozione, accompagnamento, sviluppo e tutoring, padronanza delle metodologie formative e la diagnosi. In posizione più bassa si situano tutte le altre: l'animazione pedagogica, l'orientamento, l'analisi e la ricerca e la gestione organizzativa e il coordinamento.

La classifica delle *competenze tecnico-specialistiche fondamentali* rilevanti per i profili dei formatori operanti nel mondo delle imprese si *differenzia* da quella per la FP regionale. Tra i primi sono in forte ascesa di media e di posizione la progettazione, la valutazione e il monitoraggio e la diagnosi, che vengono a completare il cuore delle competenze del formatore insieme alle nuove tecnologie didattiche e comunicative e alle conoscenze disciplinari. Al contrario è in consistente diminuzione di rilevanza, sia sul piano delle segnalazione che nella graduatoria, la padronanza delle metodologie formative, segno probabilmente del maggiore ricorso ai consulenti esterni; inoltre, anche se di meno, si trovano in tale situazione le relazioni esterne e la promozione, l'accompagnamento, lo sviluppo e il tutoring, l'orientamento e la gestione organizzativa e il coordinamento, che però certamente non costituiscono lo zoccolo delle competenze tecnico-specialistiche fondamentali.

Ai testimoni privilegiati del *nostro paese* è stato domandato anche di indicare le *qualità personali* che dovrebbero caratterizzare maggiormente il profilo di base dei formatori operanti *nel sistema delle imprese*, come era già stato domandato per la FP regionale. Notevole importanza viene attribuita

all'apertura all'innovazione, alla flessibilità, alla professionalità e alla responsabilità. Un gruppo consistente di sei qualità riceve una considerazione di poco inferiore: si tratta della creatività, dello spirito di collaborazione, della mediazione, dell'orientamento al cliente, del senso critico e del dinamismo. Invece, l'autonomia e la managerialità, occupano l'ultimo posto.

Anche in questo caso si notano *differenze* tra sistema delle imprese e FP regionale. Nel primo cresce l'importanza della creatività, della mediazione e dell'orientamento al cliente e questo in media e in posti. Diminuiscono, invece di rilevanza - e sempre in media e in posizione - la professionalità - scontata rispetto alla FP regionale, lo spirito di collaborazione - a cui è preferita la mediazione - il senso critico e l'autonomia.

9) In tema di *regolamentazione legale a livello pubblico* della professione del formatore, si è abbastanza d'accordo nel disciplinare solo i formatori dei servizi di formazione di interesse pubblico e quelli a tempo pieno, mentre si è poco o per nulla d'accordo ad usare uno stesso trattamento per tutti i profili. La grande maggioranza dei testimoni privilegiati è d'accordo sull'introduzione di un *codice deontologico* per tutti i formatori. Una porzione analoga esprime il proprio consenso *sull'obbligatorietà degli standard professionali a livello nazionale*, mentre a livello regionale l'accordo si abbassa al 60%.

10) Quanto alla *formazione iniziale dei formatori*, tra i *modelli* prevale nettamente quello dei *Centri di formazione dei formatori non universitari*; seguono i tirocini guidati, mentre viene soltanto al terzo posto la "formazione universitaria" (ma in Italia è al secondo posto) e all'ultimo lo stage. La formula preferita per la realizzazione dei corsi di formazione iniziale è la formazione *ricorrente* (a tempo parziale), rispetto a quella intensiva (o a tempo pieno). Le *discipline* da insegnare più segnalate sono la didattica e le tecnologie educative e dell'apprendimento, la pedagogia, la metodologia, le dinamiche di gruppo e le relazioni umane. Le *metodologie* dovrebbero essere in primo luogo la formazione in presenza, seguita con distacco dai tirocini e dall'autoformazione (o formazione aperta, "open learning"). Gli *strumenti* da preferire risultano il "tutoring" individualizzato, il bilancio di competenze, il sistema dei crediti formativi e la capacità di accoglienza/inserimento. In totale, oltre la maggioranza degli intervistati si schiera decisamente per corsi di *lunga durata* (superiori alle 120 ore), mentre appena uno su cinque è a favore di una durata inferiore.

11) I *requisiti d'ingresso per il formatore della FP regionale*, che dovrebbero assicurare un innalzamento della professionalità del formatore, possono essere raggruppati in tre categorie principali che delineano anche un percorso: titolo di studio, corso specifico di formazione dei formatori e tirocini sul campo. L'accordo è completo su quest'ultimo che deve divenire patrimonio di qualsiasi iter formativo perché consente di contestualizzare la preparazione: esso naturalmente va realizzato in affiancamento con un tutor. Pure la frequenza di corsi specifici di formazione dei formatori è condivisa da tutti.

Anche se *sul titolo di studio* si manifestano tra i testimoni le divergenze più consistenti, tuttavia non si può negare che la *laurea* congrua abbia trovato il consenso della maggioranza. Globalmente - il che non esclude eccezioni - questo è il trend che sembra riscuotere più favore, anche se non totale o della grande maggioranza: non va inoltre dimenticato che più volte è stato sottolineato che il titolo di studio non costituisce certamente il requisito più importante.

12) La *formazione in servizio* va *finalizzata* in assoluto all'*aggiornamento/perfezionamento professionale* e solo successivamente al consolidamento nel ruolo e ai processi di riconversione/mobilità, mentre viene tenuta in poco conto la progressione di carriera. Quanto alle *metodologie* la priorità viene data alla *formazione aperta* e non alla formazione in presenza come per la formazione iniziale; quest'ultima tuttavia viene subito dopo, seguita dai tirocini, mentre rimane pur sempre secondaria e/o relegata all'ultimo posto la formazione a distanza. Riguardo, poi, *a chi spetti* fare la formazione in servizio, vengono reputati più idonei gli *Enti di formazione* e i *Centri specializzati*; seguono le Associazioni dei formatori e le Università, mentre sembrano godere di scarsa fiducia la Regione o gli Enti locali ed i Ministeri o altri organismi pubblici.

13) Tutti gli intervistati optano per una *integrazione tra le metodologie*, in *presenza* e a *distanza*, in entrambi i tipi di formazione, iniziale e in servizio. In particolare, i rappresentanti degli imprenditori tengono a sottolineare che qualsiasi percorso di formazione dei formatori non può prescindere dalla loro combinazione: se si pensa infatti ad un percorso formativo non come ad un percorso "pacchettizzato" ma ad un *network* di opportunità per entrare in una "comunità professionale", allora si comprende la compenetrazione sia tra formazione iniziale e continua, sia tra le modalità in presenza (ineliminabile) e a distanza.

14) La *certificazione dei formatori* viene affidata in primo luogo all'*agenzia pubblica di accreditamento* (diversa dallo Stato e dagli Enti locali). In misura di poco inferiore sono segnalati anche lo Stato, gli Enti di formazione e le Regioni. Inoltre, esiste un accordo generale sulla introduzione di un sistema comune di *riconoscimento delle qualifiche e dei crediti formativi* rilasciati nei paesi dell'UE. In questo caso, la gestione del sistema dovrebbe essere attribuita all'UE secondo gli intervistati italiani o a organismi/uffici/enti pubblici e privati riconosciuti dall'UE a parere dei testimoni degli altri paesi.

3.2. *Proposte per un modello di standard di competenze dei formatori*

I risultati dell'indagine sul campo sono serviti anche a delineare un modello di standard professionali dei formatori. Tale modello costituisce solo un primo abbozzo che tuttavia ha l'ambizione di coprire il campo professionale dei "formatori" anche oltre l'ambito specifico degli operatori dei sistemi di FP regionale. In termini strategici questa proiezione trova giustificazione

sia nell'attuale natura dei fenomeni di transizione professionale in atto nei percorsi lavorativi dei formatori (mobilità, riconversioni...) oltre la formazione istituzionale, sia nella esigenza di consolidare uno statuto professionale dei formatori.

Per realizzare ciò si è cercata una sintesi tra due approcci:

— quello della certificazione delle competenze (tipico di alcuni sistemi nazionali come quello inglese);

— quello dell'accREDITAMENTO professionale (tipico dei sistemi più istituzionalizzati come quello francese).

Nel primo caso si utilizza la flessibilità e la dinamicità dell'approccio rispetto all'evoluzione in atto, nel secondo si assumono i problemi di identità e di legittimazione degli operatori:

Sul piano *metodologico* il modello segue alcuni passi fondamentali, già proposti in sede ISFOL. Come è noto infatti un trasferimento acritico di esperienze straniere sarebbe rischioso per un contesto come quello italiano, caratterizzato da un sistema di FP a legami deboli e da una forte destrutturazione dei dispositivi di intervento e delle professionalità.

a) Il primo assunto da precisare è che l'analisi comparativa dei profili professionali dei formatori e dei loro ruoli sul campo rende giustificabile l'evocazione di *un'area professionale dei formatori*, anche se tale "famiglia professionale" si trova contestualizzata in sistemi organizzativi eterogenei e/o in forte transizione; ciò riguarda sia il campo della *formazione istituzionale* (i CFP dei sistemi regionali, i servizi formativi, ...), sia quello delle altre agenzie e organismi collegati al sistema delle imprese e al mercato della consulenza.

b) Il secondo assunto è la necessità di identificare il *processo di riferimento e le "attività fondamentali"* dei "formatori" che tenga conto sia dei profili emersi dall'indagine, sia della trasversalità alla attuale strutturazione dei profili professionali, in particolare per quanto riguarda:

- il crescente fenomeno di funzioni formative esercitate solo temporaneamente o occasionalmente da molti attori organizzativi,
- i processi di segmentazione o frammentazione del ciclo di erogazione del servizio, collegato all'aumento dei fenomeni di *outsourcing*.

c) Il terzo passo è quello di elaborare un *repertorio delle competenze tecnico-professionali* fungibili sia per le attività di progettazione formativa che di certificazione.

La proposta che segue è un primo tentativo di declinare questi criteri ed esigenze, ma attraverso un percorso che si ispira anche alle esperienze straniere più consolidate, in particolare dal modello francese del ROME e dalla concettualizzazione dei *referentiels des compétences*. Per formalizzare le transizioni professionali in atto e assumere un modello dinamico di rappresentazione (compatibile con l'approccio ISFOL), si è reso utile inoltre un ulteriore riferimento straniero, anche se non facente parte dell'iniziale disegno di in-

dagine comparata a livello europeo; quella del NVQ (National Vocational Qualifications) inglese⁵.

I punti essenziali del modello possono essere così precisati:

1) le professionalità dei formatori trovano riferimento ad *almeno tre ambiti professionali* di attività individuati come propri o intersecanti *l'area della formazione professionale*:

- **l'apprendimento/insegnamento (LEARNING);**
- **lo sviluppo organizzativo e la gestione delle risorse umane (DEVELOPMENT);**
- **l'incontro domanda/offerta per il mercato del lavoro e lo sviluppo locale (PLACEMENT).**

2) È identificabile un *ciclo standard di erogazione dei servizi formativi* (in senso allargato), esprimibile sia in termini funzionali (come processo sul tipo del *functional breakdown* del NVQ inglese) sia in termini di "catena del valore" (secondo la distinzione di Porter tra attività "strutturali" e "infrastrutturali"). Il riferimento al modello porteriano serve a far comprendere l'apporto dei diversi ruoli alla creazione di valore nei servizi formativi. Tale ciclo può essere elaborato trasversalmente con uno schema comune ai tre ambiti professionali, in modo da:

- rendere l'analisi relativamente indipendente dai singoli contesti organizzativi,
- consentire una corrispondenza tra profili professionali e aree di competenza assimilabili,
- favorire la composizione/ricomposizione dei profili di competenza emergenti.

3) Questo ciclo standard fa da base alla definizione di una *matrice delle aree di competenza* (riferite alle funzioni degli operatori) rispetto a cui è possibile dettagliare le singole unità di competenza (analogamente alle *units* del modello NVQ e/o alle ADA del modello ISFOL per le unità capitalizzabili). Le unità di competenza costituiscono il referente più prossimo per la progettazione dei percorsi formativi iniziali degli operatori.

Le aree corrispondono in particolare alle **competenze tecnico-specialistiche** del modello ISFOL, distinguibili a loro volta in competenze *fondamentali comuni all'area professionale (e dunque a più profili)* e *specifiche* del singolo profilo. A queste vanno aggiunte le **competenze di tipo trasversale** che costituiscono una base fondamentale sia per i percorsi di formazione iniziale che in servizio.

⁵ È un nuovo sistema di qualificazioni che è stato elaborato in Inghilterra in questi ultimi anni.

Pur evitando ogni forma di rigidità, **l'insieme di tali competenze costituiscono la base di definizione di standard professionali dei formatori.**

4) A partire dalla matrice è ricavabile a sua volta una *cartografia dei profili professionali tipo*, frutto di una aggregazione delle aree di competenza secondo livelli di professionalità e/o ruoli organizzativi di prevalente riferimento degli operatori (sul tipo di quella proposta dal modello inglese NVO, ma integrabile con una rielaborazione più classica sul tipo di quella avanzata dal repertorio francese ROME). Per ciascun profilo possono anche essere precisati dei *requisiti di ingresso*, corrispondenti alle **competenze di base** del modello ISFOL (soprattutto in termini di livello formativo e di requisiti di occupabilità), ma contenenti una descrizione più operativa del tipo di quella indicata dal modello ROME.

3.3. Descrizione del modello

Vediamo più da vicino i singoli elementi descritti dal modello.

Si conviene che l'area professionale della formazione comprende nello specifico le attività direttamente collegate alle funzioni di istruzione/formazione, tipiche della formazione iniziale, ma si espande fino a comprendere le funzioni di formazione continua, gestione delle risorse umane e di sviluppo organizzativo presenti nelle organizzazioni private e pubbliche. Inoltre essa tende ad intersecarsi sia con alcune funzioni dei servizi per l'impiego (in particolare quelle dell'orientamento e di accompagnamento ai progetti autointrepnditoriali), sia con quelle di alcuni servizi alla persona (in particolare quelle socio-educative).

Le relazioni e/o le sovrapposizioni descritte sono rappresentabili come segue:

	SERVIZI PER INCONTRO DOMANDA/OFFERTA	
SERVIZI FORMATIVI	SERVIZI FORMATIVI	SERVIZI FORMATIVI
ALTRI SERVIZI ALLA PERSONA		Sviluppo ORGANIZZATIVO

Alle funzioni corrispondono una serie di attività standard che possono a loro volta essere espresse in termini di competenze (cioè di saperi e capacità), secondo la seguente matrice.

Come si può notare, l'ambito più strettamente formativo è stato collocato al centro, anche per facilitare la rappresentazione delle aggregazioni di attività/competenze dei vari profili professionali in funzione di possibili percorsi di formazione.

FUNZIONI ATTIVITÀ/AMBITI PROFESSIONALI	SVILUPPO ORGANIZZATIVO E GESTIONE R.U. (DEVELOPMENT)	APPRENDIMENTO E FORMAZIONE (LEARNING)	INCONTRO DOMANDA/OFFERTA (PLACEMENT)
A. DIAGNOSI			
B. PROGETTAZIONE			
C. EROGAZIONE			
D. VALUTAZIONE			
E. PROMOZIONE			
F. QUALITÀ			
G. DIREZIONE			

Le liste-tipo delle attività/competenze possono essere così definite in prima approssimazione:

a) **competenze relative alla formazione/apprendimento⁶**

- A1 - diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione
- A2 - analisi della domanda sociale o organizzativa di formazione
- B1 - pianificazione dei programmi di formazione
- B2 - progettazione di azioni o sessioni di formazione
- B3 - progettazione e produzione di strumenti per l'apprendimento (ivi comprese le NTE per l'*open and distance learning*)
- C1 - insegnamento scientifico, tecnico/pratico
- C2 - animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo
- C3 - counselling e/o tutoring all'inserimento lavorativo
- D1 - valutazione e monitoraggio delle azioni
- D2 - valutazione dei risultati di apprendimento e/o delle competenze
- D3 - valutazione del potenziale delle persone
- D4 - valutazione e monitoraggio della qualità del servizio verso i clienti/utenti
- E1 - gestione relazioni esterne con l'impresa, con gli organismi e attori locali
- E2 - promozione e marketing del servizio
- E3 - commercializzazione del servizio
- F1 - gestione del sistema qualità e identificazione delle azioni di miglioramento
- F2 - ricerca e sviluppo del servizio (innovazione)
- F3 - automiglioramento e sviluppo dell'operatore
- G1 - definizione strategie del servizio
- G2 - reperimento delle risorse umane, tecnologiche, finanziarie e organizzative

⁶ La lista intende coprire sia le modalità di formazione in presenza che quelle emergenti dell'autoformazione e della formazione a distanza, sia la formazione tradizionale che le nuove modalità di animazione e accompagnamento. Resta da definire meglio l'attribuzione di alcune attività, in particolare per quanto riguarda le funzioni di relazione con i clienti/utenti e le funzioni della qualità.

- G3 - supervisione della manutenzione e miglioramento del servizio
- G4 - direzione e coordinamento delle risorse umane e organizzative
- G5 - presidio della negoziazione con i fornitori e i clienti dei servizi.

b) competenze relative allo sviluppo organizzativo⁷

- A1 - diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di sviluppo
- A2 - analisi della domanda organizzativa di competenze e di sviluppo
- B1 - pianificazione dei programmi di sviluppo delle risorse umane
- B2 - progettazione di interventi di formazione e sviluppo
- B3 - progettazione dei profili di competenze
- B4 - progettazione e produzione di strumenti per l'apprendimento (ivi comprese le NTE) e lo sviluppo
- C1 - insegnamento tecnico/pratico
- C2 - facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo
- C3 - accompagnamento e supervisione allo sviluppo (counselling, coaching, ...)
- D1 - valutazione e monitoraggio delle azioni e dei programmi
- D2 - valutazione dei risultati e/o delle competenze a livello organizzativo
- D3 - selezione e valutazione delle persone
- D4 - valutazione e monitoraggio dei requisiti di qualità del servizio verso i clienti/utenti
- E1 - gestione relazioni esterne con gli organismi, le istituzioni e gli attori locali
- E2 - promozione e marketing interno del servizio presso le altre funzioni aziendali
- F1 - gestione sistema qualità e identificazione delle azioni di miglioramento
- F2 - ricerca e sviluppo del servizio (innovazione)
- F3 - automiglioramento e sviluppo
- G1 - definizione strategie del servizio
- G2 - reperimento delle risorse umane, tecnologiche, finanziarie e organizzative
- G3 - supervisione della manutenzione e miglioramento del servizio
- G4 - direzione e coordinamento delle risorse umane e organizzative
- G5 - presidio della negoziazione con la direzione aziendale e i fornitori

c) competenze relative all'incontro domanda-offerta sul mercato del lavoro⁸

- A1 - diagnosi dei bisogni di informazione e orientamento a livello individuale e collettivo
- A2 - analisi della situazione locale del mercato del lavoro

⁷ Si tratta di un elenco che intende coprire le attività specifiche della gestione delle risorse umane in ambito organizzativo con componente formativa.

⁸ Si tratta di una lista provvisoria da validare in successive ricerche mirate, data anche l'attuale incertezza di questi servizi.

- B1 - pianificazione dei programmi di informazione, orientamento e servizi per l'impiego
- B2 - progettazione di interventi di orientamento
- B3 - progettazione degli interventi di pre-formazione e accompagnamento
- B4 - progettazione e produzione di strumenti per l'incontro domanda/offerta (banche dati, ...)
- C1 - gestione dell'accoglienza e dello screening dell'utenza
- C2 - gestione dei bilanci di competenze
- C3 - gestione delle attività di counselling e orientamento
- C4 - gestione degli interventi di politica del lavoro e sostegno all'incontro domanda/offerta
- C5 - gestione dei servizi di collocamento
- D1 - valutazione e monitoraggio delle azioni e dei programmi
- D2 - valutazione dei risultati e dell'impatto sul mercato del lavoro
- D3 - valutazione e monitoraggio dei requisiti di qualità del servizio verso gli utenti/clienti
- E1 - gestione relazioni esterne con gli organismi, le istituzioni e gli attori locali
- E2 - promozione e marketing dei servizi in funzione della loro integrazione
- F1 - gestione sistema qualità e identificazione delle azioni di miglioramento
- F2 - ricerca e sviluppo del servizio (innovazione)
- F3 - automiglioramento e sviluppo
- G1 - definizione strategie del servizio
- G2 - reperimento delle risorse umane, tecnologiche, finanziarie e organizzative
- G3 - supervisione della manutenzione e miglioramento del servizio
- G4 - direzione e coordinamento delle risorse umane e organizzative
- G5 - presidio della negoziazione con i committenti e i fornitori

3.4. *Profili e livelli di competenza emersi dalla matrice*

A partire dalla matrice sopra richiamata sono possibili aggregazioni di funzioni/competenze che identificano *profili professionali* tipo degli operatori. Tali profili possono coprire attività presenti anche in più ambiti professionali ed essere ulteriormente specificati nei seguenti modi:

a) *segmentandoli secondo livelli di professionalità*

Si assume che per gli operatori della formazione oggetto della presente ricerca siano da considerare, ispirandosi al NVQ inglese e alle classificazioni europee, i seguenti livelli:

3 - *professionalità intermedie* equivalente ad una competenza di medio raggio capace di operare in varie attività lavorative, in vari contesti, anche complessi e non di routine. Esso comporta una buona responsabilità ed autonomia, talora anche con funzioni di controllo e guida di altri.

4 - *professionalità medio alte*, equivalente ad una competenza di livello complesso, capace di operare in attività professionali o tecniche specifiche in una ampia varietà di contesti e con un notevole grado di autonomia e responsabilità. Spesso è richiesta la responsabilità di coordinare il lavoro di altri e di allocare le risorse.

5 - *professionalità manageriali*, equivalente ad una competenza che implica una significativa capacità di intervento in un ampia gamma di campi tecnici complessi, anche in contesti sconosciuti. È richiesta una forte autonomia personale e una significativa responsabilità per il lavoro di altri e per l'allocatione di risorse, in funzione direzionale con notevoli capacità integrate di diagnosi, pianificazione, implementazione e valutazione.

I vari profili emersi dalla ricerca (più altri segnalati in letteratura) possono essere posizionati nella seguente matrice che identifica da un lato gli ambiti professionali di prevalente riferimento, dall'altro la funzione di prevalente ancoraggio del profilo:

Livell. NVO	INCONTRO DOM./OFF. MERCATO DEL LAVORO			FORMAZIONE/ APPRENDIMENTO			SVILUPPO ORGANIZZATIVO		
	3	4	5	3	4	5	3	4	5
A		analista del m.d.l							
B				formatore progettista	ingegnere di formaz. Coordin. Progettista		capo progetto	aea leader	
C	orientatore consigliere di orient.			formatore docente	formatore docente senior		istruttore format. az. tutor d'impresa		
D				valutatore					
E	promotore incontro dom/off	agente di sviluppo locale		formatore tutor formatore orientatore			assistente commerc.	consulente	
F	assicurat. di qualità			assicurat. di qualità	ingegnere di stud.				
G		capo progetto	direttore servizio o centro		coordinat. di servizi progetti leader	direttore del centro agenzia		respons. di formaz.	respons. risorse umane

b) attribuendo ad ogni singola competenza un *grado di padronanza* mediamente richiesto da quel determinato profilo.

Ciò è possibile per le singole aree di competenza, utilizzando la matrice delle aree di attività/competenze; a titolo *esemplificativo* riportiamo in allegato le rappresentazioni relative ai profili tipo **degli operatori della formazione** segnalati dalla ricerca:

- **formatore docente**
- **formatore tutor**
- **formatore progettista**
- **formatore orientatore.**

Come si potrà notare, si conviene che la rappresentazione, fatta attraverso apposite *radar chart* (cfr. grafici allegati al termine di questa sezione 5):

— faccia riferimento in prima battuta alle **attività "strutturali"** (ABCD), ritenute collegabili alle competenze tecnico-professionali fondamentali degli operatori*;

— distingua **3 livelli di padronanza** (bassa, media, alta) dei vari assi di attività/competenza, convenendo che il grado 1 rappresenti il livello iniziale minimale di ingresso al ruolo/profilo (corrispondente allo sbocco della formazione iniziale).

Negli allegati sono riportati alcuni valori di riferimento (da 1 a 3) per ciascun profilo dell'ambito professionale del *learning*; ovviamente si tratta di attribuzioni solo convenzionali, in parte desunte dalle indicazioni della ricerca, ma bisognose di una più approfondita taratura.

Ne esce un assetto "a geometria variabile", che dovrebbe facilitare non solo l'applicabilità alle figure professionali consolidate, ma anche a quelle emergenti.

Con tale assetto è anche possibile (cfr. grafici allegati):

- *comparare i diversi profili* dell'area, rispetto alle competenze fondamentali di riferimento e alle rispettive "aree di padronanza";
- rappresentare il grado di importanza delle *competenze trasversali*.

c) proiettando *l'evoluzione professionale* di ciascun profilo.

Sono infatti sviluppabili due diverse prospettive temporali:

- alla situazione attuale;
- a medio termine.

Tale rappresentazione (cfr. grafici allegati) serve a segnalare le traiettorie di sviluppo professionale sia in senso verticale, cioè in riferimento a diversi livelli di *seniority* o di managerialità (come negli schemi sviluppati), sia orizzontale (in funzione di possibili riconversioni).

* Nel modello NVQ per i livelli di professionalità 3, si distinguono 7 competenze *core* e 3 *optional* su un pool di 19, mentre per il livello 4 si distinguono 7 *core* e 5 *optional* (su un pool di 19); il livello 5 vede invece 10 *core* e 3 *optional* (su un pool di 20). *The Employment Occupational Standard Council (EOSC) e National Database of Vocational Qualifications* (paper 29 June 1997).

Ciò è molto importante soprattutto nell'ipotesi di un dispositivo "politecnico" di formazione iniziale dei formatori, a carattere interdisciplinare e modulare (organizzabile per unità capitalizzabili).

3.5. *Questioni rimaste aperte*

Uno sviluppo del modello sopra descritto lascia tuttavia aperta una serie di questioni. Una prima fondamentale è quella *dell'identità professionale degli operatori*. A nostro parere tale questione non può essere risolta solamente facendo ricorso alla definizione di *competenze trasversali*, collegabili a determinati comportamenti professionali, ma deve trovare un più forte aggancio ad un quadro valoriale che precisi il riferimento ad un codice deontologico e ad una "comunità professionale". In questo senso torna utile la formalizzazione proposta dal repertorio ROME (nelle *fiche métier*), in quanto consente di sintetizzare e tarare la "cassetta delle competenze" finora descritta, anche in funzione dei profilo-tipo operanti sul mercato del lavoro. A questa ridefinizione può essere collegata anche la eventuale *carta del formatore*, in corso di elaborazione presso l'ISFOL. Quello che è importante tuttavia è di evitare di irrigidire, attraverso strumenti istituzionali i processi di professionalizzazione che richiedono invece un'alta flessibilità.

Una seconda questione attiene alle *condizioni di definizione di standard nazionali*. È noto che qualsiasi modello presenta al riguardo inevitabili forzature che non possono esaurire la varietà delle situazioni professionali, istituzionali e organizzative in atto. Quello che conta tuttavia è la possibilità di concordare un repertorio di standard minimi, cioè di livelli di competenza professionale degli operatori, sotto i quali non è possibile andare per avere un servizio di qualità. Ciò comporta almeno due conseguenze:

— l'accettazione di procedure di selezione e valutazione delle persone in vista della certificazione o accreditamento delle competenze (cosa non così scontata nella cultura italiana);

— la definizione di criteri e strumenti di riconoscimento delle professionalità a livello nazionale e non solo locale, omologabili a livello comunitario e funzionali ad una adeguata mobilità e sviluppo professionale.

È evidente qui l'importanza di:

— ricercare e costruire un adeguato *consenso degli operatori e delle Parti sociali*;

— definire *il ruolo delle istanze pubbliche e delle loro agenzie* (come nel caso dell'ISFOL).

Una terza questione concerne il raccordo tra standard professionali (terminali) e percorsi di formazione iniziale. Se sul piano tecnico la soluzione può essere analoga a quella seguita in Francia attraverso le procedure di corrispondenza tra *référentiels professionnel (des compétences)* e *référentiels de formation*, sul piano strategico occorre considerare:

- la possibile trasversalità di iniziative formative rispetto ai diversi ambiti professionali più sopra segnalati;
- la possibile differenziazione di livelli formativi (corso base e master di specializzazione).

In ogni caso si impone la capacità di:

- individuare le *competenze comuni e quelle critiche*;
- progettare percorsi formativi aperti ad evoluzioni professionali nel segno della polivalenza e della flessibilità.

Come si può notare, si tratta di problematiche in cui si intersecano aspetti tecnici e aspetti politici; quello che si impone è la necessità di rilanciare un impegno di valorizzazione delle risorse umane dei servizi formativi che possa colmare il più rapidamente possibile non solo i gap di professionalità esistenti, ma anche una logica di sistema e una prospettiva di innovazione per lo più disattese.

MARIO
VIGLIETTI

Orientamento alla vita come educazione alla libertà

Considerazioni psicopedagogiche
per il potenziamento della nostra libertà

PREMESSA: Orientamento e libertà

Una delle espressioni ricorrenti per indicare le finalità dell'azione orientativa diretta alla formazione dei giovani alla scelta della loro professione, è di prepararli a gestire **liberamente e con responsabilità** le loro scelte. Si tende cioè a rendere operativamente possibile l'esercizio delle proprie *possibilità di scelta di fronte a contenuti professionali che coinvolgono la libertà personale* ad affrontare *coscientemente* gli impegni e le conseguenze che questi contenuti comportano.

Orientare quindi si configura come sinonimo di **educare all'esercizio della libertà** nella scelta del proprio avvenire professionale e di vita.

Ne consegue che, *come premessa* ad ogni tipo di orientamento, si richiede nell'orientatore-educatore un impegno psicopedagogico di formazione alla presa di coscienza del significato che *l'essere liberi* assume nella strutturazione del *concetto di sé su cui si fonda* sostanzialmente ogni decisione di scelta da parte del soggetto orientando. A questo mirano le considerazioni che stiamo per fare¹.

¹ Ci serviamo della piccola monografia del Prof. GIANCARLO CAVALLERIA, "Siamo davvero liberi?", Edizioni Nuove Colibrì, Torri del Banaco, Fogli N.83, 1984.

COSA VUOL DIRE "ESSERE LIBERI"

Ci sembra essere questa una "domanda a risposta scontata" in quanto tutti abbiamo *coscienza di volere* fare determinate azioni o non farle, di potere scegliere tra un sì ed un no di fronte alle varie stimolazioni quotidiane, di *amare* (= volere) ciò che ci piace e di astenerci da ciò che riteniamo non interessante. Non è forse "libertà" tutto questo? No.

In realtà, libertà è *qualcosa di più*, perché **la libertà, rettamente intesa, è frutto di conquista e non una semplice condizione naturale dell'essere umano già perfetta in se stessa.**

Ne consegue allora che **per essere veramente liberi dobbiamo educarci alla libertà.**

Come? Cercando di "*realizzarci come uomini*" a pieno titolo, e cioè a:

1. - stimolarci a PENSARE per acquisire chiarezza di idee su noi stessi, su quel che vogliamo fare e su quel che dobbiamo essere (= consapevolezza e coscienza morale)

2. - esercitarci a VOLERE ciò che la mente ci presenta come *oggettivamente interessante*, cioè come *utile, vero e buono*, ed infine

3. - impegnarci ad AMARE (=tradurre in atto) ciò che effettivamente ci guida al raggiungimento dei fini professionali, naturali e soprannaturali della nostra esistenza umana: il Lavoro, la Verità e il Bene.

Non ci può essere, infatti, una vita retta e buona — e quindi felice — se non si accettano idee rette e buone. Cerchiamo di approfondire quest'asserto.

a) *Libero arbitrio e libertà*

Approfondiamo la differenza tra libero arbitrio e libertà.

La constatazione da parte del nostro intelletto dell'esigenza del libero arbitrio, cioè della possibilità che abbiamo di scegliere tra più alternative, è d'immediata evidenza per tutti anche se, contemporaneamente, riscontriamo in noi la presenza di *condizionamenti* nel fare delle scelte, specie riguardo a ciò che si riferisce al bene o al male. Questo infatti riguarda il *giudizio* che l'intelligenza dà su ciò che è bene o male, non la possibilità che abbiamo di poter scegliere. Questa non è soggetta a condizionamenti, ma è *una caratteristica naturale dell'uomo.*

L'esistenza del libero arbitrio è inoltre resa ancor più evidente se osserviamo il comportamento di chi ha scelto abitualmente il male: ne è rimasto, infatti talmente condizionato da non essere quasi più in grado di esercitare il libero arbitrio. Pensiamo ad un alcoolizzato, ad un drogato (anche solo dal fumo!) o a un lussuoso... In questi soggetti, prima ancora che essi arrivino al limite dell'impotenza a reagire, s'inserisce, in aggiunta, *l'orgoglio* che non permette a loro di riconoscere la propria debolezza ammettendo che altri possano superare quel male a cui essi hanno ceduto, tanto da arrivare a far loro proclamare teoreticamente *l'assenza universale del libero arbitrio.(!)*

È pur vero, tuttavia, che se in chi sceglie il male si ha un affievolimento progressivo nella percezione del libero arbitrio, in colui che lotta per la

scelta di ciò che ritiene di essere un bene, l'esercizio del libero arbitrio è vissuto con un'evidenza progressivamente maggiore ed è percepito, *unitamente al pensiero, come una specifica caratteristica della spiritualità dell'anima umana.*

Tuttavia, possedere il **libero arbitrio non vuol dire libertà**: è solo "una forma" che necessita di un "contenuto". In quanto possibilità di scegliere, cioè, il libero arbitrio necessita di un oggetto esterno alla persona — che potrà essere offerto dai sensi dalla ragione, dalla legge, dalla fede ... — su cui esercitare la scelta.

E siccome è **solo in questa sintesi tra forma e contenuto, che si realizza la libertà** cioè l'attuazione della possibilità di scegliere, EDUCARCI ALLA LIBERTÀ vorrà dire fare chiarezza nel mondo delle nostre idee per arrivare a capire il "vero" contenuto delle nostre scelte professionali e di vita, in conformità al senso ultimo della nostra esistenza che è quello di **CONOSCERE ED AMARE** solo quella **VERITÀ** che può soddisfare pienamente l'esigenza di felicità insita in ogni uomo.

In questo senso si dice che "la verità ci rende liberi" in quanto è solo la conoscenza del vero che ci potenzia nell'esercizio della libertà e ci fa più uomini. Approfondiamo ancora questo concetto.

L'esercizio della libertà, tuttavia, pur implicando la conoscenza dell'oggetto da scegliere, non dipende unicamente né da questa conoscenza, né dall'oggetto. Essendo un'attuazione di una "possibilità di scelta" è una dote della **VOLONTÀ** che, unitamente al **PENSIERO**, definisce essenzialmente la natura umana come tale, cioè **UMANIZZA** l'uomo, rendendolo "veramente uomo". Ne consegue che non ci potrà esser libertà autentica in nessuna attuazione che **DISUMANIZZI** l'uomo.

In breve: *"Non ci può essere una vita retta e buona — e quindi felice — se non si hanno e si accettano (= si vogliono) idee rette e buone".* Parallelamente *"Non ci possono essere scelte giuste ed adatte — e quindi soddisfacenti — se non si hanno conoscenze precise e pertinenti".*

In altre parole:

b) *La libertà autentica è solo quella di scegliere il bene.*

Scegliere il male non è libertà, ma negazione di essa, è cioè **NON LIBERTÀ**, perché non è naturale per una funzione "naturale" attuarsi nella distruzione di se stessa. Il male conosciuto e voluto, rende l'uomo schiavo condizionandolo a fare ciò che lo disumanizza, ad andare cioè contro la sua natura di uomo. È chiaro allora che non si può essere autenticamente liberi che nella scelta del bene, cioè di quei valori che rendono l'uomo "veramente" uomo in tutte le sue componenti professionali, naturali e soprannaturali.

Eppure — qualcuno potrà obiettare — l'esperienza di ogni giorno di tutti noi ci dimostra che l'uomo più volte sceglie il male. Se questa scelta fosse *non-libertà*, nessuno dovrebbe sentirsi colpevole in quanto "non responsabile", il che chiaramente contraddice l'esperienza. Dunque c'è libertà anche nella scelta del male.

La pertinenza di questa obiezione ci dà l'occasione per quanto riguarda la cosiddetta libertà di scegliere il male, di fare **un confronto chiarificatore** tra *conoscenza, consapevolezza e responsabilità*.

La **conoscenza** può essere vera o falsa. Ora, solo la conoscenza vera è conoscenza. Una conoscenza falsa è infatti una *non-conoscenza* che, come tale, non ci arricchisce, anzi ci rende meno capaci di comprendere la realtà. Ciò che rende quindi "autentica" la conoscenza è solo il "vero" e non il "falso".

Analogamente come il vero è condizione dell'autenticità della conoscenza, cioè la rende tale, così il "bene", oggetto della libera volontà, ne condiziona l'autenticità, perché è della natura della volontà tendere al bene dell'uomo. Ciò che rende, quindi autentica la libertà (=conoscenza e volontà) è solo il bene e non il male.

Facciamo un altro confronto.

Definire la libertà come la possibilità per l'uomo di fare il male, sarebbe come dire che la sanità consiste nella possibilità che l'uomo ha di ammalarsi. Ora una possibilità simile non rappresenta una perfezione della sanità, ma un difetto della sanità, in quanto la sanità è tanto più sanità quanto meno è esposta al rischio della malattia. Non è quindi la malattia che definisce la sanità e la rende "autentica", ma lo stato di salute posseduto.

Analogamente, non può essere la scelta del male ciò che garantisce l'autenticità della libertà, ma solo la scelta del *bene-valore* che perfeziona l'uomo, sottraendolo dalla schiavitù del male.

Riassumendo:

Il *libero arbitrio*, inteso come pura possibilità di scelta (forma dell'atto) si trova tanto nella scelta del bene che nella scelta del male. Non è così per *la libertà*: essa non può avere come contenuto che la verità ed il bene e al di fuori di questi valori non ci può essere libertà.

Libero arbitrio e libertà sono due realtà distinte.

L'errore del moderno liberalismo e spontaneismo esistenzialista

Questa distinzione ci aiuta a comprendere l'errore del moderno liberalismo e dello spontaneismo esistenzialista che minano alla base il concetto di libertà.

Nel liberalismo la libertà, intesa esclusivamente come libero arbitrio, è un valore assoluto, da promuoversi come tale, senza limiti e condizionamenti (= libertà da ogni vincolo e restrizione). La libertà è concepita come un fine e non come un mezzo per qualcosa o di fare qualcosa, per cui per il liberalismo, essere liberi vuol dire avere la massima possibilità di scelta senza costrizione alcuna, tanto da legittimare qualsiasi tipo di scelta. Chi può dire, ad esempio, che l'usuraio che richiede un interesse esagerato, o il datore di lavoro che da un salario di fame, viola la libertà? Tanto l'usuraio che il datore di lavoro lasciano perfettamente liberi di accettare o non accettare le loro proposte(!)

Come può essere autentica un tipo di libertà del genere, distaccata da ogni contenuto?

Su questa linea di svincolo da ogni condizionamento, si giunge perfino a vedere un attentato all'autonomia nell'azione educativa dei genitori in quanto affettivamente verrebbero a condizionare le scelte dei figli minacciandone il libero sviluppo (!).

Nello **spontaneismo** si celebra la libertà *come pura forma*, senza alcun genere di condizionamento, cioè come assoluta spontaneità in cui ogni capriccio, ogni impulso emotivo, ogni sfrenatezza, ecc., non sarebbe altro che pura espressione di poter fare ciò che ci piace, immediatamente, e senza alcuna riflessione mediatrice.

Ciò vorrebbe dire ridurre l'uomo al livello dell'animale in cui certamente lo spontaneo, l'immediato, il piacevole e l'irriflesso sono la sua naturale espressione di vita. Ma è esercizio di libertà questo?

Nella mentalità spontaneista, le sollecitazioni al bene sono considerate addirittura come impedimenti ed ostacoli all'esercizio della libertà, mentre le sollecitazioni di permissività istintiva ne favorirebbero invece le espressioni di autenticità: chi le contrasta avrebbe "idee piccole, antiquate, non al passo con i tempi che cambiano, ecc."(!)

Coscienza, consapevolezza, responsabilità

Educare alla libertà non può quindi voler dire educare alla spontaneità emotivo-istintiva, alla irriflessione o all'immediatezza del piacere, ma *a scegliere la verità e il bene* attraverso la riflessione e lo sforzo personale che sa andare anche controcorrente. Vuol dire, in breve, formare dei soggetti coscienti, consapevoli e responsabili.

1. Rendere coscienti

La parola "coscienza" può essere riferita a due contesti differenti:

- a) - un *contesto morale* e allora vuol dire conoscenza di alcune norme ideali di vita ed autovalutazione del proprio agire in funzione di quelle norme;
- b) - un *contesto psicologico* ed allora vuol dire semplice *consapevolezza di sé*, della realtà del proprio io in tutta l'estensione del proprio mondo interiore e comportamentale.

A quale tipo di coscienza ci si deve riferire nell'educazione alla libertà?

Evidentemente, a tutti e due, perché il fine è di condurre l'individuo ad essere il diretto "*responsabile*" della propria vita e, conseguentemente, ad avere una "*retta coscienza del dover essere*" nella piena "*consapevolezza di quello che lui è*".

Per rendere coscienti, nel senso di rendere capaci a controllare le proprie azioni in conformità alle finalità proposte, il cammino è sempre almeno duplice: *formazione dell'inefficienza e formazione della volontà*.

In primo luogo, si tratta di far *capire la bontà delle norme da seguire*, perché solo seguendo norme "buone", vissute come tali, si forma una "retta coscienza".

Ora, quand'è che una cosa si dice "buona"?

Quando corrisponde allo scopo per cui fu fatta.

Una lampada è buona quando illumina, uno strumento è buono quando facilita il lavoro, un deodorante è buono quando elimina il cattivo odore, ecc.

Una scelta professionale è buona quando porta al raggiungimento dei fini per cui fu fatta cioè unicamente di realizzare il più possibile il bene della persona.

Una *coscienza cristiana* è "buona" quando guida l'uomo al raggiungimento del fine per cui fu creato, cioè a scegliere costantemente "il bene" (che ha la sua espressione più genuina nell'amor di Dio e del prossimo).

Una buona coscienza cristiana, quindi, per essere tale, presuppone sempre una chiara conoscenza di ciò che è in sintonia con il fine ultimo dell'individuo (= fare la volontà di Dio) e che si esprime concretamente nell'accettare, rispettare, aiutare ed amare ogni persona come figlio di Dio.

Sarà compito della volontà attuarne i dettami; ed è appunto nell'assolvimento di questo compito si educa all'esercizio della libertà.

2. Rendere consapevoli

In una società come quella odierna che tende all'emarginazione dell'altro, la tendenza dominante è quella d'interpretare la coscienza non nel senso morale, ma in quello psicologico di "**consapevolezza di sé**", perché si presume che per superare i conflitti ed i disagi psicologici della vita basti *portare alla luce quello che si è* (= *consapevolezza ritenuta essenziale per la salute mentale*).

La presa di coscienza di sé è fatta così diventare una valida norma di condotta per cui con la riduzione della coscienza morale a semplice consapevolezza di sé, si viene soggettivamente a legittimare qualsiasi condotta alla sola condizione di esserne consapevoli.

C'è in questo atteggiamento una distorsione del valore della consapevolezza di sé. Far luce su se stessi è solo una condizione per stabilire un confronto tra "l'essere" ed il "dover essere" indicato dalla coscienza morale. L'essere (la consapevolezza) e il dover essere (la coscienza morale) sono vie complementari che debbono stare alla base dell'esercizio della libertà nella scelta del bene che scaturisce dal confronto (= Ciò che si deve fare per la propria crescita umana), ma *non possono e non debbono essere assunti pedagogicamente come fini a se stanti*.

3. Rendere responsabili

Per educarci alla libertà non basta renderci coscienti o consapevoli di noi stessi, ma occorre anche renderci "*responsabili*" delle scelte fatte.

Il termine responsabile non è da intendersi educativamente come *indice di merito o di colpevolezza*: "Sei tu il responsabile di quel successo o il colpe-

vole di quell'insuccesso", o di *attribuzione di compiti o di cariche da svolgere*: "Sei tu il responsabile dell'andamento di quel settore", ma è riferito alla persona che intende diventare pienamente consapevole dei propri atti e accetti di portarne direttamente le conseguenze.

Rendere responsabili però non può bastare. Il rispondere alle conseguenze prevedibili dei propri atti, infatti, non può prescindere — ai fini formativi — dalla convinzione personale della natura buona o meno buona degli atti da compiere; cioè non può essere un fatto separato dalla coscienza morale buona che ne giustifica l'accettazione.

Oggi c'è la tendenza a separare *l'etica della responsabilità dall'etica del dovere*, indicando con il termine "responsabile" semplicemente la persona "impegnata" cioè rivolta positivamente alla realizzazione di un valore socialmente accettato, indipendentemente da criteri morali oggettivi.

Il problema educativo consisterebbe allora non tanto nell'aiutare ad assumere *responsabilmente* un codice di valori morali oggettivi, ma semplicemente nell'affinare il "senso di responsabilità individuale" nel prevedere gli esiti del proprio agire. E questo non solo perché nella società moderna c'è una *progressiva insensibilità* a valutare secondo un codice morale — dovuta alla difficoltà a decifrare, tra i contrastanti messaggi da cui la società è bombardata, delle istanze ideali a cui conformare la propria condotta — ma anche perché si è formata la *convinzione che l'etica della responsabilità possa bastare a se stessa*.

Una simile convinzione però è socialmente e pedagogicamente negativa in quanto ridurrebbe la responsabilità individuale al solo calcolo delle conseguenze dei propri atti e porterebbe ad indirizzare il proprio agire unicamente nel senso della propria convenienza e della propria riuscita personale come se non si dovesse rispondere di ciò che si fa anche al nostro prossimo, con cui siamo in relazione.

Su questa linea si arriverebbe ad *una educazione all'autonomia personale prettamente egoistica ed individualista*, fonte d'isolamento e di infelicità, con stressanti forme di ansia e di nevrosi.

L'uomo formato alla pura etica della responsabilità è indicato da R. MUSIL come "**uomo senza qualità**", privo di convincimenti ed indotto a sperimentare ciò che impulsi e desideri gli vanno proponendo. Il LASCH emblematicamente lo definisce come "**l'uomo dall'io minimo**" che di fronte ai turbamenti della vita non sa far altro che vivere alla giornata, fermandosi sulla soglia delle scelte, evitando specialmente quelle che possono impegnarlo in modo duraturo o precludergli nuove scelte; egli vive unicamente nel presente, senza speranze per il futuro, senza fare progetti, adattandosi e rassegnandosi alle circostanze. Se si inserisce in un gruppo, non è tanto per ottenere una risposta ai suoi problemi, ma per avere un appoggio, un punto di riferimento che lo ripari dalle tensioni dell'esistenza,

Le analisi sociologiche mostrano che purtroppo un gran numero di giovani propende a *isolarsi in un pragmatismo di utilità immediata* che è loro data da vivere, a ridurre motivazione ed interesse per l'assunzione di ruoli so-

ciali di servizio, a concentrarsi sull'autorealizzazione immediata di ciò che egoisticamente dà soddisfazione, scivolando in tal modo in una pratica di pura sopravvivenza.

È questo l'evidente frutto di un'educazione alla pura etica della responsabilità personale avulsa dall'etica del dovere derivante da una retta coscienza morale.

Una simile educazione non può certo definirsi come educazione alla libertà di vivere quella VERITÀ che rende liberi e aperti all'AMORE di Dio e che sola può veramente rendere felice l'uomo. È per essa, infatti che è stato creato! Educare alla libertà di scelta della propria professione è pertanto educare alla realizzazione del progetto di Dio in ogni uomo.

MARIO
VIGLIETTI

Stili di pensiero ed abilità intellettive¹

Un dato di esperienza abbastanza conosciuto, anche se non sempre, didatticamente, tenuto nel debito conto, è l'*instabilità del rapporto esistente tra abilità intellettiva e successo scolastico*, genericamente spiegata dalla sola *diversità di applicazione allo studio* da parte dell'alunno, quasi che il successo dipendesse principalmente, se non unicamente, dalla buona volontà ad apprendere.

Generalmente cioè non si collegano la riuscita o l'insuccesso, anche all'influenza di altri possibili fattori individuali ed ambientali, quali, ad esempio, quelli della compatibilità o meno esistente tra *le differenti modalità di pensare e di apprendere degli alunni (stili)* e le caratteristiche dei *contesti di apprendimento*, che non sono sempre tali da entrare in positiva risonanza con queste differenze di modalità o *stili* di pensare e di apprendere. In altre parole, non basta cercare di svilup-

¹ Ci riferiamo al recente volume di ROBERT J. STERNBERG, *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, ed. Erickson, Trento, 1997 (pp. 1-192) e a *Le tre intelligenze*, pp. 1-160 (in collab., con L. Spear-Swerling) - e a MARIO VIGLIETTI, *Incertezze e prospettive nella formazione professionale*, in "Rassegna CNOS", n. 1, 1995, pp. 101-112.

pare essenzialmente *determinate abilità a saper fare qualcosa*, per assicurare il successo, ma occorre anche fare in modo che ci sia consonanza col *modo preferito* di apprendere e di usare tali abilità, cioè con lo stile o modo di pensare tipico del soggetto.

Abilità e stile sono, infatti, modalità operative distinte, e ambedue importanti per definire il comportamento del soggetto.

“Un dato su cui esiste consenso, ricorda Sternberg, è che le differenze testate di abilità spiegano solamente il 20 per cento della variazione nelle prestazioni scolastiche e addirittura soltanto il 10 per cento della variazione nelle performance lavorative. Cosa ne è del resto della variazione - dell'inspiegata variazione dell'80% a scuola e del 90% nel lavoro?”

Una fonte di tale variazione potrebbe risiedere negli *stili di pensiero*. Il modo in cui le persone preferiscono pensare, potrebbe essere altrettanto importante di *quanto riescono a pensare bene*” (*op. cit.*, p. 45).

ESEMPI DI STILI DI PENSIERO DIVERSI

Sternberg illustra il suo pensiero analizzando alcune situazioni di allievi che, pur risultando pressoché allo stesso livello nella valutazione dei tests e delle loro prestazioni scolastiche, hanno avuto impatti notevolmente diversi nell'affrontare le richieste della vita professionale.

ALEX aveva sempre ottenuto brillanti esiti negli anni della sua preparazione scolastica: a lui piaceva *disporre di una struttura data entro cui poter lavorare* e la scuola, per tutto lo svolgersi dei corsi, gliela aveva sempre offerta. I suoi insegnanti gli avevano sempre indicato cosa fare e lui l'aveva fatto molto bene. Al momento del diploma però si trovò a dover affrontare un progetto *in modo indipendente*, senza una guida che gli tracciasse il cammino, e i risultati, pur buoni, non risultarono conformi alle attese. Molto diversi invece furono i risultati nella sua carriera di avvocato, specializzato in diritto contrattuale, nell'attività bancaria: il suo compito consisteva nel trasformare in *contratti ineccepibili* gli accordi, a grandi linee, di assegnazione di fondi fatte dai banchieri. Egli si trovò ad operare su schemi tracciati che lui doveva unicamente tradurre in contratti perfetti. Abilità e stile si armonizzavano bene e il suo successo fu enorme.

BILL, con voti scolastici pure brillanti, era un tipo a cui piaceva, invece, fare *“a modo i suo”*, senza dipendere da altri, pur accettando le direttive della scuola nell'assolvere i suoi obblighi scolastici. A lui, in particolare, piaceva la ricerca biologica. Al momento del diploma, avuta la possibilità di scegliere una tesi indipendente, sentì che finalmente poteva fare quel che gli piaceva, proprio come lui voleva, ed il risultato fu brillante, come di gran successo fu pure la sua carriera di ricercatore in biologia.

Sia Alex che Bill, pur avendo ambedue le abilità per riuscire, hanno avuto successo soprattutto per il fatto di aver trovato un lavoro che si armonizzava bene con il loro modo di pensare, cioè con il loro *stile di pensiero*.

CORWIN, allievo della stessa scuola di Alex e Bill, era un tipo alquanto critico, sia nei confronti della scuola che di se stesso e delle persone che frequentava: ciò che non era all'altezza dei suoi standard era trascurato, messo da parte. Il suo stile critico che lo *portava a giudicare persone e cose*, trovò nella professione di psichiatra l'abbinamento adatto. Il successo fu notevole.

I suddetti casi rappresentano un esempio sul come *gli stili possono aiutarci a comprendere il perché persone, che possiedono abilità pressoché identiche, scelgono carriere diverse*: il motivo è che alle persone piacciono particolarmente quelle professioni il cui esercizio è congruente, non solo alle loro abilità, ma anche al loro stile di pensiero

Queste constatazioni dovrebbero essere tenute presenti in tutti gli ambiti delle nostre relazioni sociali: famiglia, scuola, lavoro per evitare tensioni e discrepanze, in quanto i modi di fare e di apprendere delle persone rispondono a specifici stili che le caratterizzano, indipendentemente dalle loro abilità.

Allora, invece di valutare positivamente solo chi è in consonanza con i nostri stili di pensiero e di apprendimento preferiti, ci ricorda Sternberg, "è necessario apprezzare le persone per ciò che hanno da offrire, vederle nei termini loro propri e aiutarle così a realizzare il miglior risultato possibile sia nella scuola, sia nel lavoro, sia nella loro vita personale" (p. 33).

Conoscere e capire gli stili può aiutarci, infatti, a comprendere meglio perché alcune attività ci sono congeniali ed altre no e perché preferiamo certe persone ad altre, con la conseguenza di una maggior comprensione, intesa ed efficacia nei nostri rapporti

Lo Sternberg ci avvia a questa conoscenza attraverso l'esposizione della sua *teoria dell'autogoverno mentale* (che riportiamo in sintesi).

LA TEORIA DELL'AUTOGOVERNO MENTALE

Lo Sternberg parte dal presupposto che le forme di governo della società, non sono che "i riflessi esterni di quel che succede nella mente delle persone... sono come gli specchi delle nostre menti".

In altre parole, "esse riflettono i modi diversi in cui le persone organizzano e governano se stesse. In questa prospettiva, dunque, i governi possono essere considerati come *estensioni dell'individuo*: essi rappresentano i diversi modi in cui le collettività, così come gli individui, si possono organizzare" (p. 173).

Tale metafora gli serve di base per dare un supporto organico alla sua classificazione degli stili.

"Allo stesso modo, egli dice, che i governi hanno *varie funzioni* (legislative, esecutive, giudiziarie), *forme* (monarchica, gerarchica, oligarchica, anarchica), *livelli* (globale, analitico), *sfere* (esterna, interna), e *propensioni* (radicale, conservatrice), in modo analogo gli stili possono essere classificati tenendo conto di questi vari aspetti del funzionamento individuale" (p. 174).

Così le descrive:

1. - *Le funzioni dell'autogoverno mentale*

Anche le persone, quando pensano ed operano, devono svolgere funzioni analoghe a quelle dei governi: *legislative* (emanazione delle leggi), *esecutive* (attuazione delle iniziative e leggi) e *giudiziarie* (valutazione del come vengono applicate).

Sono pertanto da considerarsi:

— *legislative* le persone a cui piace *fare le cose a modo loro*, decidere da sole cosa fare e come farlo, senza doversi appoggiare a strutture già prefissate. Preferiscono attività innovative, creative quali: scrittore creativo, drammaturgo, poeta, matematico, scienziato, artista, finanziere, architetto, stilista, imprenditore, compositore, coreografo, disegnatore pubblicitario... Purtroppo l'ambiente della scuola non sempre premia lo stile legislativo, tendenzialmente critico.

— *esecutive* le persone a cui piace *seguire delle regole* o affrontare problemi già prestrutturati, come colmare lacune in strutture esistenti, applicare regole a problemi, tenere lezioni sulla base di idee altrui, far rispettare regole...

Professioni congruenti potrebbero essere, alcune branche di avvocatura, ufficiale di polizia, militare, fare proseliti, amministratore, autista, pompier... Sono persone che fanno quel che si dice loro e spesso lo fanno bene, stanno alle istruzioni e obbediscono al sistema o alle regole del gruppo a cui appartengono. Di solito sono ben accette.

— *giudiziarie* le persone a cui piace *valutare regole e procedure* ed affrontare problemi in cui si analizzano e valutano le cose e le idee esistenti.

Attività consone: giudice, notaio, analista di sistemi critico, consulente, ispettore... Lo stile giudiziario è spesso ostacolato dalla scuola e anche dal mondo del lavoro.

2. - *Le forme dell'autogoverno mentale*

Ogni forma (monarchica, gerarchica, oligarchica, anarchica) inclina ad accostarsi in modo diverso al mondo e ai suoi problemi.

La persona monarchica è quella che con risolutezza si butta decisamente, a testa bassa, alla realizzazione dei suoi problemi, senza permettere ad altri d'interferire. È una persona che, se decide di fare una cosa, sicuramente la fa. Dagli altri si aspetta che gli ordini o i lavori vengano eseguiti senza scuse o attenuanti.

Nella scuola, gli allievi monarchici incontrano problemi, perché, generalmente, vogliono fare cose diverse da quelle che stanno facendo e che non incontrano il loro interesse. Il problema è di trovare il modo di carpire il loro interesse.

La persona gerarchica tende ad essere sistematica nella risoluzione dei problemi e nel prendere decisioni, riconosce la necessità di *stabilire delle priorità* nella gerarchia degli obiettivi che possiede, dato che non tutti possono essere raggiunti o perseguiti ugualmente bene.

Questa persona si adatta bene nelle organizzazioni, perché riconoscono il bisogno delle priorità. I problemi nascono quando le sue priorità personali non si accordano con quelle dell'organizzazione: per esempio, dare più tempo per un lavoro non strettamente necessario, insistere in una spiegazione scolastica al di là del programma, ecc.

La persona oligarchica si lascia dominare dal bisogno di raggiungere molti obiettivi contemporaneamente, spesso anche in competizione tra loro, percepiti tutti come ugualmente importanti. Non sa spesso da dove iniziare o di quanto tempo riservare a ciascun compito. Tuttavia, se le vien fornita una guida, anche minima, rispetto alle priorità delle organizzazioni in cui opera, può diventare molto efficiente. "In un certo senso, una persona oligarchica sta a metà strada fra una persona monarchica ed una gerarchica. Come i monarchici, gli oligarchici non stabiliscono naturalmente una serie di priorità. E, come i gerarchici, fanno molte cose alla volta" (p. 72).

La persona anarchica sembra essere motivata da un miscuglio di bisogni ed obiettivi che essa stessa non sa ben definire. Ha un approccio ai problemi di tipo casuale e respinge ogni sistema rigido che sente limitante la sua spontaneità. Dimostra buone potenzialità creative in quanto sa attingere a varie fonti, per cui, mettendo assieme vari segmenti d'informazioni e d'idee, riesce a risolvere problemi che altri trascurano.

Il problema per l'insegnante, per il genitore o il datore di lavoro è di "aiutare la persona anarchica a incanalare le sue potenzialità creative e a conquistare l'autodisciplina, l'organizzazione che sono necessarie per qualunque tipo di contributo creativo. Se questo tentativo d'incanalamento riesce, è probabile che la persona anarchica riesca in campi dove quasi tutti gli altri falliscono" (p. 39).

3. - Livelli, sfere e propensioni dell'autogoverno mentale

I livelli operativi delle persone possono essere: globali o analitici.

Le persone globali preferiscono affrontare questioni relativamente ampie ed astratte; non amano i dettagli. Tendono a vedere la foresta più che gli alberi, col pericolo di perdere di vista gli alberi che formano la foresta e di vagare tra le nuvole.

Le persone analitiche apprezzano invece i problemi concreti ed amano i dettagli e gli aspetti pragmatici delle situazioni; stanno con i piedi saldamente a terra... col pericolo di perdere di vista la foresta. Aver occhio ai particolari, ai dettagli può spesso essere essenziale per la riuscita o il fallimento di vari progetti: ad esempio, un particolare trascurato in una operazione chi-

urgica può determinare conseguenze irreparabili; così pure in un progetto aerospaziale, ecc.

Le persone globali ed analitiche possono lavorare particolarmente bene assieme, perché ciascuna provvede ad un aspetto del compito che l'altra tenderebbe a trascurare.

In relazione alla *sfera operativa*, si distinguono le persone in interne ed esterne.

Le persone interne tendono a concentrarsi sul loro mondo interiore, a essere introversive, distaccate o fredde, poco attente socialmente. Preferiscono lavorare da sole e trovano difficile integrarsi col gruppo. Non per questo son da considerarsi immature: sono tipi a stile interno.

Le persone esterne al contrario tendono ad essere estroverse, espansive e orientate alla gente. Amano lavorare con gli altri ogni qualvolta è loro possibile.

La diversificazione: interno-esterno non impedisce che si attivi l'opportunità che ciascuno sviluppi la *flessibilità* necessaria per imparare a lavorare in diverse situazioni: in gruppo per gli interni e da soli per gli esterni.

In relazione alle *propensioni*, le persone si distinguono in radicali e conservatrici.

Le persone radicali amano andare al di là delle regole e delle procedure esistenti, tendono a favorire i massimi cambiamenti e a ricercare situazioni di una certa ambiguità.

Le persone conservatrici invece amano conformarsi alle regole e alle procedure esistenti, evitando il più possibile i cambiamenti e le situazioni ambigue, restando attaccate alle situazioni tradizionali, familiari, nella vita privata e professionale. Si sentono contente in ambienti ben strutturati e relativamente prevedibili.

La suddetta classificazione degli stili secondo la teoria dell'autogoverno mentale di R.J. Sternberg, si può compendiare nel seguente schema:

TIPOLOGIA DEGLI STILI DI PENSIERO

Funzioni	Forme	Livelli	Sfere	Propensioni
Legislativa	Monarchica	Globale	Interna	Radicale
Esecutiva	Gerarchica	Analitico	Esterna	Conservatrice
Giudiziaria	Oligarchica Anarchica			

I PRINCIPI DELLA TEORIA DEGLI STILI DI PENSIERO

Per una migliore interpretazione e comprensione degli stili di pensiero, lo Sternberg invita a tenere presenti alcuni **principi generali**:

1. - *Gli stili rappresentano solo delle preferenze nell'uso delle abilità, non sono delle abilità essi stessi, cioè gli stili delle persone possono essere congruenti o discrepanti rispetto alle loro abilità. È comunque nella consonanza tra stile ed abilità, che si può realizzare la condizione di lavoro piacevole e ben fatto.*

2. - *La consonanza tra stili ed abilità crea una sinergia che è più della somma delle parti.*

Non sempre ci si trova nella condizione di fare ciò che piace unitamente con l'abilità a farlo bene; spesso occorre venire a patti tra ciò che piace fare e ciò che si può realisticamente fare bene. È segno di maturità saper venire a un compromesso tra stile ed abilità.

3. - *Le scelte di vita debbono adattarsi sia agli stili che alle abilità.*

È un dato di esperienza comune che la soddisfazione professionale di poter dare il meglio di sé, nasce essenzialmente da una scelta di carriera che si adatta bene alle abilità e agli stili della persona. Ciò vale anche per ogni altra scelta di vita, come, ad esempio, la scelta matrimoniale di vita a due; essa deve essere congruente con gli stili delle persone; diversamente se ne pagano inevitabilmente le conseguenze.

4. - *Le persone hanno un insieme di stili, non un unico stile.*

Le persone sono multidimensionali anche sotto l'aspetto degli stili: uno può essere creativo superorganizzato o totalmente disorganizzato, solitario o contento di lavorare con gli altri non è neppure detto che se uno ha una certa caratteristica, ne deve avere anche un'altra, che perché è creativo, per esempio, dev'essere naturalmente anche disordinato, dato che... di solito i creativi sono disordinati (!).

5. - *Gli stili variano a seconda dei compiti e delle situazioni.*

Ad uno può piacere di essere, di solito, un creativo in vari aspetti della sua vita, ma non in tutti. Per esempio, in cucina preferirebbe essere piuttosto esecutivo e sentirsi dire cosa fare...

6. - *Le persone differiscono nella forza delle loro preferenze.*

Alcune preferenze sono sentite come "conditio sine qua non" (ad esempio, lavorare assieme ad altri), altre possono essere presenti, ma non in modo determinante: pur preferendo lavorare da soli, non si rifiuta la collaborazione con altri.

7. - *Le persone differiscono nella flessibilità degli stili.*

La flessibilità è una qualità preziosa per tutti gli aspetti della vita.

"Pensate, commenta Sternberg, quanto più efficaci potrebbero essere gli insegnanti se si adattassero ai vari stili di pensiero delle loro classi, o come sarebbe facile lavorare per conto di persone che ci permettessero di essere

noi stessi e di svolgere il lavoro nel modo più efficace per noi, oppure come sarebbe soddisfacente avere una relazione con qualcuno che ci apprezzasse pienamente per quello che siamo — per ciò che ci piace e per ciò che non ci piace — piuttosto che per ciò che all'altro piacerebbe noi fossimo" (p. 105).

8. - *Gli stili dipendono dalla società e dalle sue norme.*

È da sottolineare il ruolo della *socializzazione* nello sviluppo degli stili.

I bambini che osservano modelli di ruolo autoritari, ne interiorizzano gli attributi e sono predisposti a diventare autoritari, e così via. Ciò vale soprattutto per ciò che mostriamo di essere noi stessi, ad esempio, come genitori o educatori.

Inoltre *"bisogna assolutamente riconoscere che ciò che diciamo è molto meno importante di ciò che facciamo"*. Anche qui vale il principio "s'impara facendo": se vogliamo che i nostri figli, studenti o impiegati, si esprimano in modo creativo, dobbiamo dar loro la reale possibilità di farlo. Se diremo loro che li valutiamo per il loro pensiero creativo e poi, invece, criticiamo o preveniamo ogni idea che propongono, le nostre parole non avranno alcuna efficacia" (p. 106).

9. - *Gli stili possono variare nel corso della vita.*

"Gli stili al pari delle abilità, sono entità fluide piuttosto che fisse, e dinamiche piuttosto che statiche". Dato che lo sviluppo della persona è un processo in continuo cambiamento nel corso degli anni, anche i modi di pensare con cui ci si sentiva a proprio agio nella giovinezza, mutano fino quasi a diventare irriconoscibili e estranei alcuni anni dopo. Un comportamento che un genitore oggi deplora nel figlio adolescente, probabilmente era lo stesso comportamento che lui aveva nella sua adolescenza.

10. - *Gli stili sono misurabili.*

Sono descritti, a nostro avviso, più che misurati, attraverso il confronto con griglie graduate che ne descrivono le modalità tipiche di comportamento.

11. - *Gli stili possono essere insegnati.*

Come? Assegnando dei compiti che richiedono l'uso degli stili che si desiderano insegnare (più le persone usano un certo stile, più si sentono poi a loro agio nell'utilizzarlo) oppure facendo conoscere, per esempio, la presente classificazione degli stili, per facilitarne l'appropriazione di quelli che risultano in consonanza col proprio modo di essere e di comportarsi.

12. - *Gli stili che vengono valorizzati in una circostanza, possono non esserlo in un'altra occasione.*

Il problema è di riuscire a stabilire una congruenza fra gli stili di una persona e le richieste dell'ambiente: è questa la condizione più sicura del successo, più che la presenza di competenza in consonanza con lo stile di pensiero.

13. - *Gli stili valorizzati in un luogo, possono non esserlo in luoghi diversi.*

Non è detto, ad esempio, che una lezione che riscuote un forte successo con un gruppo di uditori, abbia una identica risonanza con altri, sia pure dello stesso livello culturale. Gli stili valorizzati dai due gruppi possono essere notevolmente diversi da quello dell'oratore: di qui la diversa risonanza di gradimento, positiva nel caso di consonanza di stili, diversa o opposta nel caso di dissonanza. Ciò vale anche in qualsiasi altro campo: commerciale, aziendale, scolastico, familiare, o di relazioni sociali, ecc.

Questo perché, generalmente, *si tende a valorizzare ciò che si apprezza, con ciò che è ritenuto un bene.* Una persona, ad esempio, può sentirsi a suo agio con chi è sistematico, preciso e ben organizzato (perché apprezza la precisione, l'ordine e la sistematicità), e sentirsi invece infastidita da uno che passa da un'idea all'altra e non finisce mai una frase. Di qui l'accettazione o il rifiuto della stabilità della relazione.

Altro esempio di discrepanza lo si ha spesso nell'ambito della scuola dove un preside, ad esempio, dice di apprezzare gli insegnanti che sanno pensare con la loro testa, ma poi in pratica valorizza solo quelli che sono generalmente disponibili ad assecondare le sue richieste. Così fa il politico che per avere voti, cerca di sintonizzarsi col pensiero degli elettori, ma, una volta eletto, mette in atto la linea che più gli conviene.

14. - *Gli stili normalmente non sono né buoni né cattivi - è solo questione di congruenza.*

Gli stili sono migliori o peggiori solo nell'ambito di un dato contesto, secondo il grado di congruenza con esso. Mentre un buon livello di abilità può essere generalmente considerato desiderabile, indipendentemente dalla situazione contestuale, non è la stessa cosa per ciò che si riferisce allo stile, per il quale resta sempre *fondamentale la questione della congruenza* con il contesto.

"Quel che più conta, conclude l'A., è trovare un ambiente che sia congeniale a quel che abbiamo da offrire stilisticamente, piuttosto che un ambiente che possa essere più ambito sulla carta, ma in cui è improbabile che quel che facciamo venga apprezzato" (p. 116).

15. - *Si confonde la congruenza degli stili, con i livelli di abilità*

Si tende a considerare migliori o più abili coloro che sono congruenti con lo schema degli stili che sono propri di chi valuta meno abili coloro che sono in dissonanza con essi.

È questo, tuttavia, un metro soggettivo, da cui dobbiamo liberarci, in quanto si riuscirà "a fare il miglior uso dei talenti delle persone e ad aiutarle a svilupparli, solo se riconosceremo le persone per *i punti di forza stilistici loro propri*, piuttosto che misurandole su ciò che idealmente vorremmo che fossero" (p. 117).

Non si deve comunque dimenticare, che gli stili, a volte, interagiscono con le abilità (ad esempio, possiamo incontrare una persona legislativa man-

cante di creatività). Tuttavia, "per la maggior parte, le interazioni presentano un buon sincronismo nelle persone ben integrate. In linea con la teoria triarchica dell'intelligenza umana² le persone globalmente intelligenti sono quelle che *ottimizzano* i propri punti di forza e che rimediano o compensano i propri lati deboli. La parte più rilevante di tale ottimizzazione consiste nel *trovare un buon equilibrio fra le proprie abilità ed i propri stili preferiti*. Le persone che non riescono ad operare una simile armonizzazione, rischiano di essere frustrate dalla discrepanza fra ciò che sanno fare e ciò che preferiscono fare" (pp. 127-128).

CONCLUSIONE: SCUOLA, PROFESSIONE E STILI DI PENSIERO

Una delle preoccupazioni che di solito emerge nelle valutazioni degli insegnanti, è quella di riuscire a individuare i *vari fattori* che possono contribuire a promuovere l'apprendimento dei propri allievi, sia relativamente al loro modo d'insegnare che alle caratteristiche dei singoli individui.

Un contributo importante per questa individuazione, ci è offerto dalla teoria degli stili di pensiero che abbiamo illustrata.

Le ricerche effettuate relativamente al *rapporto tra stili di pensiero degli insegnanti e quelli degli studenti*, hanno evidenziato, infatti, che "gli studenti hanno prestazioni migliori e vengono valutati più positivamente dagli insegnanti, quando i loro stili sono in sintonia con quelli degli insegnanti. In altre parole, gli studenti ottengono risultati migliori quando assomigliano stilisticamente agli insegnanti, a prescindere dal livello reale del loro profitto" (p. 149).

La consonanza di stile insegnante-alunno risulta, dunque, essere un fattore positivo in favore dell'apprendimento.

D'altro canto si è constatato anche che *la valutazione del profitto dell'alunno* acquista un livello di oggettività maggiore *nelle predizioni del successo* di quando si considerano le sole abilità indipendentemente dagli stili del soggetto.

La consonanza tra stile ed abilità è cioè un significativo *fattore di predizione* del profitto scolastico. Spesso, però, "si fa confusione tra stile ed abilità con la conseguenza di ritenere incompetenti alunni, non per effettiva carenza di capacità, ma perché il loro stile di pensiero è diverso da quello di chi li valuta" o diverso da quello che si vorrebbe fosse (p. 184).

Ne derivano *alcune conclusioni pratiche*:

Nella scuola, come nel lavoro, la valutazione è un essenziale strumento di promozione dello sviluppo e del benessere della persona, perché è attraverso

² R.J. STERNBERG, *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Trento, Erickson; MARIO VIGLIETTI, *La teoria delle tre dimensioni operative dell'intelligenza*, in "Incertezze e prospettive nella formazione professionale" di "Rassegna CNOS", 11, n. 1, 1996, pp. 103-111.

ad essa che si possono stabilire traguardi e predizioni adeguati alle esigenze e possibilità di ognuno, che ne favoriscono l'autoaffermazione ed il successo.

Non si può pertanto prescindere in un processo di valutazione che voglia essere promozionale di sviluppo dalla *conoscenza degli stili che caratterizzano la persona*.

Inoltre, data la varietà degli stili delle persone, in tutte le situazioni di rapporto interpersonale (nella scuola, nella società, nella famiglia, nel lavoro), diventa necessario possedere anche una certa *flessibilità di adattamento ai vari stili* se si vuole fare presa sugli altri ed essere efficaci nei nostri interventi.

Per quanto riguarda poi la responsabilità educativa di aiutare i giovani a *fare delle scelte responsabili e libere* in funzione della loro vita lavorativa futura, la *conoscenza degli stili* assume un valore determinante. Il non tenerne conto, farebbe correre il rischio di sacrificare parte dei talenti migliori, a causa di consigli che, *sulla base delle sole abilità*, li potrebbero far avviare a *carriere che sono in dissonanza con gli stili della loro persona*, e quindi fonte d'insoddisfazione. Probabilità, questa, niente affatto remota da cui occorre preventivamente salvaguardarsi, perchè, veramente, come già ci ricordava cinquant'anni fa il Gille, scegliere una professione è, di fatto, ben più che scegliere una professione, è scegliere *un modo di essere nella vita, è scegliere uno stile di vita!*

PIERO
CARDUCCI
MARIA RITA
GUETTI

La formazione, un valore in continua evoluzione

1. La centralità strategica delle risorse umane

Nel decennio precedente si è assistito ad un cambiamento dell'equilibrio tra la componente tecnica e la componente sociale che ha progressivamente portato a riconoscere nelle risorse umane la principale fonte di vantaggio competitivo.

La profonda trasformazione che hanno subito le strutture organizzative nei tempi recenti è legata prevalentemente all'ottimale utilizzo delle conoscenze e alla trasmissione delle informazioni nei processi decisionali aziendali a tutti i livelli; è così venuta meno la tradizionale linea di demarcazione tra aspetti tecnici e manageriali che ha comportato una maggiore attenzione allo sviluppo di una predisposizione culturale integrata in grado di guardare al sistema azienda come a un insieme di processi interdipendenti in modo tale da richiedere un uso combinato delle risorse disponibili.

Il ruolo che le risorse umane ricoprono all'interno di una organizzazione aziendale è radicalmente cambiato rispetto a quello assunto in passato: ieri erano principalmente considerate come soggetti che "vendevano" la loro prestazione, il più delle volte "oraria" con standard di qualità predefinita e controllata, oggi inve-

ce, si deve pensare alle risorse umane come a persone dotate di proprie capacità intellettuali e professionali che oltre a fornire le prestazioni suddette partecipano alla vita dell'azienda con proprie idee, proposte ed iniziative e che quindi, se opportunamente curate, diventano le leve dell'innovazione e della flessibilità, caratteristiche queste necessarie ad un'impresa che vuole continuare a sopravvivere.

Un patrimonio di questo tipo non comparirà nei libri contabili ma sicuramente contribuirà alla costruzione del marchio e dell'immagine: in sintesi le risorse umane così considerate saranno l'arma strategica dell'azienda e ne costituiranno le basi per la continuità; esse in questo contesto vanno viste come accumulatori e generatori di energie invisibili da mantenere e incrementare.

La formazione deve sviluppare le persone in questa direzione: fornire loro le competenze necessarie a competere è indispensabile ma non è sufficiente; per sviluppare soluzioni vincenti occorre "saperne più degli altri" e dare di più, sviluppando risorse personali essenziali quali la curiosità, la motivazione, la capacità di affrontare il nuovo, la velocità di apprendimento, ecc.

2. Competenze? Sì, ma quali?

Quali sono le conoscenze, le esperienze, le capacità che devono essere sviluppate in ognuno per rendere le performance individuali ottimali ed interagenti con quelle degli altri in modo da ottenere un risultato complessivo che differenzi l'azienda e la caratterizzi nel suo aggiornamento continuo del Know-How?.

La relazione biunivoca "competenze individuali" - "posizione assegnata" molto utilizzata in passato non è più applicabile nell'attuale contesto poiché permeata da un elevato grado di rigidità e di predeterminazione; una volta individuata la posizione ricoperta, le competenze che si dovevano sviluppare erano rappresentate dall'insieme di conoscenze e di comportamenti che l'individuo doveva utilizzare per svolgere l'attività prescritta per tale posizione.

Ciò era la naturale conseguenza del fatto che l'attenzione dei vertici aziendali era tutta rivolta al concetto di "specializzazione funzionale"; per ottimizzare sia l'efficacia che l'efficienza dei processi produttivi, si riteneva necessario sviluppare competenze verticali creando risorse umane specializzate in una o più operazioni consequenziali.

La competitività che attualmente caratterizza il nostro sistema economico nel contesto del mercato mondiale potrà sopravvivere anche in futuro solo se le imprese saranno pronte a ridefinire continuamente il loro concetto di qualità dal quale non è pensabile escludere alcun componente aziendale che partecipi al processo di produzione.

La globalizzazione e l'internazionalizzazione dei mercati ha portato infatti a ridefinire le regole della concorrenza spostando l'attenzione in parti-

colar modo sul fattore qualità; la sfida sulla qualità comporta una predisposizione delle condizioni organizzative che consentano un puntuale allineamento tra risultati e attese del mercato. In questo senso un passo imprescindibile è quello di supportare lo sviluppo delle risorse umane con conoscenze e competenze differenziate che al momento opportuno possano tradursi in qualità offerta.

Competente sarà colui che, chiamato ad affrontare situazioni eterogenee, risulterà vincente mobilitando ed utilizzando un campo di conoscenze diversificate.

Occorre pertanto lavorare in questa direzione, la formazione dovrà intervenire per sviluppare sull'individuo un'area di conoscenze, gli skills rigidi e limitati vanno abbandonati, la cultura aziendale va allargata e la predisposizione alla ricezione va potenziata. La formazione va quindi indirizzata a potenziare le capacità a recepire in fretta i cambiamenti. Le informazioni specifiche servono invece a garantire i risultati.

3. L'investimento racchiuso nel processo di formazione

L'investimento espresso da un progetto di formazione è molto particolare poiché sia durante il suo svolgimento che dopo non genera ricavi propri diretti e non dà quindi luogo a ritorni economico-finanziari immediati.

Da sottolineare che è proprio la natura di investimento dell'attività di formazione che porta a chiederci: "Come tutti gli investimenti anche questo comporta una certa dose di rischio? Di che rischio si tratta e come può essere misurato?".

La nostra analisi ha ancora una volta come punto di partenza il contesto ambientale.

È la velocità dei cambiamenti che ha fatto definire l'ambiente non solo dinamico ma addirittura turbolento, ed è sempre la stessa velocità dei cambiamenti che, riducendo il tempo di risposta per l'impresa, può far diventare obsoleto l'investimento in formazione prima che i costi vengano recuperati.

Ed è proprio a questo punto che si fa sempre più evidente la necessità di intervenire con una *buona formazione continua* in modo tale che la variabilità ambientale, a prima vista considerata un ostacolo, diventi uno stimolo per l'accrescimento della competitività aziendale.

La soluzione deve ricercarsi in una buona formazione permanente, continua nel tempo e diffusa a tutti i livelli che miri a creare e mantenere risorse umane con una mentalità aperta e disponibile alla ricezione del cambiamento e all'interesse per l'innovazione che considerino la flessibilità come un vantaggio sia interno che esterno. L'obiettivo è quello di sviluppare in ognuno una capacità diffusa e continua di analisi dell'ambiente e una connessa e conseguente capacità di risposta rapida e flessibile ai bisogni e alle opportunità che via via si presenteranno.

Si dovrà fare leva sulla stessa rapidità e turbolenza dei cambiamenti af-

finché il processo di formazione continua compori in ognuno l'innescò di una necessità di aggiornamento delle conoscenze; la formazione di base impostata deve portare alla cultura di autocritica ed autovalutazione delle proprie capacità di risposta alle necessità in modo tale che la richiesta di aggiornamento delle proprie conoscenze arriverà allora spontaneamente e la motivazione alla conoscenza diventerà massima.

Questo perché se il cambiamento viene imposto, l'adattamento è solo temporaneo e comunque è stato in qualche modo istituzionalizzato, invece se si è predisposti diventa un bisogno.

La "forma mentis" al cambiamento permetterà nel momento in cui si riterrà necessario/opportuno, e in maniera strumentale rispetto alle strategie d'impresa, di intervenire con una formazione specifica orientata agli interessi del mercato; gli interventi dovranno rispondere alle necessità immediate e quindi saranno prevalentemente orientati al prodotto.

La formazione, che per quanto detto è un investimento, deve vedere riconosciuta nella prassi organizzativa e contabile la sua reale natura, bisogna valutare quanto le risorse impiegate in interventi formativi contribuiscono ad accrescere il valore dell'azienda destinataria, andando al di là della sola ricerca di benefici immediati a cui contrapporre i costi sostenuti.

Questa idea di base contrasta pertanto con l'attuale disciplina civilistica che imputa i costi di formazione interamente sul C/E dell'esercizio in cui sono stati sostenuti non prevedendo in alcun modo l'inserimento tra le immobilizzazioni immateriali di nessuna voce riguardante i costi di formazione capitalizzati.

Questo modo di operare che sminuisce l'importanza degli interventi volti a mantenere e sviluppare il capitale umano va rapidamente superato con opportuni interventi legislativi perché influisce sulla domanda di formazione continua e quindi paradossalmente sul valore potenziale dell'impresa.

Così facendo le aziende che ancora oggi sono portate a vederla e a valutarla come un costo e che per "risparmiare" ricorrono ad altre forme di addestramento, ad esempio quelle erogate dai consulenti, limitando in tal modo le loro potenzialità di sviluppo, sarebbero invogliate a un più intenso ricorso alle attività formative.

4. I ritorni dell'investimento in formazione

L'investimento in formazione si traduce materialmente in un "sapere" che non è sotto il completo controllo dell'impresa.

I ritorni dell'investimento in formazione dipendono in larga parte dagli individui destinatari di tale attività, in particolar modo dall'intensità della motivazione che guida questi ultimi all'apprendimento e allo sviluppo personale e che li induce all'assimilazione e alla sperimentazione concreta.

Si possono quindi creare delle situazioni in cui non si verifica il comportamento attivo del collaboratore che invece è condizione necessaria affinché

l'investimento in formazione possa erogare la sua utilità. E allora come può un'impresa ovviare a questo ulteriore possibile inconveniente?

La risposta è semplice: con quello stesso processo di formazione di cui si è parlato in precedenza, facendo attenzione a che vengano ben evidenziati, trasmessi e recepiti a tutti i livelli i valori aziendali in modo tale che questi non risultino solo delle affermazioni di principio ma diventino un riferimento continuo per orientare il lavoro.

È infatti fondamentale creare un contesto favorevole alla motivazione, all'apprendimento, alla creatività e alla autonomia; conoscere e partecipare i valori aziendali aiuta a sviluppare la motivazione così come sentirsi ascoltato responsabilizza e fidelizza.

Quando si riesce a trasmettere ad ogni collaboratore la convinzione che occorre sempre "fare meglio" dei concorrenti, l'azienda sta costruendo una risorsa invisibile.

Affinché gli acclamati valori diventino patrimonio dell'azienda, devono essere non solo promossi con convinzione ed entusiasmo dai vertici aziendali ma anche tradotti in comportamenti di vita quotidiana per far sì che il messaggio e l'entusiasmo non vadano dispersi; la loro mancata applicazione costituirebbe il comportamento peggiore e annullerebbe quanto di positivo intrapreso.

In questo contesto diventa estremamente delicata la funzione assegnata alla leadership, da intendersi quale espressione della capacità di supportare e sviluppare persone e gruppi.

Il leader di cui oggi si ha bisogno deve identificarsi sempre meno nella figura del "controllore" e sempre più in quella dell'"allenatore", poiché deve poter guardare al gruppo come a una propria risorsa e, contemporaneamente, a se stesso come a una risorsa del gruppo; in altre parole meno autorità sempre più autorevolezza.

Si può certamente affermare che la spinta più grande per motivare i collaboratori destinatari di un progetto di formazione all'assimilazione e alla sperimentazione concreta di quanto appreso deve ricercarsi nella capacità del management di far comprendere l'importanza che assume il loro contributo professionale al raggiungimento della strategia aziendale; è solo mostrando loro che il successo è il risultato del lavoro di tutti che si riesce a sviluppare in ciascuno la convinzione di sentirsi parte integrante di un progetto. In sintesi: stimolare la visione del dipendente-imprenditore.

Diventa importante che le idee che stanno alla base della strategia siano presentate in modo chiaro affinché tutti, a qualsiasi livello appartengano, possano comprendere bene la direzione verso la quale ci si sta muovendo; e quando nell'organizzazione tutti hanno capito la stessa cosa, maggiore risulterà l'impegno a unire i singoli contributi.

A questo punto diventa quasi un bisogno innato quello che dovrebbe portare ciascuno a concretizzare in azienda le competenze acquisite considerandole patrimonio di tutto il sistema aziendale; si deve fare in modo che ognuno possa dire: "Questo è il mio contributo, ci sono anch'io".

Di contro bisogna però evitare che si cada nell'autocompiacimento, perché altrimenti viene meno quella tensione creativa che è alla base delle trasformazioni innovative.

Possiamo quindi affermare che bisogna investire sulla crescita delle risorse umane non solo per valorizzarne i contributi professionali e organizzativi ma anche e soprattutto per consolidarne l'orgoglio di appartenenza; la formazione diviene uno strumento di supporto ai processi di flessibilizzazione, agendo sull'intera organizzazione e sulla sua cultura, che trova la sua giustificazione di essere in funzione degli obiettivi al cui raggiungimento può contribuire o dei problemi alla cui soluzione può partecipare.

5. Un invito conclusivo

Alla luce di quanto esposto dovrebbe risultare evidente lo stretto legame tra le risorse umane, considerate come la "materia prima" non sostituibile malgrado le automazioni più spinte, e il processo di formazione, visto come una componente fondamentale del vantaggio competitivo; altrettanto evidente dovrebbe risultare la consapevolezza che non ci si trova dinanzi ad un costo bensì ad un investimento.

La conferma di ciò si avverte in quelle aziende in cui la formazione non è più "la spesa da tagliare per ridurre i costi" ma la strategia vincente nella gara per la continuità della redditività e quindi della stessa sopravvivenza.

La nuova sfida che si è aperta con la creazione di un patrimonio intangibile che in parte contrasta con il vecchio concetto di investimento, si potrà vincere solo se il cambiamento viene vissuto come una necessità vitale e non come l'ultima moda alla quale uniformarsi, confidando nel fatto che durerà poco; se le imprese riusciranno a gestire il cambiamento, saranno loro stesse a favorire l'innovazione e a sostenerla cogliendo tutte le opportunità per perseguire i propri obiettivi di competitività e di efficienza.

È quindi opportuno rilevare ancora che il successo delle politiche aziendali è sempre più determinato dalla qualità delle risorse umane e quindi dal modo con cui le stesse vengono formate; in questo senso è necessario che il processo di formazione sia permanente e che si attui in una serie di interventi specifici pianificati secondo una visione sistemica dell'impresa.

Possiamo concludere con un invito che speriamo possa a breve diventare un'affermazione di principio: "Facciamo in modo che la capacità e la rapidità di apprendimento siano più intense del naturale ritmo di cambiamento!".

GUGLIELMO
MALIZIA
SERGIO
BORSATO

La formazione del coordinatore di settore/area/processo nel CFP polifunzionale Risultati della sperimentazione di un corso

Sulla base dei risultati dell'indagine sul Coordinatore di Settore/Area/Processo (= CS), realizzata dal Laboratorio «Studi, Ricerche, Sperimentazioni» del CNOS/FAP su finanziamento del Ministero del Lavoro (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1993), già nel 1993 la Federazione Nazionale del CNOS/FAP aveva predisposto un progetto di fattibilità per la formazione del CS e lo aveva presentato al suddetto Ministero perché venisse finanziato dal FSE. Tuttavia, la domanda non aveva ottenuto un esito positivo.

La Federazione non ha desistito dal suo proposito e ha deciso di procedere *autonomamente* con le proprie forze. Pertanto, nella riunione del 16-18 marzo 1995 il Consiglio Direttivo Nazionale ha deciso di realizzare un corso interregionale CNOS/FAP per la formazione del CS da attuarsi nel 1995-97. Il 15 luglio l'équipe del corso si è radunata insieme ai membri della sede nazionale CNOS/FAP e ha predisposto il progetto del corso; il successivo 20 settembre la sola équipe ha provveduto a stendere il piano delle attività formative e didattiche. Nella settimana dal 6-11 novembre si è tenuto il primo incontro di formazione diretta del corso che è durato due anni ed è terminato nel luglio 1997.

Qui di seguito saranno presentati in maniera ragionata i risultati più significativi della sperimentazione

1. L'impostazione generale del progetto di formazione

Segue lo schema proprio di un corso di formazione: il profilo, gli obiettivi, la durata, il programma, l'équipe responsabili, i partecipanti, le modalità di iscrizione.

1.1. Il profilo professionale del CS

È quello che risulta dalla ricerca del 1993 e non quello del CCNL attuale perché è il primo che è stato preso in considerazione per avviare il corso dato che allora il CCNL non era stato ancora varato (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1993; Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro. Formazione Professionale Convenzionata, 1996). Comunque, le differenze tra i due non sono sostanziali.

1.1.1. Definizione e funzioni generali

La ricerca del 1993 ha messo in risalto che la funzione del CS è finalizzata a collegare le varie attività operative interne a un settore del proprio CFP ed il mercato del lavoro e a provvedere all'organizzazione articolata di un settore, cioè al coordinamento della programmazione didattica e della verifica, alla promozione dell'innovazione e alla gestione delle risorse (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1993). Tale funzione si esplica nel coordinamento di uno staff di formatori all'interno della programmazione formativa del CFP.

1.1.2. Funzioni e compiti specifici

Si distribuiscono in tre categorie:

1.1.2.1. Anzitutto, il CS svolge funzioni e i compiti organizzativi e cioè:

a. coordina le risorse umane di Settore/Area/Processo per la realizzazione di specifiche azioni e/o progetti formativi interni ed esterni al CFP in attuazione di obiettivi e standards formativi predefiniti;

b. costituisce lo snodo tra il CFP, le aziende e i singoli formatori, ossia è la figura di confronto con il mondo esterno, non solo per recepire le innovazioni che ci sono nel territorio, ma anche per promuovere le attività formative che si svolgono all'interno del Centro in cui opera;

c. è «*trait-d'union*» fra i colleghi/collaboratori di uno stesso Settore/Area/Processo, ossia figura strategica all'interno del CFP;

d. coordina la programmazione didattica e la verifica nella promozione dell'innovazione e nella gestione delle risorse;

e. mette in relazione, all'interno del CFP, il Settore/Area/Processo con la Direzione del CFP;

f. coordina la stesura della programmazione didattica per cicli, moduli e unità didattiche e pianifica gli stage aziendali del Settore/Area/Processo;

g. opera il confronto diretto fra il CFP e le realtà aziendali del territorio, l'adeguamento ricorrente della programmazione al contesto locale, la realizzazione di un comportamento collegiale o di équipe che superi i comportamenti stagni del singolo formatore o del gruppo dei formatori.

1.1.2.2. In secondo luogo egli esercita funzioni e compiti didattici e cioè:

a. cura nel Settore/Area/Processo: la promozione dell'innovazione formativo-didattica; il coordinamento didattico; il raccordo con le imprese;

b. promuove, in relazione alla formazione degli allievi nel Settore/Area/Processo: la convergenza formativa e didattica sui percorsi dei singoli allievi; la integrazione, nei processi formativo-didattici, degli elementi di innovazione che provengono dal mondo produttivo; gli aspetti educativo-formativi che sono presenti nella domanda professionale delle aziende;

c. coordina, di concerto con i formatori del Settore/Area/Processo: l'innovazione, la sperimentazione e la programmazione didattica; l'attivazione dei processi formativo-didattici nel Settore/Area/Processo; condivide, con il Direttore del CFP (a cui naturalmente spetta la decisione finale) la responsabilità del proprio Settore/Area/Processo e la mediazione fra l'unità operativa del Settore/Area/Processo e il Direttore del CFP;

d. opera il collegamento tra le varie attività operative interne a un Settore/Area/Processo del proprio CFP e il mercato del lavoro.

1.1.2.3. Da ultimo il CS adempie a funzioni e compiti formativi e cioè:

a. promuove l'attuazione del Progetto Formativo e gli obiettivi della qualità formativa;

b. sviluppa l'integrazione formativa fra le dimensioni settoriali e intersettoriali e più specificamente: l'articolato coinvolgimento dei Formatori e la promozione di iniziative significative per la realizzazione della Comunità formativa; l'apertura della professionalità alla cultura dell'uomo, del lavoro, della conoscenza scientifica e critica della realtà e delle tecnologie professionali; il coinvolgimento della globalità della persona e delle sue facoltà astrattive e riflessive, nonché logiche e affettive; il potenziamento della creatività e delle capacità relazionali; lo sviluppo della qualità etica del lavoro, della professione, dei processi produttivi, dei luoghi di lavoro e dell'ambiente;

c. è anello di congiunzione tra formazione teorica e pratica;

d. collega il CFP alle imprese e legge in chiave di progettualità formativa ciò che sta avvenendo nel processo produttivo;

e. coordina i sub-processi e li decodifica, definendo i contenuti dell'azione formativa;

1.1.3 Conoscenze e competenze

Il CS deve possedere *conoscenze e competenze* di:

a. coordinamento in ambito formativo del flusso di interazioni/transazio-

ni tra soggetti diversi, in posizione professionale e formativa differenziata, che collaborano per il raggiungimento di fini formativi comuni e condivisi, in vista soprattutto della programmazione didattica e della verifica dell'apprendimento;

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

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

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

In particolare egli dovrà acquisire i *saperi e le abilità* relativi ai seguenti ambiti:

- a. la managerialità: coordinare, intraprendere, prefigurare;
- b. la mediazione, responsabilità, collaborazione;
- c. l'innovazione per il cambio;
- d. l'analisi del territorio finalizzata all'acquisizione di nuove professionalità;
- e. le innovazioni tecnologiche;
- f. l'organizzazione aziendale, della produzione e del lavoro;
- g. la cultura del lavoro e della professionalità;
- h. i contenuti e i processi formativi;
- i. l'innovazione progettuale, sperimentale, metodologico-didattica;
- l. l'organizzazione del CFP polifunzionale;
- m. la gestione delle relazioni interpersonali;
- n. la gestione del personale;
- o. la sperimentazione e l'innovazione didattica;
- p. la programmazione didattica;
- q. la gestione amministrativa.

1.2. Obiettivi del corso

Questi sono rivolti all'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche in ordine all'esercizio delle funzioni e ai compiti propri del CS, che sono inerenti a:

(a) il coordinamento in ambito formativo e la gestione delle risorse umane: 62 ore;

(b) la rilevazione degli aspetti educativo-formativi nei processi produttivo-aziendali: 58 ore;

(c) la gestione delle risorse umane e la promozione della innovazione tecnologica e metodologica: 47 ore;

(d) la gestione delle risorse finanziarie: 21 ore.

1.3. Durata delle attività formative e didattiche

La durata del Corso è prevista in **400 ore**:

— 200 ore di formazione diretta;

— 130 ore di formazione a distanza: studio e ricerca sul campo formativo, sul territorio e sul mercato del lavoro;

— 70 ore di stage aziendale: analisi e studio dei processi tecnologici, organizzativi, produttivi e lavorativi, delle competenze professionali e dei processi formativi;

— eventuale stage europeo: visita di studio a strutture formative e aziendali in un Paese europeo.

La distribuzione nei tre anni è la seguente:

a. 1995: formazione diretta: 50 ore; formazione a distanza: 20 ore;

b. 1996: formazione diretta: 100 ore; formazione a distanza: 70 ore; stage: 35 ore;

c. 1997: formazione diretta: 50 ore; formazione a distanza: 40 ore; stage: 35 ore.

1.4. Contenuti dell'attività formativo-didattica

In base agli obiettivi e al monte ore globale sono stati articolati nelle seguenti tematiche:

1) Introduzione: Federazione Nazionale, Strutture e Servizi CNOS/FAP; CS e modello di CFP polifunzionale: 8 ore.

2) Cultura, stili e modelli organizzativi (a)¹: 12 ore.

3) Cultura, innovazione tecnologica e organizzazione aziendale, della produzione e del lavoro e analisi delle professionalità (b): 26 ore.

4) Analisi del territorio e mercato del lavoro e delle professionalità, soggetti istituzionali e servizi formativi (b): 24 ore.

5) Cultura del lavoro e della professionalità (b): 8 ore.

6) Proposta e progetto formativo (c): 4 ore.

7) Contenuti, processi formativi e didattici della professionalità; metodologie strategiche della gestione di gruppo (c): 15 ore.

8) Analisi della professionalità, innovazione, progettazione, valutazione, sperimentazione e programmazione formativa, metodologica e didattica, certificazione e standard (c): 28 ore.

9) Gestione delle relazioni interpersonali (a): 30 ore.

10) Gestione del personale (a): 20 ore.

11) Finanziamento e gestione delle risorse (d): 21 ore.

12) Stage aziendale: 70 ore.

13. Verifica e valutazione finale: 4 ore.

¹ Per il significato di questa e delle altre lettere tra parentesi cfr. la sezione precedente n. 1.2.

1.5. *Équipe del Corso*

È stata incaricata di svolgere i seguenti compiti:

- definizione del profilo del Coordinatore di Settore/Area/Processo;
- elaborazione del Curricolo formativo-didattico;
- selezione delle metodologie e dei sussidi didattico-formativi;
- organizzazione del processo didattico formativo;
- configurazione della docenza e delle sue competenze;
- accompagnamento formativo-didattico con la collaborazione della Sede Nazionale;
- verifica e valutazione.

1.6. *Partecipanti*

Sono previsti almeno 30 Formatori che:

- * svolgono già la funzione di CS;
- * intendono acquisirne le competenze specifiche.

1.6.1 *I requisiti richiesti per l'accesso al Corso sono stati fissati nei seguenti:*

- * formatori con età compresa fra i 30 - 50 anni;
- * laurea o diploma di Scuola Secondaria Superiore;
- * almeno 5 anni di servizio formativo;

1.6.2. *Modalità di accesso e di iscrizione*

1.6.2.1. Con riferimento alla notevole durata del Corso e al suo sviluppo nell'arco temporale di due anni formativi, le modalità di iscrizione al medesimo comportano impegni e doveri che investono non solo il Formatore interessato alla frequenza del Corso, ma anche la Direzione del CFP di provenienza e la relativa Delegazione Regionale CNOS/FAP:

- a livello di Delegazione Regionale, si deve attivare un momento di concertazione tra i Direttori di CFP del relativo territorio, al fine di assumere opportuni criteri per sollecitare e accogliere le eventuali iscrizioni;
- a livello di Direzione di CFP si devono assumere decisioni circa gli aspetti organizzativi e amministrativi derivanti sia dalle temporanee assenze dal Centro dei Formatori frequentanti il Corso, sia dai tempi destinati alla formazione indiretta e/o a eventuali stage;
- a livello del Formatore, che presenta la domanda di iscrizione al Corso, si deve verificare la sua disponibilità e responsabilità a assumere impegni e doveri conseguenti alla richiesta di iscrizione e frequenza al Corso, nonché la sua condivisione circa la opportunità di arricchimento professionale, che non può essere collegato ad automatismi di inquadramento in livelli superiori;
- conseguentemente, si devono predisporre opportuni strumenti-modelli per la socializzazione dell'iniziativa corsuale, per la domanda di iscrizione al Corso, per le relative concertazioni a livello di Direzione di CFP e di Delegazione Regionale.

- 1.6.2.2. Si devono presentare alla Sede Nazionale i seguenti documenti:
- domanda scritta del formatore controfirmata dal Direttore CFP di concerto con il Delegato Regionale;
 - presentazione scritta, redatta dal Direttore CFP e concordata con il Delegato Regionale;
 - compilazione del questionario rivolto ad accertare le motivazioni, gli atteggiamenti e le attitudini del Formatore ad assumere la funzione specifica di CS.

1.7. Coinvolgimento diretto delle Sedi periferiche della Federazione CNOS/FAP

Allo scopo di assicurare la ricaduta innovativa nei processi organizzativi, formativo-didattici e gestionali locali e l'inserimento attivo del CS nel CFP polifunzionale, sono organizzati seminari per la formazione e il coinvolgimento:

- * a livello nazionale:
per i Delegati Regionali,
per i Direttori CFP,
- * a livello locale:
per l'Organo Collegiale dei Formatori,
per i Settori/Comparti Professionali regionali

2. L'autovalutazione del corso

Tenuto conto della natura sintetica di questo articolo, si è ritenuto opportuno di non dedicare una sezione specifica alla descrizione del modo in cui il corso è stato realizzato, ma di prendere in considerazione tale esigenza nella valutazione stessa della sperimentazione. Pertanto, in questa parte del saggio e nella successiva l'attenzione sarà concentrata sulla *verifica* che verrà effettuata, nella sezione in corso, mediante un confronto con il progetto stesso del corso e, nella seguente, ascoltando i partecipanti all'iniziativa.

2.1. L'iscrizione al corso

Nella fase dell'iscrizione si è riusciti a tenere fede ai *requisiti richiesti per l'accesso* al corso che si sono dimostrati una indicazione valida. Pertanto sono stati scelti Formatori con età compresa fra i 30-50 anni, muniti di laurea o diploma di scuola secondaria superiore, e che potevano vantare almeno 5 anni di servizio formativo.

Anche l'aspetto qualificante e nuovo del *coinvolgimento* delle Delegazioni Regionali e delle Direzioni dei CFP al momento dell'iscrizione ha trovato un riscontro adeguato nella pratica. In altre parole, il corso è entrato a far parte della progettazione delle Delegazioni e dei CFP che hanno mandato loro Formatori a partecipare all'iniziativa: l'iscrizione non è stata una scelta solo del singolo operatore, ma è divenuta decisione della comunità dei Formatori

ed è stata assunta come propria dall'istanza intermedia della Federazione CNOS/FAP.

Pertanto, all'interno della Delegazione Regionale si è realizzata una fase di *concertazione* tra i Direttori di CFP, al fine di definire i criteri per sollecitare e accogliere le eventuali iscrizioni. A livello di Direzione di CFP sono stati affrontati i problemi organizzativi e amministrativi connessi con la frequenza del corso da parte dei Formatori. Si è poi proceduto a verificare la disponibilità degli eventuali candidati ad assumere impegni e doveri conseguenti alla richiesta di iscrizione e frequenza al corso. L'iter è poi sbocciato nella fase finale della presentazione alla Sede Nazionale dei documenti richiesti che hanno permesso a quest'ultima di effettuare una scelta motivata delle persone.

In conclusione, le azioni di coinvolgimento diretto dei Delegati Regionali e dei Direttori dei CFP si sono compiute secondo il calendario *prefissato*. Esse hanno permesso di fare assumere alle istanze regionali e locali l'iniziativa come propria e hanno offerto pure un prezioso strumento di valutazione in itinere.

2.2. *Obiettivi e contenuti*

Come è stato ricordato al n. 1.2, il *primo* obiettivo consisteva nel coordinamento in ambito formativo e nella gestione delle risorse umane e consisteva in 62 ore di formazione diretta. Secondo il calendario previsto, nel primo anno sono stati completati i due terzi degli insegnamenti e cioè: cultura, stili e modelli organizzativi per un totale di 12 ore; gestione delle relazioni interpersonali per 30 ore, mentre nel secondo sono state realizzate le 20 ore relative alla gestione del personale.

Al termine del primo anno erano già stati realizzati tutti gli insegnamenti relativi al *secondo* obiettivo e cioè: la rilevazione degli aspetti educativo-formativi nei processi produttivo-aziendali che ha comportato 58 ore di ore di formazione diretta, a cui si è aggiunto un numero adeguato di ore di formazione in auto-istruzione. Più specificamente si è trattato delle seguenti tematiche: cultura, innovazione tecnologica e organizzazione aziendale, della produzione e del lavoro e *analisi delle professionalità per 26 ore*; *analisi del territorio e mercato del lavoro e delle professionalità, soggetti istituzionali e servizi formativi per 24 ore*; *cultura del lavoro e della professionalità per 8 ore*.

Passando al *terzo* obiettivo, era stata prevista come meta da raggiungere la gestione delle risorse umane e la promozione della innovazione tecnologica e metodologica per complessive 47 ore di formazione diretta. Il primo anno prevedeva l'offerta di una metà degli insegnamenti e ci si è attenuti fedelmente alle indicazioni contenute nel progetto. Pertanto, sono stati impartiti i seguenti insegnamenti: *proposta e progetto formativo per 4 ore*; *contenuti, processi formativi e didattici della professionalità e metodologie strategiche della gestione di gruppo per complessive 15 ore*. Il terzo argomento è stato

affrontato solo per 12 ore: si trattava dell'analisi della professionalità, della innovazione, progettazione, valutazione, sperimentazione e programmazione formativa, metodologica e didattica, della certificazione e degli standard; in ogni caso, le rimanenti 16 ore complessive di formazione diretta sono state offerte regolarmente nel secondo anno.

Il quarto obiettivo relativo al finanziamento e alla gestione delle risorse per 21 ore di formazione diretta era stato ipotizzato al secondo anno e si è rispettata tale indicazione. È stata esaurita, invece, nella prima settimana del corso l'introduzione di 8 ore che comprendeva i seguenti argomenti: Federazione Nazionale, Strutture e Servizi CNOS/FAP; CS e modello di CFP polifunzionale.

Degli *stage* è stato realizzato quello aziendale di cui si parlerà subito dopo, ma non quello europeo. Quest'ultimo era previsto solo come eventualità e a motivo del calendario del corso già sovraccarico si è ritenuto opportuno di non attuarlo.

Lo svolgimento del corso è stato *monitorato* costantemente dalle riunioni dell'équipe tecnico-scientifica. All'inizio questa ha proceduto alla definizione del profilo del CS, alla elaborazione del curriculum formativo-didattico e alla selezione delle metodologie e dei sussidi didattico-formativi. Soprattutto attraverso i Proff. Borsato e Coffele ha curato l'organizzazione del processo didattico-formativo e si è preoccupata di configurare in maniera adeguata la docenza e le sue competenze. In specie ha posto in essere un'attività di accompagnamento formativo-didattico, con la collaborazione della Sede Nazionale, di verifica e di valutazione. Un indicatore non trascurabile di tale impegno è dato dal regolare svolgimento dei seminari previsti alle date fissate in precedenza.

2.3. Lo *Stage* aziendale

Un aspetto importante per il quale non si è rispettata la programmazione iniziale è costituito dallo *stage aziendale*. Infatti, era previsto che 35 delle 70 ore complessive dovessero essere realizzate durante l'estate del 1996; l'iniziativa, però, ha stentato a decollare per ragioni oggettive, soprattutto per la sua novità per cui si è dovuto inventare completamente la proposta dagli obiettivi, ai contenuti, alle strategie e al tempo stesso è stato necessario affrontare resistenze anche notevoli tra gli iscritti.

L'équipe del corso, e soprattutto i Proff. Borsato, Braccini e Coffele, sono riusciti a elaborare nel 1996 un progetto di *stage* aziendale in dialogo con i partecipanti al corso e la proposta ha ottenuto il *consenso generale*. La realizzazione è passata di conseguenza al secondo anno dell'intervento formativo (1997).

Lo *stage* ha avuto come obiettivo quello di far acquisire agli Operatori le competenze relative alla conoscenza dei processi organizzativi del lavoro, in specie di quelli riguardanti il coordinamento delle attività formative, attraverso lo studio e la analisi degli ambienti di lavoro e di quelli formativi.

Guida all'attività di stage è stato un sussidio cartaceo consegnato e illustrato ai singoli Operatori partecipanti al Progetto e ai Direttori dei CFP e ai Delegati Regionali CNOS/FAP coinvolti nel corso. L'impegno degli Operatori è stato quello di attuare l'esperienza di stage di 70 ore entro l'inizio della primavera del 1997. I Direttori dei CFP e i Delegati Regionali CNOS/FAP hanno facilitato la realizzazione di tale esperienza, supportando le operazioni procedurali richieste, analogamente a quanto normalmente è richiesto anche per gli allievi del CFP che fanno stage formativo.

2.3.1. Metodologia dello stage

La metodologia di lavoro dello stage è stata elaborata dalla Prof. Marina Braccini e descritta nel sussidio *Stage. Guida operativa e note di lavoro per i partecipanti*, che ha avuto la funzione di *manual* che ogni partecipante ha potuto consultare, seguire ed elaborare nel progettare, organizzare e implementare la propria esperienza.

1) Obiettivi

Essi sono coerenti con gli obiettivi generali del Progetto di formazione del CS e possono essere così sintetizzati:

- analisi del contesto organizzativo;
- realizzazione di micro-interviste ai responsabili delle strutture formative e agli altri operatori FP;
- individuazione delle fasi del processo formativo sviluppato nell'organizzazione di riferimento;
- acquisizione di documentazione di supporto allo svolgimento delle attività formative, sia organizzativa che didattica (ad esempio, cataloghi interni, criteri di selezione dei partecipanti e modalità di comunicazione della partecipazione, documentazione distribuita ai corsi, questionari di valutazione di fine corso, ecc.);
- predisposizione di un documento di sintesi sul ruolo della formazione nel contesto osservato;
- individuazione delle figure professionali presenti - o richieste - nel settore in cui opera l'azienda;
- analisi dei supporti didattici - in particolare informatici - utilizzati nella formazione.

2) Ambiti di lavoro

Ai Partecipanti è stato offerto un ampio ventaglio di scelta fra diversi itinerari operativi nei quali era possibile realizzare gli obiettivi sopra descritti. Possono essere elencati nella maniera che segue:

- formazione/ricerca: *redazione di un testo monografico*, da soli o in gruppo, a es. sulla qualità totale, sui sistemi di gestione delle risorse umane, sulle attività di Uffici studi dei dati territoriali, in base alla raccolta di materiali, alla acquisizione di informazioni mediante colloqui informali, interviste al personale, ecc.;

- «training on the job»: *sperimentazione operativa*, attraverso la integrazione con i formatori aziendali, di criteri e di metodi di lavoro utilizzati nella progettazione e nei processi formativi attivati dall'azienda;
- studio/osservazione dei processi formativi: *conoscenza dei meccanismi*, che, nelle strutture dei Dipartimenti formativi regionali, presiedono allo sviluppo di una o più fasi del processo formativo (a es. progettazione e gestione, valutazione e selezione di progetti formativi, ecc.);
- processi di *reindustrializzazione*: *conoscenza e sperimentazione* di attività relative alla incubazione di imprese, allo sviluppo di nuova imprenditoria mediante la permanenza presso strutture BIC-IRI, ecc.

3) Note di lavoro

Le *Note di lavoro* sono uno strumento di valutazione che i Coordinatori sono stati invitati a compilare durante e alla fine dello stage al fine di esprimere in modo compiuto, a livello qualitativo e quantitativo, un giudizio complessivo sulla propria esperienza formativa.

Più specificamente, esso riguarda:

- l'interesse suscitato dai contenuti affrontati;
- le osservazioni sull'impatto conoscitivo della realtà aziendale osservata;
- le conoscenze/skill acquisite;
- il grado di coinvolgimento e disponibilità del personale dell'organizzazione ospitante;
- gli strumenti personali e professionali offerti.

4) Osservazioni conclusive

4.1) L'esperienza dello stage formativo ha offerto l'opportunità ai CS di essere introdotti nella realtà produttiva e formativa del territorio rafforzando o aprendo itinerari di dialogo interattivo con il tessuto istituzionale o aziendale locale, fino allora conosciuto soltanto sulla base della collaborazione offerta per lo stage formativo degli allievi che frequentano i CFP CNOS/FAP.

Lo stage dei Formatori ha assunto il carattere di un coinvolgimento diretto in termini di acquisizione di specifica cultura sulla realtà aziendale e sulla articolazione dei processi produttivi e lavorativi che si sono manifestati competitivi, aperti e complessi.

Il rapporto CFP e impresa viene così ad assumere valenza formativa e la sua utilizzazione non appare più solo come una formalità da rispettare, ma una opportunità da ricercare in quanto elemento complementare alla integralità del processo formativo espletato nel CFP.

4.2) I risultati soddisfacenti che sono stati ottenuti hanno contribuito a far emergere nei partecipanti nuova motivazione al lavoro nella FP in genere e alla prassi dello stage in specie. Infatti questo diviene una azione indispensabile alla formazione professionale integrale dell'utente FP, qualificandosi come un segmento dell'itinerario formativo che va necessariamente e

adeguatamente integrato nella progettazione e nella attuazione di ogni intervento.

La sua attivazione richiede una elaborazione specifica sul piano progettuale, contenutistico, organizzativo, funzionale e operativo. Deve essere curato e pensato come opportunità culturale e professionale, che va finalizzata in ambito programmatico e metodologico a partire dalla tipologia degli allievi e della professione a cui sono preparati, sia nella formazione iniziale sia in quella post-iniziale.

4.3) Al termine dell'esperienza tutti i Partecipanti hanno espresso grande consenso per l'iniziativa dello stage.

Tuttavia non è stato facile motivarli ad assumere tale impegno, selezionare l'impresa pubblica o privata adatta, contattare e presentare il progetto ai Responsabili delle Aziende e permettere l'assenza dal CFP per quindici giorni a motivo dello stage.

Si presentavano diverse difficoltà: il pregiudizio secondo il quale il Formatore non ha bisogno di entrare in una specifica azienda per acquisire nuova cultura professionale, l'abitudine di guardare all'impresa come luogo formativo destinato agli allievi e non agli insegnanti, l'assenza prolungata del Formatore dal CFP per motivi formativi, la fatica di pensare lo stage soprattutto come esperienza culturale, l'impegno di porre attenzione primariamente allo studio e alla analisi dei processi produttivi e lavorativi e della struttura organizzativa piuttosto che alle tecnologie impiegate e ai prodotti o servizi elaborati, la necessità di dover rendere conto della esperienza effettuata fornendo documentazione scritta sia in termini qualitativi che quantitativi.

Lo sforzo di socializzazione, di esplicitazione e di accompagnamento ha avuto ragione sulle resistenze iniziali. In altre parole, è stato possibile riservare momenti e strumenti condivisi destinati all'approfondimento, alla consulenza e al confronto sia ex ante che in itinere fra i Partecipanti al Progetto e i Coordinatori ed Esperti preposti alla gestione del processo formativo.

4.5) Sulla base di questa esperienza si può concludere che lo stage deve essere considerato momento essenziale del processo formativo dei CS e non solo di questi ultimi. Qualsiasi intervento rivolto agli operatori della FP esige la previsione di un tempo di formazione da trascorrere all'interno di un'azienda, in quanto questo concorre a dare una garanzia di qualità.

3. Parlano i protagonisti

Le due settimane residenziali del 1996 e del 1997 hanno consentito di raccogliere i giudizi degli iscritti al corso, sottoponendo loro un strumento di valutazione che è rimasto grosso modo lo stesso nelle due applicazioni. Si è trattato di 17 domande nel 1996 e di 13 nel 1997 di cui 15 o 11 chiuse e due aperte. La scheda di verifica è stata applicata nel 1996 a 17 Formatori pre-

senti all'incontro e nel 1997 a 20. Qui di seguito si darà il resoconto dei risultati, prima in maniera dettagliata e, poi, globalmente.

3.1. *Una verifica particolareggiata*

Quanto alla realizzazione degli *obiettivi*, nel 1996 i due terzi quasi dei partecipanti esprimono un giudizio che si situa tra il discreto e il buono. Nessuno dà una valutazione di ottimo, né al tempo stesso di scarso o mediocre. Un terzo delle risposte però si situa sulla mera sufficienza. Nel 1997, il giudizio diviene più positivo in quanto il 35% dà quello di buono (rispetto al 23.8% dell'anno precedente) ed il 70% (due terzi nel 1996) si colloca tra il discreto e il buono.

I *contenuti*, in particolare la loro significatività per la preparazione del CS, hanno ottenuto nel 1996 valutazioni ancor più positive. Infatti, il 70% ha optato per il buono e neppure un quarto per il sufficiente. In questo caso uno non si è espresso, forse perché ha trovato la domanda non del tutto chiara. Nel 1997 la valutazione si è abbassata perché la metà di quanti avevano dato nel 1996 il giudizio di buono ha espresso, invece, uno di discreto. Cresce anche di uno il gruppo di chi è sul sufficiente, mentre un altro degli intervistati si spinge fino all'ottimo, un giudizio che era invece assente nel 1996.

Molto più varia e senz'altro meno entusiasta è la valutazione delle *metodologie* e della *didattica*. È vero che nel 1996 il 70% è sul discreto e ad esso si aggiunge un 5% sul buono: pertanto, i tre quarti dei partecipanti danno un giudizio più che positivo, anche se non ottimo. Tuttavia, quattro si esprimono appena tra il sufficiente e il mediocre. Nel 1997 crescono i formatori che danno una valutazione di buono dal 5.9% al 25%; al tempo stesso diventano 9 quelli che si collocano tra il sufficiente e il mediocre.

I *supporti didattici* offerti non sembrano essere molto soddisfacenti: nel 1996 più della metà è per un giudizio di appena sufficienti. Passando al positivo più di un terzo è sul discreto e uno solo li considera buoni. Nel 1997, la valutazione risulta più positiva: è il 50% rispetto al 40% dell'anno precedente che si colloca tra il discreto e il buono.

Già nel 1996 il giudizio sui *sussidi didattici* era leggermente più favorevole perché se è vero che la grande maggioranza dei partecipanti si concentra sul sufficiente e sul discreto, è la seconda misura, il discreto cioè, che ottiene maggiori consensi. Inoltre, sono due che si esprimono per il buono, mentre solo uno qualifica come mediocre l'offerta di sussidi didattici che è stata fatta nel primo anno del corso. A sua volta, il 1997 registra opinioni anche più favorevoli dato che due terzi quasi esprimono un giudizio di discreto e di buono in paragone alla metà del 1996.

Anche se la valutazione della *metodologia*, dei *supporti* e dei *sussidi didattici*, pur sostanzialmente soddisfacente, non trova però riscontri particolarmente favorevoli, tale giudizio si registra a proposito del *clima d'aula*. Infatti, nel 1996 la quasi totalità dei partecipanti, ben sedici per l'esattezza, esprimono una parere che si situa tra il buono (dieci) e l'ottimo (sei). A que-

sti si aggiunge uno che lo valuta quanto meno discreto. Tale domanda non è stata riproposta nel 1997.

Quanto alla *docenza*, più dell'80% fornisce nel 1996 una valutazione che va dal discreto all'ottimo con la maggioranza relativa collocata sul buono (sette). Solo tre danno un giudizio di sufficiente e nessuno esprime un parere negativo (mediocre o scarso). Nel 1997, la valutazione si abbassa e solo i due terzi (non più l'80%) si situano tra il discreto e l'ottimo.

Nel 1996 il giudizio sulla *partecipazione* è uno dei più favorevoli: in questo caso, l'affidabilità potrebbe essere minore perché si tratta di un'autovalutazione. Bisogna dire che l'opinione dell'équipe e soprattutto di coloro che nell'équipe hanno seguito costantemente il gruppo degli iscritti nei vari incontri coincide in gran parte con quella dei partecipanti, anche se non in tutto, per cui probabilmente c'è stata una certa sopravvalutazione da parte dei secondi. Nessuno la considera scarsa o mediocre e solo uno è per il sufficiente. Gli altri 16 si distribuiscono fra il discreto e l'ottimo e 3 danno anche questa valutazione. Nel 1997 la valutazione si abbassa con il 20% che dà un giudizio di sufficiente (1996: 5.9%) e solo il 40% si colloca tra buono e ottimo (1996: il 60 circa).

Nel 1996, il *profitto personale* è valutato tra buono e ottimo dalla maggioranza (nove) benché prevalgano di gran lunga i giudizi di buono. A questi si aggiungono i quattro che si collocano sul discreto. Solo poco più di un quarto si limita a dare la sufficienza e nessuno è per l'insufficienza. Sono risultati che certamente attestano della efficacia formativa del primo anno del corso. Nel secondo si nota un leggero deterioramento con il 30% sul sufficiente (1996: 23.5%) e nessuno sull'ottimo (1996: 11.8%).

Se il profitto personale è buono, esso sembra più il risultato della docenza che non dell'impegno di formazione in autoistruzione. Infatti, meno del 60% dichiara di metterne almeno in misura discreta e il restante 40% tra sufficiente e scarso. È vero, comunque che la maggioranza relativa lo valuta discreto. Anche in questo caso per una circostanza fortuita la domanda non è stata riproposta nel 1997.

Da questo momento l'attenzione si sposta dal processo di insegnamento-apprendimento per toccare aspetti che seppure esterni alla relazione formativa e didattica, tuttavia restano sempre rilevanti. Nel 1996 la grande maggioranza dei partecipanti manifestava una valutazione positiva sulla possibilità di *ricaduta formativa* del corso sul proprio CFP. Di fatto, oltre l'80% la valuta tra discreta e buona e solo poco più del 10% sufficiente. Nel 1997, la prima percentuale si abbassa al 60% e il 25% ritiene mediocre o scarsa la possibilità di ricaduta formativa sul CFP.

Nel 1996, l'*organizzazione* del corso riscuote notevoli consensi. Più della metà la giudica buona e un quarto quasi discreta. Le sufficienze sono meno di un quinto e nessuno si esprime negativamente, anche se si riscontra una non risposta da parte di un partecipante. Nel 1997 è più della metà che dà un giudizio di sufficiente (1996: 17.6%) e scende al 45% (1996: 75% circa) la percentuale di chi si colloca tra discreto e buono.

L'ospitalità è l'aspetto che nel 1996 riceve il più alto gradiente di consensi. Più del 90% la considera almeno buona: solo uno dà un giudizio di sufficiente e nessuno assume in propositivo un atteggiamento critico. Per circostanze contingenti connesse con la sistemazione offerta nell'ultimo incontro, l'ospitalità ha ricevuto nel 1997 una valutazione piuttosto negativa.

Le ultime due domande erano presenti solo nel 1996. Più del 40% non trova difficoltà per essere presente al corso. L'altro 40% la considera almeno sufficiente, mentre due non si esprimono.

Quattordici dei partecipanti ritengono che il sostegno da parte della direzione del CFP e/o della delegazione sia almeno discreto e sei lo considerano ottimo. Tuttavia, uno esprime un giudizio di sufficiente e due sono sullo scarso.

3.2. Una valutazione complessiva

Nel 1996 neppure il 30% del totale delle risposte si situava sul sufficiente o meno; nel 1997 questo è vero solo in 6 casi su 11. Nel primo anno il 70% si trovava al di sopra del sufficiente e i due terzi quasi tra discreto e buono, anche se non arrivava al 10% la percentuale delle risposte che esprime una valutazione di ottimo. Nel 1997 è il 60% che si situa al di sopra del sufficiente in 7 tipi di valutazioni e in altri due casi si colloca sul 50% e più, mentre la percentuale scende al di sotto del 50% in riferimento all'organizzazione e all'ospitalità. Se però si tiene conto di coloro che esprimono un giudizio di sufficiente, la grande maggioranza dà una valutazione che si situa sul lato positivo, anche se a livello minimo. È pure vero che tra i due anni si nota una diminuzione dei consensi, benché in maniera contenuta.

I giudizi più favorevoli (discreto, buono e ottimo) sono i più numerosi in ambedue gli anni, anche se cambia l'ordine e la consistenza delle percentuali. Nel 1996 essi riguardavano nell'ordine: l'ospitalità e il clima in aula (oltre il 90% di consensi), la significatività dei contenuti proposti (oltre il 70%); la partecipazione (il 60% quasi); il profitto personale e l'organizzazione (poco più della metà); la docenza (un po' meno del 50%). Nel 1997 al primo posto viene la partecipazione (75%), al secondo la significatività dei contenuti proposti, la docenza, il profitto personale e i sussidi didattici (65%) e al terzo il conseguimento degli obiettivi del corso e la possibilità di una ricaduta formativa sul proprio CFP (60%).

Le valutazioni meno positive sono relativamente poche. Mettendo insieme le percentuali di sufficiente, mediocre e scarso, si ottengono nel 1996 le seguenti indicazioni: i supporti didattici (quasi il 60%) e i sussidi (quasi il 50%) e l'impegno di formazione in autoistruzione (oltre il 40%). Nel 1997 le valutazioni meno favorevoli riguardano l'ospitalità (75%), l'organizzazione (60%), i supporti didattici e la metodologia (45%).

In conclusione, la valutazione globale è positiva, ma non entusiastica: inoltre, e si è abbassata dal 1996 al 1997. In prospettiva sarà necessario soprattutto migliorare l'organizzazione, i supporti e i sussidi didattici, l'impe-

gno di formazione in autoistruzione, le metodologie e il perseguimento degli obiettivi. Si richiede anche di facilitare ancora di più la presenza al corso e più in generale di potenziare nella metà dei casi il sostegno da parte delle Direzioni dei CFP e delle Delegazioni. Vari hanno richiesto con indicazioni date al di fuori degli strumenti di valutazione che il corso sia più breve e concentrato.

Bibliografia

- BRUMHARD H., *Il personale addetto alla formazione: colonna portante del successo*, in "Formazione Professionale CEDEFOP", (1991), n. 1, pp. 2-5.
- BUTERA F., *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*, Milano, Angeli, 1989.
- CENSIS, *29° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1995, Milano, Angeli, 1995.
- CENSIS, *30° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1996, Milano, Angeli, 1996.
- CENSIS, *31° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1997, Milano, Angeli, 1997.
- CISCAR C. - M. URIA, *Organización escolar y acción directiva*, Madrid, Narcea, 1986.
- Conferenza nazionale sulla Formazione Professionale*, in "Osservatorio ISFOL", 14 (1992), n. 3, pp. 5-88.
- CONFINDUSTRIA E ASSOLOMBARDA, *Emergenza formazione*, Roma, SIPI, 1992.
- Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro. Formazione Professionale Convenzionata*, 1 Gennaio/31 Dicembre 1997, Roma, CENFOP/CONFAP/SNS-CGIL/ SISM-CISL/UIL-SCUOLA, 1996.
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1996.
- DANAU D., *I formatori della formazione professionale di fronte ai mutamenti dell'ambiente: il caso Eurotecnat*, in "Formazione Professionale CEDEFOP", (1991), n. 1, pp. 52-57.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996.
- DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA DELL'UNIVERSITÀ CATTOLICA DI MILANO, *Il problema dell'efficacia/efficienza dei sistemi di istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 38, (1992), n. 1, pp. 33-63.
- GALGANO A., *La qualità totale*, Milano, Edizioni Il Sole-24 ore, 1992.
- GHILARDI F., *Guida del dirigente scolastico*, Roma, Editori Riuniti, 1988.
- IMAI M., *Kaizen, la strategia giapponese del miglioramento*, Milano, Edizioni Il Sole - 24 ore, 1986.
- ISFOL, *I formatori*, Milano, Angeli, 1992.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1995*, Milano, Angeli, 1995.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1996*, Milano, Angeli, 1996.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1997*, Milano, Angeli, 1997.
- LABOUCHEIX V. (Ed.), *Trattato della qualità totale*, Milano, Angeli, 1991.
- MALIZIA G. - V. PIERONI - S. CHISTOLINI et alii, *Il nuovo profilo degli operatori della formazione professionale: il coordinatore, il progettista e il formatore*, Roma, CNOS, 1986.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI, *Percorsi formativi nella scuola e nella FP*, ROMA, CNOS-FAP, 1990.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *Il progettista di formazione e la nuova organizzazione del Centro di Formazione Professionale in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento*, Roma, CNOS-FAP, 1991.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - R. SALERNO - U. TANONI, *La qualità della formazione professionale del CNOS/FAP. Sondaggio nazionale*, Roma, CNOS-FAP, 1991.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *Il coordinatore di processo/settore: professionalità docente e metodologie innovative*, Roma, CNOS-FAP, 1993.

- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - G. DE NARDI - M. PELLERREY - V. PIERONI - S. SARTI - U. TANONI, *Cultura organizzativa nelle azioni di formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, 1993.
- MALIZIA G. - R. FRISANCO - V. PIERONI, *La qualità della formazione professionale del CNOS/FAP. Secondo sondaggio nazionale*, Roma, CNOS/FAP, 1995-96.
- , *Il direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo della FP*, Roma, CNOS-FAP, 1996.
- MÜNCH J., *La formazione continua degli addetti alla formazione e alla formazione continua*, in "Formazione Professionale CEDEFOP", (1991), n. 1, pp. 42-46.
- Norma e progetto. Indagine sul modello organizzativo della scuola italiana*, Milano, Angeli, 1989.
- NICOLI D., *L'innovazione organizzativa nella formazione professionale*, in "Professionalità", 11 (1991a), n. 4, pp. 46-54.
- , *Formazione professionale linee del disegno innovativo*, in "Professionalità", 11 (1991b), n. 5, pp. 33-41.
- , *I modelli organizzativi nella formazione professionale*, in "Professionalità", 11 (1991c), n. 6, pp. 33-41.
- , *La riorganizzazione del Centro di Formazione Professionale*, "Quaderni CONFAP", n. 5, Supplemento a "Presenza CONFAP", n. 3-4/93, pp. 49-88.
- , *L'innovazione organizzativa del CFP. Verso un modello misto, comunitario e strategico*. Seminario dei direttori dei CFP della Federazione CNOS/FAP (Roma, 24-26 ottobre 1995) "Nuova organizzazione dei Centri di Formazione Professionale", pp. 11.
- Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi*, in "Formazione e Lavoro", 138/9 (1995), pp. 1-213.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 2 ed, 1994.
- QUAGLINO G.P. - G.P. CARROZZI, *Il processo di formazione*, Milano, Angeli, 1987.
- RANSENIGO P., *Elementi organizzativi e innovazione nel nuovo CCNL 1994-97*, Seminario dei direttori dei CFP della Federazione CNOS/FAP (Roma, 24-26 ottobre 1995) "Nuova organizzazione dei Centri di Formazione Professionale", pp. 12.
- SCURATI C. - A. CERIANI, *La dirigenza scolastica*, Brescia, La Scuola, 1994.
- SCOTT R.W., *Le organizzazioni*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- VIGLIETTI M., *Orientamento*, Torino, SEI, 1989.
- ZAN S., *Logiche organizzative*, Bologna, Il Mulino, 1988.

ANDREA
BIONDI
GIUSEPPE
OTTANI*

Simulazione d'impresa

Premessa

Quando si parla di *Simulazione d'impresa*, si parla di una metodologia didattica che negli ultimi anni ha assunto sempre più rilevanza. Un modo per riuscire a capire meglio il successo di questo modello formativo, è cercare di riassumerne il significato in un'unica frase. In più di un manuale è stato posto l'accento sul carattere pedagogico dell'espressione, sottolineando che si tratta di "[...] una riproduzione, ai fini formativi, della situazione lavorativa reale attraverso lo strumento della simulazione"¹.

Questa metodologia si basa su una regola fondamentale: fornire ai partecipanti la competenza dell'apprendere *ad* apprendere, offrendogli non solo gli strumenti di acquisizione del sapere, ma anche una formazione sviluppata in alternanza fra il sapere teorico e quello pratico; se infatti lo sviluppo del soggetto si basa sulle conoscenze formali, lo sviluppo del professionista si basa sulle conoscenze di saperi e abilità oggettive.

* *Andrea Biondi, Direttore delle Attività AECA; Giuseppe Ottani, Redazione di "Informaeca"*

¹ *La Simulimpresa: modello di innovazione della formazione professionale - Quaderni ISFOL, FrancoAngeli Milano - 1997.*

Con la *Simulazione d'impresa* l'allievo è coinvolto in tutte le relazioni e situazioni che contraddistinguono una determinata funzione lavorativa: orario di lavoro, disciplina, sviluppo delle mansioni. In questo modo si rende partecipe di una realtà che si ripresenterà in una azienda reale, da cui può ricavare tutte le conoscenze teorico/pratiche di cui avrà bisogno.

Il grande successo che tale metodologia ha avuto si evince dal fatto che si è reso necessario creare una vera e propria rete mondiale di imprese simulate europee ed extra-europee (*Europen*), alla quale partecipano ventidue nazioni e 2650 imprese simulate, e che ha lo scopo di favorire la nascita di nuove imprese simulate nel mondo.

Questo articolo non si prefigge lo scopo di spiegare nel dettaglio e in tutte le sue caratteristiche l'approccio pedagogico della *Simulazione d'impresa*, ma di portare un contributo di base per capire meglio l'efficacia dello strumento formativo, andando a scandagliare tutto ciò che riguarda i risultati pratici che tale metodologia ha portato al mondo della formazione professionale in Italia. Per questo motivo si cercherà di verificare inizialmente il percorso che la *Simulazione d'impresa* ha compiuto nel corso degli anni, confrontando quelli che erano i risultati attesi, con quelli che sono stati effettivamente conseguiti.

I modelli europei

Per capire le origini della *Simulazione d'impresa*, bisogna necessariamente fare riferimento al modello d'insegnamento da cui ha tratto ispirazione: *l'educazione all'imprenditorialità*, sviluppatasi in Gran Bretagna e Irlanda e basata sul concetto fondamentale di fare acquisire abilità e competenze professionali mediante il metodo del *learning by doing* (imparare facendo). I cardini dell'*educazione all'imprenditorialità* sono quindi stati sviluppati, ampliati e migliorati nel modello di Simulazione europeo, presente in Germania da più di quaranta anni, affiancato da una pratica pedagogica basata sull'*educazione all'autoiniziativa*, introdotta in ogni tipo di scuola nel 1991. In Spagna, invece, il concetto di impresa simulata è nato nel 1987 in Catalogna, con la creazione del circuito SEFED (Simulazione d'impresе con finalità educative), introdotto all'interno di un nuovo modello di formazione professionale. In Francia anche se l'esperienza di formazione professionale in impresa simulata è abbastanza recente, si è sviluppata una cultura sempre più solida del concetto di formazione in *alternanza*, e lo stage in azienda è sempre stato visto come uno strumento privilegiato per la formazione. L'impresa simulata fa da vero e proprio supporto alla formazione continua, dove costituisce un sistema a rete che vede il proprio punto di raccordo nel Centro di coordinamento *Reep* (réseau des entreprises d'entraînement ou pédagogiques), il quale fornisce le regole alle imprese per poter operare e accedere alla rete stessa.

In Italia la metodologia della *Simulazione d'impresa* è stata introdotta dall'AECA (Associazione Emiliano-Romagnola Centri Autonomi di forma-

zione professionale) nel 1994, la quale ha seguito il modello spagnolo del SEFED per creare la propria rete di imprese simulate. A partire dal 1996 il Programma Simulimpresa adottato da AECA fa parte della rete EUROOPEN, ed ha individuato nel Centro di formazione professionale "Istituto Don Calabria - Città del Ragazzo" di Ferrara la centrale Nazionale Italiana.

Ma se in Italia l'impresa Simulata, pur avendo avuto un *trend* di crescita notevole, costituisce nella maggior parte delle regioni una sorta di novità in fase di sperimentazione, nel resto dell'Europa si può dire che tale modello è già altamente consolidato. In Francia, in Germania e, in generale, nei paesi del Nord Europa, questa metodologia ha superato la fase di sperimentazione ed è diventata una vera e propria realtà, adottata in diversi ambiti².

Altre forme di metodologia di Simulazione adottate all'estero

<i>Rete</i>	<i>Nazione</i>	<i>Tipologia</i>	<i>Attività</i>
Mini Companies (progetti organizzati gestiti dagli stessi studenti)	Gran Bretagna, Irlanda	Educazione all'imprenditorialità	Commercio, Servizi
Programmi delle scuole secondarie	Germania	Educazione all'autoiniziativa	Commercio
SEFED	Spagna	Formazione professionale in situazione simulata di lavoro	Molteplici figure professionali
Reep	Francia	Stage in azienda / supporto alla formazione continua	Terziario / figure professionali delle aziende

La "scoperta" della Simulazione d'impresa

Dire che il modello della *Simulazione d'impresa* è stato scoperto per caso, non è del tutto vero, anche se effettivamente il modo in cui l'AECA viene in contatto, per la prima volta, con tale realtà, ha qualche componente dovuta alla casualità. È, infatti, durante lo svolgersi di un corso AECA, all'interno del quale è previsto un periodo di stage in terra spagnola, che la nostra Associazione vede applicato il modello pedagogico della Simulazione: ragazzi che, sul campo, fanno esperienza diretta del lavoro; aule attrezzate per ogni esigenza professionale formativa; lezioni calibrate e strutturate in modo tale da non perdere di vista nessun problema che si viene a creare durante lo

² Per una visione d'insieme delle esperienze europee sulla Simulazione d'impresa si veda il volume: *Modelli alternativi di formazione per giovani in difficoltà; le imprese pedagogiche in Francia, Germania, Italia e Spagna* - CEDEFOP 1997.

svolgersi del percorso formativo. Ma soprattutto viene notato il grande spirito innovativo e la grande efficacia che tale modello propone, e vengono apprezzate le sue caratteristiche tecnico-pedagogiche; un aumento della base motivazionale nei corsisti, con conseguente maggiore partecipazione ai processi di apprendimento e sviluppo del clima operativo; il superamento del sapere come ricettario di soluzioni, dove l'acquisizione di competenze attraverso l'operatività viene considerata più rilevante rispetto al sapere puramente teorico; l'eliminazione della polarità tra studenti e insegnanti, venendo proposta una figura intermedia fra un capo d'azienda e un mediatore dei processi d'apprendimento; l'esperienza decisionale, grazie al lavoro "in reparto", che sviluppa la comprensione dei processi decisionali dell'allievo; l'avvicinamento dello studio al lavoro, che serve a colmare il divario tra il tessuto formativo e quello lavorativo.

La collaborazione fra Enti e Istituzioni: nasce la sperimentazione

Proprio dall'esperienza spagnola, applicata per la prima volta ad un corso relativo al comparto amministrativo, parte l'esperienza AECA in materia di *Simulazione d'impresa*. Dopo aver visto la grande efficacia di tale modello formativo, e soprattutto le notevoli capacità professionali che gli allievi delle imprese simulate hanno la possibilità di acquisire, si decide immediatamente di adottare il modello *Simulazione d'impresa*. Ma l'AECA non è l'unica a crederci; altri Enti, tra i quali Ial, Seneca, Iscom ed Efeso, in diverse fasi, affiancano e sostengono lo sviluppo di un modello formativo dalle alte potenzialità. E anche la Regione Emilia-Romagna decide di dedicarvi attenzione. Si tratta di capire come far combaciare una metodologia nata per percorsi formativi fortemente individualizzati, con attività corsuali. Il dott. Valerio Vignoli, Coordinatore del Nucleo di Valutazione della Regione, è la persona più indicata per seguire questo processo. A lui è affidato il compito di valutare l'effettiva efficacia del modello formativo, applicato alle attività corsuali.

Il modello delle aziende simulate presenti in Europa si basa su un concetto fondamentale; l'allievo entrerà, in un qualsiasi momento, all'interno di un meccanismo di produzione virtuale in continuo svolgimento e dovrà adattarsi al processo produttivo che in quel momento l'azienda simulata sta svolgendo. Applicando la *Simulazione d'impresa* alle attività corsuali, invece, bisogna creare un percorso formativo definito, con una data di inizio e una finale; l'allievo, quindi, svolge il proprio percorso formativo/professionale durante un periodo ben delimitato. Occorre quindi sperimentare un percorso formativo dove non sarà più l'allievo a doversi adattare al corso in svolgimento, ma dovrà essere pensato il corso in relazione alle esigenze degli allievi frequentanti. È questa la vera grossa novità che la nostra Regione, l'AECA e gli altri Enti coinvolti, portano al modello della *Simulazione d'impresa*. Come si può raggiungere questo traguardo? Prendendo a modello un realtà già esistente e funzionante.

IL SEFED

La scelta cade sul modello proposto dal programma spagnolo SEFED (*Simulacion de Empresas con Finalidades Educativas*), presente in Spagna fin dal 1987 e realizzato da alcune municipalità catalane con il contributo del Ministero del Lavoro spagnolo e del Fondo Sociale Europeo, per affrontare la disoccupazione locale. Tale scelta avviene soprattutto per l'obiettivo che si propone: quello di formare qualifiche nell'ambito della gestione e dell'amministrazione aziendale, programmi comuni alle attività corsuali previste per la sperimentazione che si intende realizzare. Il settore economico oggetto dei corsi è quello del settore terziario, in linea con le esigenze dettate dalla Regione Emilia-Romagna in quel momento. Si cominciano a studiare i risultati ottenuti dal SEFED ed i primi dati sono confortanti: circa il 67% degli ex-allievi trovano occupazione, con punte dell'83%. Ma non solo i dati occupazionali sono alla base di tale scelta da parte dell'AECA; il modello proposto dal SEFED si rivela ideale per favorire e misurare, sul concreto, la possibilità di "fare sistema", creando da subito una relazione fra gli Enti di formazione coinvolti. L'AECA, quindi, si propone di realizzare una collaborazione non solo fra Enti con le stesse finalità, ma anche con Enti di natura diversa, per raggiungere un obiettivo comune: sperimentare e sviluppare, anche in Italia, un modello formativo dalle alte potenzialità formative e professionalizzanti nell'ambito della formazione secondaria.

Lo sviluppo del modello

È questa la chiave che porta rapidamente il modello formativo della *Simulazione d'impresa* a svilupparsi: la collaborazione fra Enti, grazie alla quale si crea una vera e propria possibilità di "fare sistema", un lavoro d'insieme per sperimentare un modello formativo tanto interessante, quanto inesplorato, almeno in Italia. Ed è per questo motivo che si sente la necessità di aprire un tavolo tecnico-scientifico, in grado di seguire gradualmente gli sviluppi del modello formativo proposto. Gli stessi Enti coinvolti nella sperimentazione del modello aprono un dialogo con la Regione Emilia-Romagna, seguendo l'esempio di AECA, e trovano nell'ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione, Orientamento e Lavoro), un interlocutore importantissimo, in grado di monitorare, in itinere, il lavoro svolto e i risultati acquisiti durante la sperimentazione. Ed è proprio grazie a due rappresentanti dell'ISFOL, la dott.ssa Claudia Montedoro e la dott.ssa Anna D'Arcangelo, che si può avere una prima analisi dei risultati sull'attività delle imprese simulate in Italia; una ricerca accurata dei risultati è infatti pubblicata nel 1997 dall'ISFOL, nella quale vengono illustrate tutte le peculiarità che tale sperimentazione sta sviluppando³.

³ *La Simulimpresa: modello di innovazione della formazione professionale: i risultati dell'attività di monitoraggio delle imprese simulate in Italia* - Quaderni ISFOL, Franco Angeli Milano - 1997.

Ed è a questo punto che la *Simulazione d'impresa* si trasforma; la metodologia didattica innovativa diviene un vero e proprio modello formativo (inteso come sviluppo di situazioni, fatti ed eventi miranti alla crescita dei soggetti inseriti in quel processo), da seguire, da sviluppare, da raffrontare con le altre esperienze europee e con le Istituzioni.

I primi risultati

I corsi relativi al settore amministrativo sono i primi, in Emilia-Romagna, ad essere svolti adottando il modello formativo della *Simulazione d'impresa* e l'efficienza di tale metodologia, seguita e monitorata dall'ISFOL, viene spiegata nei minimi particolari durante lo svolgersi del convegno, organizzato da AECA e Ial-CISL Emilia-Romagna, che si svolge a Rimini il 28 e 29 ottobre 1996. Due giornate che ricoprono particolare importanza soprattutto perché vedono, per la prima volta, il coinvolgimento attivo sia delle Istituzioni che del mondo dell'impresa; un incontro, quindi, che serve da vero e proprio banco di prova al fine di impostare un confronto con interlocutori importanti per lo sviluppo previsto del modello. Un confronto che, in quell'anno si rende necessario, soprattutto in considerazione del fatto che il modello della *Simulazione d'impresa*, adottato per svolgere i corsi amministrativi, è trasferito anche a nuovi settori, che proprio in quel periodo sono sotto osservazione da parte degli operatori coinvolti. In particolare la collaborazione tra AECA e Ial porta all'approvazione di un Progetto Pilota (in corso di svolgimento) dal titolo "Simulturismo", all'interno del Programma "Leonardo da Vinci", e che sviluppa il tema della *Simulazione* in un comparto di fondamentale importanza per il contesto emiliano-romagnolo.

È un continuo evolversi della situazione; se da una parte, infatti, viene sperimentata la possibilità di applicare tale metodologia anche al settore del turismo (in particolare in relazione alla formazione per agenti di viaggio e operatori/responsabili della gestione alberghiera), dall'altra, alla Centrale di Simulazione di Ferrara, si prevede la possibilità di applicare il modello formativo al settore produttivo, nella fattispecie relativamente al comparto meccanico. Non ci si è fermati alla base, ma si sono cercate delle soluzioni e delle nuove idee affinché non si perdesse la grande potenzialità di questo strumento formativo. Ma un altro punto cardine del modello è stato anche allargare la sperimentazione ad altre regioni italiane, affinché si potesse espandere l'esperienza fatta in Emilia-Romagna. Se infatti la nostra Regione è stata la promotrice di tale metodologia, ben presto si sono avute nuove adesioni e le regioni che hanno deciso di seguire l'esempio emiliano-romagnolo si sono di fatto moltiplicate; si è passati, quindi, dalle due regioni del 1995/96, alle quattro del 1996/97, alle attuali 12 regioni coinvolte.

Ma anche l'imprenditoria italiana si sente sempre più in sintonia con il modello formativo della *Simulazione d'impresa*, e crescono, di conseguenza, le aziende che collaborano al circuito di imprese simulate presenti sul nostro

territorio. Se nel 1994/95 erano solamente 4 le aziende coinvolte, sono salite a 12 nel 1995/96, a 23 nel 1996/97 e addirittura ad 82 nel 1997/98

Le potenzialità della "Simulazione d'impresa"

Fin dal suo nascere, la *Simulazione d'impresa* si è rivelata efficace come modello pedagogico, in quanto risponde a specifiche esigenze di formazione. Lo studio sotto forma di sperimentazione ed operatività, infatti, si scopre particolarmente utile a livello di *saper fare*, mentre la possibilità di riproporre una situazione lavorativa comune a tutti i partecipanti al corso, aumenta considerevolmente il bagaglio di conoscenze personali e professionali dell'allievo. Si tratta quindi di valorizzare al massimo l'apprendimento sul campo, come metodo educativo che focalizza la propria attenzione su processi di studio improntati a conseguire obiettivi specifici. E proprio questi obiettivi specifici saranno da considerare come fine ultimo del partecipante, il quale potrà, durante lo svolgersi della Simulazione "...progettare e riprogettare il proprio apprendimento futuro"⁴.

Si può dire che la metodologia della *Simulazione d'impresa* si collega ad un quadro di modalità di apprendimento ben definito; la stessa ripetizione dell'errore permette al partecipante di confrontarsi con i colleghi per la risoluzione dello stesso *gap*. Uno scarso risultato provoca nell'allievo un senso di insoddisfazione, con conseguente desiderio di miglioramento; sarà per questo incentivato a raggiungere un risultato di tutto rispetto, grazie anche allo spirito di collaborazione/competizione che si instaura con i suoi colleghi.

Si tratta, quindi, di un apprendimento che viene sempre più a consolidarsi e che si riflette inevitabilmente sul livello professionale del partecipante. Si crea, in questo modo, una sorta di rapporto fra la persona e il ruolo che ricopre, ed un aumento della sua motivazione professionale. Tale aumento motivazionale, anche se difficilmente misurabile, è confermato dalle interviste fatte dall'ISFOL ai partecipanti della rete AECA e si riflette su diversi aspetti della situazione formativa:

- ◇ maggiore partecipazione ai processi di apprendimento;
- ◇ maggiore clima cooperativo;
- ◇ maggiore percezione dei risultati occupazionali ottenibili;
- ◇ maggiore visibilità dei fini;
- ◇ maggiore coerenza tra fini e metodi.

Per capire meglio come la metodologia della *Simulazione d'impresa* è considerata ai vari livelli, vediamo come diversi attori che partecipano alla realizzazione di questo modello valutano le varie fasi attuate. Non si tratta, infatti, di capire che tipo di approccio questa metodologia ha prodotto nei soli

⁴ *La Simulimpresa: modello di innovazione della formazione professionale* - Quaderni ISFOL, Franco Angeli Milano - 1997.

allievi, ma anche nei docenti e nei coordinatori, nei direttori, negli imprenditori e nei rappresentanti delle regioni.

Per quanto riguarda gli **allievi**, il punto che ha riscontrato il maggior apprezzamento è stato sicuramente quello dell'efficacia del processo formativo; l'aspetto pratico del corso e la sperimentazione della realtà lavorativa hanno contribuito in modo significativo al successo della metodologia. Gli allievi hanno anche apprezzato altre caratteristiche del modello, come il nuovo rapporto con i docenti, vissuto non in modo conflittuale, così come accade nelle scuole, ma in modo costruttivo. Questo permette di considerare gli insegnanti come coordinatori delle azioni lavorative, persone con le quali collaborare. E anche l'utilizzo di pacchetti didattici e informatici aggiornati ha contribuito al successo della *Simulazione d'impresa*, fornendo gli strumenti necessari alle attività lavorative da svolgere. Il punto di vista dei **coordinatori/docenti** fa invece risaltare non solo l'efficacia del modello formativo, ma anche quella dell'aspetto organizzativo e gestionale, anche se viene avvertita l'esigenza di una maggiore flessibilità per quanto riguarda la gestione del programma troppo chiuso dall'impostazione dei moduli e delle ore fisse di Simulazione. Particolarmente apprezzata dai docenti è anche la *rete di Simulimpresa*, in grado di fornire delle vere e proprie co-docenze fra tutti gli operatori impegnati, portando ad una vera e propria standardizzazione delle procedure lavorative. Una precisa conferma della validità di tale metodologia è venuta anche dai **direttori** dei Centri di formazione, i quali hanno evidenziato come questa procedura formativa sia largamente trasferibile, sottolineando, inoltre, la natura innovativa di tale insegnamento e la metodologia del processo a cui è riconosciuto il pregio di spingere gli allievi al confronto e, di conseguenza, alla crescita personale e professionale. Non meno importante il punto di vista degli **imprenditori**, che saranno i veri fruitori della crescita personale e professionale dei ragazzi. Il giudizio positivo nasce sia dalla considerazione che tale modello formativo affronta con cognizione di causa i problemi che avverranno durante i successivi processi lavorativi, sia dal fatto che la metodologia della *Simulazione d'impresa* fornisce all'allievo futuro lavoratore una competenza globale e soprattutto un sufficiente grado di maturità nell'affrontare gli eventuali problemi. Di particolare spessore è anche la considerazione fatta da alcuni imprenditori i quali sostengono di aver riscontrato notevole differenza fra la preparazione e le competenze professionali acquisite da un allievo della *Simulazione* e un allievo proveniente da altre realtà formative. La pratica, quindi, è sempre considerata la migliore palestra, sia che questa avvenga in azienda reale, sia che avvenga in azienda simulata. Ultimo, ma non per questo meno importante, è il punto di vista delle **regioni**, le quali hanno evidenziato come il modello della *Simulazione d'impresa* possa essere esteso anche a diverse tipologie di utenza; quindi non è una metodologia circoscritta alla formazione iniziale o superiore, ma, sull'esempio di altri paesi europei, può essere applicata alla formazione continua, alla riconversione professionale, e a ragazzi in situazione di disagio sociale (drop-out e giovani a rischio di emarginazione).

Relativamente ai costi, la Regione Emilia-Romagna, attraverso l'Assessorato al lavoro, formazione professionale, università e immigrazione, ha sostenuto le iniziative del Progetto *Simulimpresa*, e se da una parte ha riscontrato i costi relativamente alti di questa metodologia, dall'altra li ha ritenuti indispensabili, in vista di una sperimentazione ad alto tasso di efficacia. E tale sperimentazione ha dato i suoi frutti, visto e considerato che la stessa amministrazione regionale ha deciso di introdurre la *Simulazione d'impresa* come una delle modalità formative nelle linee di indirizzo future della formazione professionale. Sarà quindi indispensabile prevedere, nei bandi pubblici in materia di formazione professionale, una priorità a questa tipologia formativa, per garantire la continuità di questa esperienza.

Valutazione della *Simulazione d'impresa* da parte degli attori coinvolti

	occupazione		stage
Docenti/ Coordinatori	Individualizzazione del percorso formativo	Capacità di motivare e coinvolgere, rapidità di apprendimento	Rotazione degli allievi, stage
Direttori	Trasferibilità del modello formativo	Efficacia del modello per una fascia di utenza medio-alta (post-diploma e post-laurea)	Rete di imprese simulate
Imprenditori	Qualificazione specifica	Preparazione globale	Lingue, comportamenti relazionali, stage
Regioni	Ricadute sul sistema di formazione professionale regionale	Positivi esiti occupazionali	Forme di valutazione del modello, continuità dell'esperienza

Lo stato attuale: un modello consolidato

Se in questo momento si può tranquillamente sostenere che il modello formativo della *Simulazione d'impresa* è un modello altamente consolidato (la ricerca condotta dal prof. Renato Di Nubila di prossima pubblicazione ne è una testimonianza)⁵, si può anche capire perché si cerchino sempre più vie possibili per applicare questa metodologia. La *Simulimpresa*, oggi, è una realtà ben definita, che non ha alcun timore di perdere la propria efficacia e le proprie peculiarità. E l'AECA (che per prima ha creduto nella *Simulazione d'impresa*), si fa promotrice e divulgatrice di questo modello; tramite il Centro

⁵ "Lo sviluppo della strategia di Simulazione d'impresa per il miglioramento della qualità della formazione iniziale per i giovani in disagio e continua all'interno delle aziende". Questa ricerca, collegata al Progetto F.S.E. Ob 4.1 n° 1565 e svolta dal gruppo di ricerca composto dal prof. Renato di Nubila, dalla dott.ssa Amedea Barani e dalla dott.ssa Anna Marina Esposito, con la collaborazione della dott.ssa Claudia Montedoro dell'ISFOL, è in fase di completamento.

di Simulazione di Ferrara, la Centrale di Simulazione Nazionale e altri Centri coinvolti nell'applicazione di questo modello formativo, è in grado di fornire informazioni di varia natura e materiali utili a tutti coloro che volessero intraprendere la via della Simulazione d'impresa: notizie precise, relative ai costi delle strutture e degli ambienti necessari alla azienda simulata, ai costi che dovranno essere sostenuti per la formazione delle figure professionali che dovranno operare all'interno dell'impresa, ma anche ai costi da sostenere per entrare a far parte della rete di imprese simulate europee. Tutto questo per rendere ancor più chiaro il quadro d'insieme, non solo in relazione alle necessità delle singole strutture di formazione, ma anche alle esigenze di altri organismi che operano nell'ambito della scuola e del mondo del lavoro.

Una diffusione, quella della strategia legata alla *Simulazione d'impresa*, che deve avvenire in modo mirato, visto che si tratta di una grande occasione per i giovani. L'autocoscienza è, infatti, la caratteristica comune che lega questi percorsi formativi, autocoscienza delle proprie potenzialità non solo professionali, ma anche sociali e relazionali, autocoscienza di un *saper essere* insieme ad un *saper fare*, autocoscienza delle proprie caratteristiche nel mondo del lavoro, da poter spendere a seconda delle proprie ambizioni professionali. E questa, per il giovane, è un'occasione che non può assolutamente essere trascurata.

Crescita della *Simulazione d'impresa* dal 1994 ad oggi

Anno	Imprese	Allievi	Regioni coinvolte	Imprese in I.T.C. e I.P.S.
1994/95	4	60	1	0
1995/96	12	240	2	3
1996/97	23	920	4	7
1997/98	82	4100	12	19

Le scommesse per il futuro

Ora che la *Simulazione d'impresa* è diventata vero e proprio modello formativo, consolidato e sperimentato, tale sperimentazione si orienta verso nuove mete. Circoscrivere una metodologia formativa vincente solamente ad alcuni settori sarebbe controproducente per tutti. Per questo motivo, si sta cercando di applicare questo modello ad altri settori e, soprattutto, ad altri utenti. Ed è per questo motivo che si sta cercando di capire come testare questo modello, affinché diventi un laboratorio non solo rivolto ai giovani, ma anche a lavoratori occupati che necessitano di adeguamento del proprio percorso professionale. In questo modo anche la *formazione continua* sarà

partecipe della metodologia di *Simulimpresa*, e potrà usufruire dei grandi vantaggi che questa tecnica di apprendimento offre.

Ma anche il mondo della scuola dovrà diventare parte della metodologia simulata. Questa è una strada che si sta già percorrendo, visto e considerato che la *Simulazione d'impresa* si è dimostrata adatta all'integrazione fra scuola e f.p. Sempre più numerose sono le scuole italiane che installano una impresa simulata all'interno della loro scuola, e si è passati dalle 3 del 1995/96, alle 7 dell'anno 1996/97, alle 19 attuali, e tantissime altre sono le scuole, soprattutto di natura tecnica, che sono collegate alle aziende. Ma dovrà avvenire un vero e proprio incontro della *Simulazione d'impresa* con il sistema scolastico, al fine di compiere quella definitiva integrazione fra scuola e lavoro che da più parti viene auspicata.

Si dovrà anche testare questa metodologia al fine di vederla applicata anche ai giovani in stato di disagio, visto che si tratta di un modello che punta sia all'aspetto psicologico, sia all'aspetto relazionale del percorso formativo. È in questo modo che si potrà assistere non solo al consolidamento della metodologia di *Simulimpresa*, ma anche alla sua maturazione.

Queste sono le scommesse per il futuro che il modello proposto dalla *Simulazione d'impresa* dovrà affrontare; solo al termine di queste nuove sfide si potrà avere una visione d'insieme di questa metodologia formativa e della sua effettiva efficacia, anche se è già stato ampiamente dimostrato come questo modo di concepire la formazione sia altamente qualificato.

Conclusioni

Se il 1994 sarà ricordato come l'anno della introduzione della *Simulazione d'impresa* in Emilia-Romagna, il 1998 dovrà essere ricordato come l'anno della consacrazione del modello formativo. *Simulimpresa* è ormai uscita dall'anonimato ed è diventata, a tutti gli effetti, una realtà che si colloca a margine di tutti i processi formativi e che potrà fungere da vero e proprio cardine per il futuro della formazione professionale. Ma sarà importante, affinché questo avvenga, non abbassare la guardia e continuare il proprio percorso di avvicinamento a tutte le parti coinvolte nei programmi formativi. Solamente coinvolgendo e responsabilizzando tutti gli attori coinvolti, dalle istituzioni al mondo dell'impresa e della scuola, si avrà un modello formativo perfetto e in grado di essere adeguato ad ogni singolo utente o struttura. La strada è stata aperta, ora si tratta solo di proseguirla per il meglio, cercando di non dimenticare che se è vero che la sperimentazione dell'applicabilità della *Simulazione d'impresa* a nuovi utenti e a nuovi settori è importantissimo, è altrettanto fondamentale proseguire il lavoro di perfezionamento del modello nei comparti già sviluppati, affinché la prima esperienza possa continuamente fare da colonna portante per tutte le sperimentazioni future.

L'AECA, la Centrale di Simulazione di Ferrara, la Regione Emilia-Romagna hanno dato il "La", ma per fare un concerto c'è bisogno di tutta l'orchestra.

Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112

“Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59”

Omissis.

**Titolo IV
SERVIZI ALLA PERSONA E ALLA COMUNITÀ**


Omissis.

Capo IV - Formazione professionale

Art. 140.

Oggetto

1. Il presente capo ha come oggetto le funzioni e i compiti amministrativi in materia di “formazione professionale”, ad esclusione di quelli concernenti la formazione professionale di carattere settoriale oggetto di apposita regolamentazione in attuazione dell’articolo 12, comma 1, lettere s) e t), della legge 15 marzo 1997, n. 59, anche in raccordo con quanto previsto dalla legge 24 giugno 1997, n. 196, e dal decreto legislativo 23 dicembre 1997, n. 469.



Art. 141.
Definizioni

1. Agli effetti del presente decreto legislativo, per "formazione professionale" si intende il complesso degli interventi volti al primo inserimento, compresa la formazione tecnico professionale superiore, al perfezionamento, alla riqualificazione e all'orientamento professionali, ossia con una valenza prevalentemente operativa, per qualsiasi attività di lavoro e per qualsiasi finalità, compresa la formazione impartita dagli istituti professionali, nel cui ambito non funzionano corsi di studio di durata quinquennale per il conseguimento del diploma di istruzione secondaria superiore, la formazione continua, permanente e ricorrente e quella conseguente a riconversione di attività produttive. Detti interventi riguardano tutte le attività formative volte al conseguimento di una qualifica, di un diploma di qualifica superiore o di un credito formativo, anche in situazioni di alternanza formazione-lavoro. Tali interventi non consentono il conseguimento di un titolo di studio o di diploma di istruzione secondaria superiore, universitaria o postuniversitaria se non nei casi e con i presupposti previsti dalla legislazione dello Stato o comunitaria, ma sono comunque certificabili ai fini del conseguimento di tali titoli.

2. Agli stessi effetti rientra, fra le funzioni inerenti la materia, la vigilanza sull'attività privata di formazione professionale.

3. Sempre ai medesimi effetti la "istruzione artigiana e professionale" si identifica con la "formazione professionale".

4. Gli istituti professionali che devono essere trasferiti alle regioni sulla base di quanto previsto al comma 1 del presente articolo ed a norma dell'articolo 144, sono individuati con le procedure di cui al medesimo articolo 144, comma 2.

Art. 142.
Competenze dello Stato

1. Ai sensi dell'articolo 3, comma 1, lettera a), della legge 15 marzo 1997, n. 59, sono conservati allo Stato le funzioni e i compiti amministrativi inerenti a:

a) i rapporti internazionali e il coordinamento dei rapporti con l'Unione europea in materia di formazione professionale, nonché gli interventi preordinati ad assicurare l'esecuzione a livello nazionale degli obblighi contratti nella stessa materia a livello internazionale o delle Comunità;

b) l'indirizzo e il coordinamento e le connesse attività strumentali di acquisizione ed elaborazione di dati e informazioni, utilizzando a tal fine anche il Sistema informativo lavoro previsto dall'articolo 11 del decreto legislativo 23 dicembre 1997, n. 469;

c) l'individuazione degli standard delle qualifiche professionali, ivi com-

presa la formazione tecnica superiore e dei crediti formativi e delle loro modalità di certificazione, in coerenza con quanto disposto dall'articolo 17 della legge 24 giugno 1997, n. 196;

d) la definizione dei requisiti minimi per l'accreditamento delle strutture che gestiscono la formazione professionale;

e) le funzioni statali previste dalla legge 24 giugno 1997, n. 196, in materia di apprendistato, tirocini, formazione continua, contratti di formazione-lavoro;

f) le funzioni statali previste dal decreto-legge 20 maggio 1993, n. 149, convertito, con modificazioni, dalla legge 19 luglio 1993, n. 236, in particolare per quanto concerne la formazione continua, l'analisi dei fabbisogni formativi e tutto quanto connesso alla ripartizione e gestione del Fondo per l'occupazione;

g) il finanziamento delle attività formative del personale da utilizzare in programmi nazionali d'assistenza tecnica e cooperativa con i paesi in via di sviluppo;

h) l'istituzione e il finanziamento delle iniziative di formazione professionale dei lavoratori italiani all'estero;

i) l'istituzione e l'autorizzazione di attività formative idonee per il conseguimento di un titolo di studio o diploma di istruzione secondaria superiore, universitaria o postuniversitaria, ai sensi dell'articolo 8, comma 3, della legge 21 dicembre 1978, n. 845, e in particolare dei corsi integrativi di cui all'articolo 191, comma 6, del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297;

l) la formazione professionale svolta dalle Forze armate e dai Corpi dello Stato militarmente organizzati e, in genere, dalle amministrazioni dello Stato, anche ad ordinamento autonomo, a favore dei propri dipendenti.

2. In ordine alle competenze mantenute in capo allo Stato dal comma 1 del presente articolo, ad esclusione della lettera l), la Conferenza Stato-regioni esercita funzioni di parere obbligatorio e di proposta. Sono svolti altresì dallo Stato, d'intesa con la Conferenza stessa, i seguenti compiti e funzioni:

a) la definizione degli obiettivi generali del sistema complessivo della formazione professionale, in accordo con le politiche comunitarie;

b) la definizione dei criteri e parametri per la valutazione quantificativa dello stesso sistema e della sua coerenza rispetto agli obiettivi di cui alla lettera a);

c) l'approvazione e presentazione al Parlamento di una relazione annuale sullo stato e sulle prospettive dell'attività di formazione professionale, sulla base di quelle formulate dalle regioni con il supporto dell'ISFOL;

d) la definizione, in sede di Conferenza unificata, ai sensi del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, dei programmi operativi multiregionali di formazione professionale di rilevanza strategica per lo sviluppo del paese.

3. Permangono immutati i compiti e le funzioni esercitati dallo Stato in ordine agli istituti professionali di cui al regio decreto 29 agosto 1941, n.

1449, e di cui agli articoli da 64 a 66 e da 68 a 71 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297.

Art. 143. Conferimenti alle regioni

1. Sono conferiti alle regioni, secondo le modalità e le regole fissate dall'articolo 145 tutte le funzioni e i compiti amministrativi nella materia "formazione professionale", salvo quelli espressamente mantenuti allo Stato dall'articolo 142. Spetta alla Conferenza Stato-regioni la definizione degli interventi di armonizzazione tra obiettivi nazionali e regionali del sistema.

2. Al fine di assicurare l'integrazione tra politiche formative e politiche del lavoro la regione attribuisce, ai sensi dell'articolo 14, comma 1, lettera i), della legge 8 giugno 1990, n. 142, di norma alle province le funzioni ad essa trasferite in materia di formazione professionale.

Art. 144. Trasferimenti alle regioni

1. Sono trasferiti, in particolare, alle regioni, ai sensi dell'articolo 118, comma primo, della Costituzione:

a) la formazione e l'aggiornamento del personale impiegato nelle iniziative di formazione professionale;

b) le funzioni e i compiti attualmente svolti dagli organi centrali e periferici del Ministero della pubblica istruzione nei confronti degli istituti professionali, trasferiti ai sensi del comma 2 del presente articolo, ivi compresi quelli concernenti l'istituzione, la vigilanza, l'indirizzo e il finanziamento, limitatamente alle iniziative finalizzate al rilascio di qualifica professionale e non al conseguimento del diploma.

2. Con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro per la pubblica istruzione, d'intesa con la Conferenza Stato-regioni, da emanare entro sei mesi dall'approvazione del presente decreto legislativo, sono individuati e trasferiti alle regioni gli istituti professionali di cui all'articolo 141.

3. I trasferimenti hanno effetto dal secondo anno scolastico successivo alla data di entrata in vigore del presente decreto legislativo, con la salvaguardia della prosecuzione negli studi degli alunni già iscritti nell'anno precedente.

4. Per effetto dei trasferimenti di cui alla lettera b) del comma 1 del presente articolo, gli istituti professionali assumono la qualifica di enti regionali. Ad essi si estende il regime di autonomia funzionale spettante alle istituzioni scolastiche statali, anche ai sensi degli articoli 21 e seguenti della legge 15 marzo 1997; n. 59.

Art. 145.

Modalità per il trasferimento di beni, risorse e personale

1. Ai sensi dell'articolo 3, comma 1, lettere b) ed e), e dell'articolo 7, commi 1 e 2, della legge 15 marzo 1997, n. 59, il Presidente del Consiglio dei Ministri, sentiti il Ministro del tesoro, del bilancio e della programmazione economica e, rispettivamente, il Ministro del lavoro e della previdenza sociale ed il Ministro della pubblica istruzione, provvede con propri decreti a trasferire dal Ministero del lavoro e della previdenza sociale, a seguito dell'attuazione del decreto legislativo 23 dicembre 1997, n. 469, e dal Ministero della pubblica istruzione alle regioni beni, risorse finanziarie, strumentali e organizzative, e personale nel rispetto dei seguenti criteri:

a) i beni e le risorse da trasferire sono individuati in rapporto alle funzioni e ai compiti in precedenza svolti dal Ministero del lavoro e della previdenza sociale e dal Ministero della pubblica istruzione, e trasferiti dal presente decreto legislativo;

b) il personale dirigenziale, docente e amministrativo, tecnico ed ausiliario degli istituti professionali di cui all'articolo 144 è trasferito alle regioni.

2. Il decreto di cui al comma 1 è adottato entro diciotto mesi dalla data di entrata in vigore del presente decreto legislativo ed ha effetto con l'entrata in vigore del regolamento di cui all'articolo 146.

Art. 146.

Riordino di strutture

1. Ai sensi dell'articolo 3, comma 1, lettera d), e dell'articolo 7, comma 3, della legge 15 marzo 1997, n. 59, entro novanta giorni dalla adozione del decreto di cui all'articolo 145 del presente decreto legislativo, si provvede con regolamento, da emanarsi in base all'articolo 17, comma 4-bis, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e successive modificazioni, al riordino delle strutture ministeriali interessate dai conferimenti disposti dal presente capo.

Art. 147.

Abrogazione di disposizioni

1. Sono abrogate le seguenti disposizioni:

a) l'articolo 7 del decreto del Presidente della Repubblica 15 gennaio 1972, n. 10;

b) gli articoli 35 e 40 del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616;

c) l'articolo 2, comma 1, e l'articolo 18 della legge 21 dicembre 1978, n. 845.

Decreto del Ministro del lavoro e della Previdenza Sociale 8 aprile 1998

Disposizioni concernenti i contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti

Art. 1

1. I contenuti delle attività formative per apprendisti esterne all'azienda di cui all'articolo 16, secondo comma, della legge 24 giugno 1997, n. 196 e le competenze da conseguire mediante l'esperienza di lavoro sono definiti, per ciascuna figura professionale o gruppi di figure professionali, con riferimento ai diversi settori produttivi, con decreto del Ministro del Lavoro e della previdenza sociale, d'intesa con il Ministro della Pubblica istruzione, sentito il parere della Conferenza Stato Regioni.

2. I decreti di cui al comma 1 sono adottati, con l'assistenza tecnica dell'ISFOL e con la partecipazione delle Regioni entro sei mesi dalla data del presente decreto, sulla base degli accordi tra i rappresentanti delle organizzazioni nazionali datoriali e sindacali di categoria aderenti alle confederazioni più rappresentative.

Art. 2

1. Le attività formative per apprendisti sono strutturate in forma modulare. I contenuti della formazione esterna all'azienda, tra loro connessi e complementari e finalizzati alla comprensione dei processi lavorativi, sono articolati come segue:

- a) contenuti a carattere trasversale, riguardanti il recupero eventuale di conoscenze linguistico-matematiche, i comportamenti relazionali, le conoscenze economiche (di sistema, di settore e aziendali); in questo contesto una parte della attività formativa dovrà essere riservata anche alla disciplina del rapporto di lavoro, all'organizzazione del lavoro, alle misure collettive di prevenzione e ai modelli operativi per la tutela della salute e della sicurezza sul luogo di lavoro;
- b) contenuti a carattere professionalizzante di tipo tecnico-scientifico e operativo differenziati in funzione delle singole figure professionali, in questo ambito saranno sviluppati anche i temi della sicurezza sul lavoro e dei mezzi di protezione individuali propri della figura professionale in esame.

2. Ai contenuti di cui al punto a) non potrà essere destinato un numero, di ore inferiore al trentacinque per cento del monte di ore destinato alla formazione esterna. La formazione sui contenuti di carattere scientifico, economico e trasversale dovrà essere svolta nelle strutture regionali di formazione professionale e anche nelle strutture scolastiche, accreditate ai sensi dell'art. 17 comma 1, lettera c, della legge 24 giugno 1997, n. 196. Specificazione dei contenuti, durata dei moduli e modalità di svolgimento possono essere definiti dalla contrattazione collettiva.

3. La formazione esterna all'azienda, purché debitamente certificata ai sensi del successivo articolo 5, ha valore di credito formativo nell'ambito del sistema formativo integrato, anche in vista di eventuali iniziative formative di completamento dell'obbligo, ed è evidenziata nel curriculum del lavoratore. Qualora vi sia interruzione del rapporto di apprendistato prima della scadenza prevista, le conoscenze acquisite potranno essere certificate come crediti formativi.

Art. 3

1. In caso di riassunzione presso altro datore di lavoro in qualità di apprendisti per lo stesso profilo professionale, coloro che abbiano già svolto le attività formative indicate al punto a) del primo comma dell'articolo precedente sono esentati dalla frequenza dei moduli formativi già completati, purché siano in grado di dimostrare l'avvenuta partecipazione ai corsi.

2. Per gli apprendisti in possesso di titolo di studio post-obbligo o di attestato di qualifica professionale idonei rispetto all'attività da svolgere, gli

accordi tra le parti sociali definiscono nello specifico i casi di impegno formativo ridotto, i contenuti e le durate dell'apprendistato.

Art. 4

1. Le imprese che hanno nel proprio organico apprendisti indicano alla Regione la persona che svolge funzioni di tutore, al fine di assicurare il necessario raccordo tra l'apprendimento sul lavoro e la formazione esterna.

2. Nelle imprese con meno di 15 dipendenti e, comunque, nelle imprese artigiane la funzione di tutore può essere ricoperta anche dal titolare dell'impresa.

3. I decreti di cui all'articolo 1, tenuto conto delle proposte concordate tra le parti sociali, determinano le esperienze professionali richieste per lo svolgimento delle funzioni di tutore e gli eventuali momenti formativi per l'acquisizione delle medesime, salva la fattispecie di cui al comma 2.

4. Le imprese che abbiano alle proprie dipendenze apprendisti debbono conservare per cinque anni la documentazione relativa all'attività formativa svolta.

Art. 5

1. Al termine del periodo il datore di lavoro attesta le competenze professionali acquisite dal lavoratore, dandone comunicazione alla struttura territoriale pubblica competente in materia di servizi all'impiego. Copia dell'attestato è consegnato al lavoratore.

2. La Regione regola le modalità di certificazione dei risultati dell'attività formativa svolta, secondo quanto previsto dall'articolo 17, della legge 24 giugno 1997, n. 196.

3. Le Regioni possono predisporre, anche con il concorso degli enti bilaterali, iniziative per la effettuazione di bilanci di competenze professionali dei lavoratori di cui al presente decreto.

Art. 6

1. Al fine di promuovere iniziative di formazione professionale per apprendisti coerenti con le finalità del presente decreto, sono avviate sperimentazioni sulla base degli accordi collettivi stipulati dalle organizzazioni sindacali aderenti alle confederazioni comparativamente più rappresentative sul piano nazionale, attivando il cofinanziamento comunitario nei limiti delle disponibilità esistenti, fermo restando quanto previsto in materia di agevolazioni contributive all'articolo 16, comma 2, della legge 24 giugno 1997, n. 196.

Decreto 25 marzo 1998,
n. 142 del Ministro del
Lavoro e della Previdenza
Sociale di concerto con
il Ministro della PI e il
Ministro URST

**Regolamento recante norme di attuazione
dei principi e dei criteri di cui all'articolo
18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, sui
tirocini formativi e di orientamento.**

**Art. 1
Finalità**

Al fine di realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro nell'ambito dei processi formativi e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro, sono promossi tirocini formativi e di orientamento a favore di soggetti che abbiano già assolto l'obbligo scolastico ai sensi della legge 31 dicembre 1962, n. 1859.

I rapporti che i datori di lavoro privati e pubblici intrattengono con i soggetti da essi ospitati ai sensi del comma 1, non costituiscono rapporti di lavoro.

I datori di lavoro possono ospitare tirocinanti in relazione all'attività dell'azienda, nei limiti di seguito indicati:

- a) aziende con non più di cinque dipendenti a tempo indeterminato, un tirocinante;
-

- b) con un numero di dipendenti a tempo indeterminato compreso tra sei e diciannove, non più di due tirocinanti contemporaneamente;
- c) con più di venti dipendenti a tempo indeterminato, tirocinanti in misura non superiore al dieci per cento dei suddetti dipendenti contemporaneamente.

Art. 2 **Modalità di attivazione**

1. I tirocini formativi e di orientamento sono promossi, anche su proposta degli enti bilaterali e delle associazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori, da parte dei seguenti soggetti, anche tra loro associati:

- a) agenzie per l'impiego istituite ai sensi degli artt. 24 e 29 della legge 28 febbraio 1987, n. 56, sezioni circoscrizionali per l'impiego di cui all'art. 1 della medesima legge, ovvero strutture, aventi analoghi compiti e funzioni, individuate dalle leggi regionali;
- b) università e istituti di istruzione universitaria statali e non statali abilitati al rilascio di titoli accademici;
- c) provveditorati agli studi;
- d) istituzioni scolastiche statali e non statali che rilascino titoli di studio con valore legale, anche nell'ambito dei piani di studio previsti dal vigente ordinamento;
- e) centri pubblici o a partecipazione pubblica di formazione professionale e/o orientamento nonché centri operanti in regime di convenzione con la regione o la provincia competente, ovvero accreditati ai sensi dell'art. 17 della legge 24 giugno 1997, n. 196;
- f) comunità terapeutiche, enti ausiliari e cooperative sociali purché iscritti negli specifici albi regionali, ove esistenti;
- g) servizi di inserimento lavorativo per disabili gestiti da enti pubblici delegati dalla regione.

2. I tirocini possono essere promossi anche da istituzioni formative private non aventi scopo di lucro, diverse da quelle indicate in precedenza, sulla base di una specifica autorizzazione, fatta salva la possibilità di revoca della regione.

Art. 3 **Garanzie assicurative**

I soggetti promotori sono tenuti ad assicurare i tirocinanti contro gli infortuni sul lavoro presso l'Istituto nazionale per l'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro (INAIL), nonché presso idonea compagnia assicuratrice per la responsabilità civile verso terzi. Le coperture assicurative devono riguardare anche le attività eventualmente svolte dal tirocinante al di fuori

dell'azienda e rientranti nel progetto formativo e di orientamento. Le regioni possono assumere a proprio carico gli oneri connessi a dette coperture assicurative.

Nel caso in cui i soggetti promotori delle iniziative di cui all'art. 1 siano le strutture pubbliche competenti in materia di collocamento e di politica attiva del lavoro, il datore di lavoro che ospita il tirocinante può assumere a proprio carico l'onere economico connesso alla copertura assicurativa INAIL.

Ai fini dell'assicurazione contro gli infortuni del lavoro, il premio assicurativo è calcolato sulla base del calcolo della retribuzione minima annua valevole ai fini del calcolo delle prestazioni INAIL e sulla base del tasso del nove per mille corrispondente alla voce 0720 della tariffa dei premi, approvata con decreto ministeriale del 18 giugno 1988.

Art. 4 **Tutorato e modalità esecutive**

1. I soggetti promotori garantiscono la presenza di un tutore come responsabile didattico-organizzativo delle attività; i soggetti che ospitano i tirocinanti indicano il responsabile aziendale dell'inserimento dei tirocinanti cui fare riferimento.

2. I tirocini sono svolti sulla base di apposite convenzioni stipulate tra i soggetti promotori e i datori di lavoro pubblici e privati. Alla convenzione, che può riguardare più tirocini, deve essere allegato un progetto formativo e di orientamento per ciascun tirocinio, contenente:

- a) obiettivi e modalità di svolgimento del tirocinio assicurando, per gli studenti, il raccordo con i percorsi formativi svolti presso le strutture di provenienza;
- b) i nominativi del tutore incaricato dal soggetto promotore e del responsabile aziendale;
- c) gli estremi identificativi delle assicurazioni di cui all'art. 3;
- d) la durata ed il periodo di svolgimento del tirocinio;
- e) il settore aziendale di inserimento.

3. L'esperienza può svolgersi in più settori operativi della medesima organizzazione lavorativa.

4. Qualora le esperienze si realizzino presso una pluralità di aziende, le convenzioni possono essere stipulate tra il titolare della struttura che promuove i tirocini e l'associazione di rappresentanza dei datori di lavoro interessati. È ammessa la stipula di «convenzioni quadro» a livello territoriale fra i soggetti istituzionali competenti a promuovere i tirocini e le associazioni dei datori di lavoro interessate.

5. I modelli di convenzione e di progetto formativo e di orientamento cui fare riferimento sono allegati al presente decreto.

Art. 5 **Convenzioni**

I soggetti promotori sono tenuti a trasmettere copia della convenzione e di ciascun progetto formativo e di orientamento alla regione, alla struttura territoriale del Ministero del lavoro e della previdenza sociale competente per territorio in materia di ispezione nonché alle rappresentanze sindacali aziendali ovvero in mancanza, agli organismi locali delle confederazioni sindacali maggiormente rappresentative sul piano nazionale.

Art. 6 **Valore dei corsi**

Le attività svolte nel corso dei tirocini di formazione e orientamento, possono avere valore di credito formativo e, ove debitamente certificato dalle strutture promotrici, possono essere riportate nel curriculum dello studente o del lavoratore ai fini dell'erogazione da parte delle strutture pubbliche dei servizi per favorire l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro.

Art. 7 **Durata**

1. I tirocini formativi e di orientamento hanno durata massima:

a) non superiore a quattro mesi nel caso in cui i soggetti beneficiari siano studenti che frequentano la scuola secondaria;

b) non superiore a sei mesi nel caso in cui i soggetti beneficiari siano lavoratori inoccupati o disoccupati ivi compresi quelli iscritti alle liste di mobilità;

c) non superiore a sei mesi nel caso in cui i soggetti beneficiari siano allievi degli istituti professionali di Stato, di corsi di formazione professionale, studenti frequentanti attività formative post-diploma o post-laurea, anche nei diciotto mesi successivi al termine degli studi;

d) non superiore a dodici mesi per gli studenti universitari, compresi coloro che frequentano corsi di diploma universitario, dottorati di ricerca e scuole o corsi di perfezionamento e specializzazione nonché di scuole o corsi di perfezionamento e specializzazione post-secondari anche non universitari, anche nei diciotto mesi successivi al termine degli studi;

e) non superiore a dodici mesi nel caso in cui i soggetti beneficiari siano persone svantaggiate ai sensi del comma 1 dell'art. 4 della legge 8 novembre 1991, n. 381, con l'esclusione dei soggetti individuati al successivo punto f):

f) non superiore a ventiquattro mesi nel caso di soggetti portatori di handicap.

2. Nel computo dei limiti sopra indicati non si tiene conto degli eventuali periodi dedicati allo svolgimento del servizio militare o di quello civile,

nonché dei periodi di astensione o periodi di astensione obbligatoria per maternità.

3. Le eventuali proroghe del tirocinio sono ammesse entro i limiti massimi di durata indicati nel presente articolo, ferme restando le procedure previste agli artt. 3, 4 e 5.

Art. 8

Estensibilità ai cittadini stranieri

Le presenti disposizioni sono estese ai cittadini comunitari che effettuino esperienze professionali in Italia, anche nell'ambito di programmi comunitari, in quanto compatibili con la regolamentazione degli stessi, nonché ai cittadini extracomunitari secondo principi di reciprocità e criteri e modalità da definire mediante decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale, di concerto con il Ministro dell'interno, il Ministro della pubblica istruzione e il Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica.

Art. 9

Procedure di rimborso

1. Con decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale sono stabilite:

a) le modalità e i criteri di ammissione delle imprese al rimborso totale o parziale degli oneri finanziari connessi all'attuazione dei progetti di tirocinio previsti dall'art. 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, a favore dei giovani del mezzogiorno presso imprese di regioni del centro e del nord, ivi compresi, nel caso in cui i progetti lo prevedano, quelli relativi alle spese sostenute per il vitto e l'alloggio del giovane.

Alle finalità del presente comma si provvede nei limiti delle risorse finanziarie preordinate allo scopo, nell'ambito del Fondo di cui all'art. 1 del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, convertito, con modificazioni, dalla legge 19 luglio 1993, n. 236;

b) le modalità e i criteri per il rimborso, ai sensi dell'art. 26, comma 6, della legge n. 196 del 1997, degli oneri sostenuti, a titolo di assicurazione contro gli infortuni sul lavoro, dai soggetti ospitanti nel caso in cui i soggetti promotori dei tirocini siano le strutture individuate all'art. 2, comma 1, punto a) del presente decreto;

c) le modalità e le condizioni per la computabilità, ai fini della legge 2 aprile 1968, n. 482 e successive modificazioni, dei soggetti portatori di handicap impiegati nei tirocini, purché questi ultimi siano finalizzati all'occupazione e siano oggetto di convenzione ai sensi degli artt. 5 e 17 della legge 28 febbraio 1987, n. 56

2. I rimborsi di cui ai punti a) e b) sono previsti prioritariamente per i progetti di tirocinio di orientamento e di formazione definiti all'interno di

programmi quadro predisposti dalle regioni, sentite le organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative a livello nazionale.

3. Resta ferma la possibilità, per le istituzioni scolastiche, di realizzare esperienze di stage e di tirocinio incluse nei piani di studio previste dal vigente regolamento.

Art. 10 **Norme abrogate**

Si intendono abrogate con effetto dalla data di entrata in vigore del presente regolamento le seguenti norme: i commi 14; 15; 16; 17 e 18, dell'art. 9, del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, convertito, con modificazioni, dalla legge 19 luglio 1993, n. 236, il comma 13 dell'art. 3 del decreto-legge 30 ottobre 1984, n. 726, convertito con modificazioni, dalla legge 19 dicembre 1984, n. 863, nonché l'art. 15 della legge 21 dicembre 1978, n. 845.

DANTE
MAGNI*

Ricordo commemorativo di Don Silvino Pericolosi "promotore della FP CNOS/FAP" dal 1975 al 1981

Il 14 luglio 1997, a Negrar (VR) è morto don SILVINO PERICOLOSI, che per sei anni ha coperto presso la Sede Nazionale del CNOS/FAP il ruolo di "Promotore della Formazione Professionale".

Nei sei anni di attività presso il CNOS/FAP don Pericolosi ha speso con piena dedizione le sue energie, lasciando in tutto l'Ente la testimonianza di persona culturalmente qualificata, tenacemente concreta, di non comune intelligenza e perspicacia, di grande inventiva, di spiritualità genuinamente salesiana.

Prima di assumere un ruolo nazionale, in periodi di delicato cambiamento di struttura e di metodologie formative, don Silvino — che proveniva dagli studi e dall'insegnamento classico — ha espresso nel CFP di VERONA "S. Zeno", Centro di ampie iniziative professionali a largo raggio anche al di fuori del CFP, una spiccata capacità di animazione e di promozione di attività professionali, che gli meritò, con l'apprezzamento di ambienti pubblici e salesiani, la responsabilità di Delegato Regionale per il CNOS/FAP nella

* *Presidente emerito CNOS/FAP.*

Regione Veneto. La sua grande stima per don Bosco che voleva fedelmente rivivere nel suo originale carisma lo portò a rinnovare, senza badare a fatiche e a spese, la peculiare importanza e la salesianità che il Suo Fondatore attribuiva alla formazione professionale per preparare i giovani a inserirsi nel mondo del lavoro, non solo come forza lavoro, ma come persone formate a sostenere i cambiamenti della società, portatori di un nuovo modo di operare e di gestire la propria vita.

Alla conclusione del sessennio di Directorato a Verona, nel Settembre 1975, don Pericolosi venne invitato a sostenere l'incarico di "Promotore Nazionale della FP della Federazione CNOS/FAP", che a quei tempi gestiva la formazione di circa 10.000 giovani nei CFP del CNOS/FAP, in 40 Centri di Formazione Professionale.

Erano quelli gli anni in cui i contenuti, le metodologie e il linguaggio dell'Addestramento professionale, lasciavano il passo alla "Formazione Professionale". Non si trattava di una trasformazione fatta solo di parole.

La tensione al rinnovamento delle varie attività del CNOS/FAP richiedevano approfondite e articolate analisi dei contenuti e delle metodologie da adottarsi, per assicurare ai giovani allievi, anche attraverso l'uso di tecniche interdisciplinari e delle nuove metodologie, un processo di maturazione umana e professionale che caratterizzasse il serio servizio del CNOS/FAP.

Negli incontri dei Delegati Regionali, dei Direttori di CFP e dei Formatori nei corsi estivi di aggiornamento, iniziati nel 1971 e rinnovatisi ogni anno, egli riuscì a far comprendere che il rinnovamento descritto con le espressioni "duttività", "adeguamento", "nuova flessibilità", "apertura" alle nuove impostazioni a cui l'ISFOL stimolava, non era più rinviabile.

Bisognava percepire che il "clima nuovo" aveva investito il settore della FP e che il sostanziale rinnovamento nella sua impostazione e gestione era indilazionabile.

Doveva pertanto verificarsi l'unione delle forze nel CNOS/FAP, intensificando il senso di appartenenza all'Ente, e mettendo in atto una azione formativa nuova, creando programmi, contenuti e strumenti veramente innovativi e validi, preparando innanzitutto i docenti al nuovo corso.

Don Silvano giungeva al CNOS/FAP in un momento tanto ricco di prospettive, ma anche di rischi.

I settori di attività a cui si dedicò e che formano il nucleo portante della sua presenza nei 6 anni di permanenza alla Sede Nazionale, possono essere brevemente delineati, attraverso il percorso di alcune aree di azione, quella:

- del *rinnovamento*
- della *promozione* della FP rinnovata
- della *cultura*
- della *nuova legislazione* sulla FP
- dei *rapporti e relazioni*
- della *formazione e aggiornamento dei formatori*
- della *informazione*

Si presentano ora, a "volo d'uccello" ed eliminando non pochi particolari, alcuni tratti delle attività che don Silvino svolse in queste aree, coadiuvato da collaboratori anche esterni alla Sede Nazionale e ricercando ovunque apporti e competenze specifiche e qualificanti l'azione educativa e formativa.

1. AREA del RINNOVAMENTO della FP

Giungendo al CNOS/FAP, don Silvino trova una iniziativa che l'ISFOL e la CEE avevano messo in atto nel giugno 1973: il "PROGETTO MEZZO-GIORNO GIOVANI/FSE". L'ISFOL aveva messo a diretto confronto e in competizione gli Enti nazionali di FP scelti fra i più qualificati e operanti nel Settore della FP. Al CNOS/FAP erano stati affidati 8 Corsi in altrettanti CFP, ai quali ne erano stati aggiunti due in Campania. Si trattava, con queste iniziative, di sperimentare un nuovo modo d'impostare l'attività di FP, tentando d'agganciare la formazione alla realtà del mondo del lavoro e della vita nel Sud.

Tale sperimentazione era valutata dal CNOS/FAP quale occasione per rinnovare e ristrutturare il servizio formativo nei confronti delle trasformazioni culturali e strutturali della società d'allora, offrendo in tal modo una reale testimonianza d'attualità della missione salesiana nel mondo del giovane lavoratore.

L'iniziativa sarebbe incominciata al Centro SUD, con 99 Corsi sperimentali, ma con la prospettiva di trasferire la sperimentazione anche al Centro NORD.

A don Silvino era affidato, per il ruolo di competenza, il compito di presentare l'iniziativa ai CFP scelti per la sperimentazione e d'incontrare salesiani e formatori di FP e sensibilizzarli al progetto, discuterne l'impostazione, l'individuare le ricadute del rinnovamento. Si trattava di predisporre il gruppo degli sperimentatori, preparare i nuovi indirizzi operativi ed affrontare i problemi inerenti alla sperimentazione, adottare il nuovo linguaggio che la accompagnava: *progetti e sottoprogetti, spaccati di lavoro ed unità didattiche, moduli e cicli, fasce di qualifica*, che, prima di essere rompicapo per i formatori docenti, lo erano per lui e collaboratori...

Si avviava, anche, una fitta rete d'incontri presso l'ISFOL e con le Commissioni CNOS/FAP di ogni CFP sperimentale per la messa a punto del progetto e delle metodologie di conduzione. I dieci CFP del CNOS/FAP prescelti furono: tre metalmeccanici, tre elettromeccanici, due elettronici, due grafici.

L'azione di convincimento e di assistenza attenta e discreta, ma anche "martellante", di don Silvino fu determinante per superare le immancabili difficoltà, dinanzi alle quali non si mostra mai scoraggiato o deluso. La conclusione della sperimentazione, operata nei Centri CNOS/FAP, fu giudicata molto positiva dai commissari ISFOL, più volte in visita ai Centri sperimentali.

2. AREA della PROMOZIONE della FP

Un'attenzione, di particolare interesse per don Silvano, fu la diffusione ben mirata e qualificata di pubblicazioni e di sussidi sui problemi della FP editi dai Salesiani, soprattutto quelli elaborati in collaborazione con i professori dell'UPS e con altri docenti salesiani e non. Particolare cura dedicò alla presentazione delle metodologie in uso presso i nostri Centri e di quelle realizzate con premesse scientifiche predisposte dalle facoltà dell'UPS, presso le quali insistette che fosse inserito un nostro Confratello Coadiutore Ingegnere.

Già a Verona aveva ottenuto che la Sede nazionale costituisse un Centro Sperimentale di mezzi audiovisivi, che poi confluisce in una Ditta, per la diffusione e la stampa di quanto prodotto nel Centro sperimentale e nei CFP dell'Ente, e da socializzare all'esterno. Ne ricordiamo solo i titoli:

— *"Il Santo del Lavoro"* di P. Bargellini, riedizione da lui curata su trattative con l'autore;

— *"la FP una sottoscuola?"*, ricerca dei COSPES salesiani;

— *"la storia della FP in Italia, dagli antecedenti storici al dibattito attuale"*, autori vari;

— *"un nuovo modo di insegnare? Gli audiovisivi come mezzo di comunicazione e di apprendimento"*, a cura del Prof. Butturini di Verona;

Un cenno è doveroso fare al ruolo che don Silvano svolse nel progettare e realizzare le cosiddette "MOSTRE" per la presentazione delle metodologie CNOS/FAP e della vita dei relativi CFP, con partecipazione:

- alla *FIERA di Bologna*, dal 4 all'8 aprile 1975 (anche se don Silvano era ancora Verona); lo stand doveva attirare il visitatore con una scritta ben visibile "CNOS/FAP";

— a *Firenze*, dal 5 al 6 marzo 1977, con stand CNOS/FAP presso l'editrice SANSONI;

— alla *SOFACTA di Torino*, dal 13 al 19 giugno 1977, presso il Palazzo del Lavoro;

— a *CAIRO*, dal 26 gennaio al 6 febbraio 1978, con apposito stand CNOS/FAP e la presenza fisica dall'Ing. Zanni e di don Ranseno;

— a *Barcellona*, con una relazione di don Silvano per il centenario dell'arrivo dei Salesiani in quella città e in occasione delle Giornate Africane di FP dal 14 al 16 Maggio 1981.

Le relazioni di tutte le Mostre, cui ha partecipato il CNOS/FAP con le proprie innovazioni metodologiche, costituiscono una interessante documentazione presso l'Archivio della Sede nazionale.

Ciò concorreva a sostenere l'impegno di don Silvano per la promozione della FP presso i Centri CNOS/FAP. Anche le sue numerose visite alle varie sedi periferiche erano motivate dalla necessità di stimolare e di orientare verso il rinnovamento incalzante e qualificante, ma soprattutto per costruire una linea metodologica comune d'azione presso quanti erano disponibili a collaborare alla sperimentazione di nuovi metodi ed alla preparazione di sussidi didattici da validare.

Infine, va sottolineata la premura di don Silvino per l'aggiornamento dei nuovi Direttori dei CFP, non solo, ma anche dei Direttori delle Comunità in cui operava un CFP CNOS/FAP. Era la Comunità che doveva gestire il "nuovo", con adeguati criteri e strumentazioni amministrativamente coerenti e meno "alla familiare".

3. AREA CULTURALE

Direi che la vocazione alla cultura spiccava tra i suoi carismi... nativi, tanto la cultura gli era congeniale: "senza cultura non ci può essere educazione e formazione alcuna", ripeteva sovente.

Il suo curriculum di studi e d'insegnante ci svela una mente aperta al sapere e i suoi rapporti erano sempre improntati dalla ricchezza dei contenuti e dei riferimenti appropriati. Nella Direzione al "S. Zeno", ogni suo intervento costituiva una notevole spinta a far crescere, non soltanto nella professionalità, ma anche e soprattutto nel sapere e nella globalità della formazione che lui e i suoi collaboratori donavano agli allievi, e non solo a quelli della formazione professionale iniziale.

Giunto alla Sede nazionale, ebbe l'immediata opportunità di potenziare le tradizioni di una presenza che obbligava a crescere. Ciò apparve chiaro fin dalla presentazione del primo sottoprogetto della sperimentazione, indicando la primaria esigenza di un "recupero" culturale di base, perché il giovane che entra nel mondo del lavoro deve presentarsi come persona che sa ben esprimersi e ben difendersi. Di tale impostazione ne è testimonianza la collana che egli stesso promosse, sostenne e realizzò, con tentativi sperimentali e poi con edizioni definitive, mediante l'editrice LDC.

Le opere prodotte dovevano, quindi, essere adottate da tutti i Centri del CNOS/FAP e i formatori dovevano essere preparati a valorizzarne i contenuti, da arricchire mediante personali interventi, mirati a far sì che il formando possa acquisire valori, saperi e comportamenti da trasferire nella vita pratica e quotidiana.

Con tali criteri, i sussidi diventavano espliciti fin dalla formulazione del titolo:

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| — <i>Il Paese in cui vivi</i> | — <i>I Problemi giovanili</i> |
| — <i>La famiglia</i> | — <i>Il mondo del lavoro</i> |
| — <i>Il mondo operaio</i> | — <i>Il mio progetto di vita</i> |
| — <i>Le ideologie politiche</i> | — <i>Gesù Cristo Salvatore</i> |
| — <i>La Cultura oggi</i> | — <i>La Chiesa.</i> |
| — <i>Problemi d'oggi</i> | |

Tutto questo impegno di lavoro gli costava non poca fatica per le difficoltà di trovare materiale adatto, ma soprattutto collaboratori che entrassero nella sua visione sulla realtà del mondo del lavoro e di una specifica "cultura professionale".

Un ulteriore cenno si dovrebbe fare con riferimento alle pubblicazioni da lui favorite con dovizia d'idee; ma ciò rimanda ad analisi della voluminosa documentazione custodita nei faldoni-catalogo dell'archivio della Sede Nazionale: pubblicazioni CNOS/FAP e relazioni con le Editrici Salesiane e non salesiane. A tal fine, per avere maggior possibilità e facilità d'intervento, volle far nascere una Editrice, gestita da suoi amici e collaboratori esterni della Sede Nazionale: l'EDI STUDI, che dalla denominazione stessa evidenziava un'editrice non meramente commerciale.

Altra dimensione d'impegno nell'area culturale, cui don Silvano si dedicò con entusiasmo, fu il complesso e delicato mondo delle *tecnologie educative*, particolarmente *audiovisive*, con il PROGRAMMA "ECO", cioè: "*Enciclopedia del comportamento*", un messaggio educativo, filmico, lanciato nel mondo del lavoro, con stile salesiano e con contenuti cristiani. Era un programma destinato particolarmente agli educatori, ai formatori e ai genitori. Il primo film realizzato "*IO E GLI ALTRI*" (diventato poi "*MAURIZIO*") doveva essere il prototipo di una serie di film con profilo pedagogico. Erano prospettati modi, contenuti e forme nuove di affrontare il ruolo educativo e di preparare i giovani in modo concreto alla vita. La realizzazione filmica fu affidata alla professionalità di don Marco Bongioanni e alla IDI FILM di Gian Vittorio Baldi, con la collaborazione del regista Giancarlo Tomasetti e con la consulenza e testi di don Calonghi della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS e con la partecipazione di Bruno Cirino, attore della RAI.

In tali opere, gli Autori volevano trasmettere per immagini un messaggio pedagogico autentico e moderno, attingendo alla pedagogia di don Bosco; ma per motivi d'ordine economico, il progetto non poteva essere realizzato al completo, costringendo don Silvano a "ridurre" il suo programma con l'edizione, per mezzo della SAF di Torino, di brevi film a contenuto professionale, prodotti in 16 mm e Super8, su videocassetta, e su registrazione audio per programmi in slides. Di tale programma fanno parte le realizzazioni di: *Gamin; Ritorno a Cami, I Pendolari.*

L'*audiovisivo*, che egli definiva "*punto qualificante dell'intervento del CNOS/FAP*" e che da anni favoriva in tutti i modi, continuò ad essere gestito da una editrice di Verona: la "*audiovisivi italiana*" dell'amico Sig. Vincenzi.

Infine, sempre nell'area culturale, non credo si possa tralasciare un cenno ad un'altra iniziativa che gli costò non poche difficoltà e che cercò di realizzare con il Prof. Pugno, Preside Emerito del Politecnico di Torino, grande amico di don Bosco e dei Salesiani: una edizione su "*le scuole professionali da don Bosco ai nostri giorni*", al fine di evitare il rischio di disperdere notizie preziose e patrimonio di famiglia, ma certamente esposte all'usura del tempo e delle persone. Un complesso e paziente lavoro di ricerca, per il quale vennero "compulsati", con molta diligenza da parte dell'esimio autore, *Bollettini salesiani, monografie, numeri unici e gli archivi centrali e locali* della Congregazione, ma che risultò così ampio e così particolareggiato da consigliare una diversa socializzazione, con gran dispiacere dello stesso Autore.

Don Silvano, però, pur di non vanificare il risultato di una ricerca così

interessante per i salesiani, ripiegò per una rielaborazione del materiale con l'obiettivo di giungere alla pubblicazione di una breve ed agile *"Storia della FP della Congregazione Salesiana"*, limitata alle Opere e alle Scuole Professionali più importanti, in Italia e all'Estero.

4. AREA della NUOVA LEGISLAZIONE nella FP

Mi piace collocare l'impegno di don Silvino in questa area, a lui poco congeniale, ricordando le espressioni da lui usate nel presentare ai parlamentari, impegnati all'elaborazione della storica Legge-Quadro sulla FP, un'articolata e puntuale posizione del CNOS/FAP su tale materia. *"Sono a tutti note le benemeritenze di don Bosco e della Società Salesiana nel campo della FP e dell'assistenza ai giovani lavoratori in anni di totale insensibilità ai problemi formativi della gioventù operaia da parte dello Stato. Le autentiche "scuole" di Arti e Mestieri vanno assumendo una progressiva strutturazione e un metodo didattico sempre più elaborato, a cominciare dai primi tentativi, che risalgono al 1853... e nei primi decenni del '900, attraverso interventi più organizzati e continuativi del Superiore incaricato della FP nell'ambito salesiano"; "tutto questo hanno fatto i Salesiani, concludeva don Sivino, nonostante l'assenza quasi totale dell'azione legislativa dello Stato"*.

All'elaborazione delle bozze della legge-quadro in materia di FP, don Silvino ha dato un contributo oserei dire sostanziale per unificare le forze degli Enti Nazionali di FP della CONFAP e per collegarsi con l'ENAIIP. Fu veramente l'anima nell'esame dei contenuti soprattutto dei primi articoli di tale legge-quadro, mantenendo il collegamento con i gruppi parlamentari della DC, promotrice della Legge medesima.

Il Presidente della Commissione al Lavoro della Camera dei Deputati organizzò un'indagine conoscitiva sulla FP ed un'audizione dei rappresentanti dei dieci enti più rilevanti a livello nazionale nel settore della FP, per *"affrontare a ragion veduta la redazione di una legge di principi che riordini la materia nel suo complesso"*. La Sede nazionale del CNOS/FAP, dopo aver espressa la sua linea al riguardo ed aver definito alcuni punti irrinunciabili nell'attività della FP, delegava don Silvino a rappresentare il CNOS/FAP ed a presentare ai Deputati della Commissione quanto il nostro Ente desiderava. Per l'occasione venne preparato un documentato Dossier, fatto pervenire ai politici interessati, per la cui elaborazione don Silvino non badò a fatiche, perché non si doveva perdere l'occasione di farsi conoscere in alto, *"dove più alto non si può"*.

Si doveva legiferare circa la formazione globale del giovane operaio, *"che (diceva don Silvino nel suo intervento alla Commissione Lavoro della Camera) doveva costituire il punto di riferimento di ogni fatto educativo"* e più avanti rilevava essere *"necessario concedere un certo spazio alla iniziativa del settore, lasciando a tutte le forze esistenti nel paese la possibilità di esplodere secondo la propria tradizione ed originalità"*. Né tralasciava di presentare critiche, tra le altre, circa alcuni contesti regionali in cui la FP risultava *"quasi un fal-*

limento", con "gravi problemi che derivano soprattutto dalla scarsità dei finanziamenti, che permettono a stento la sopravvivenza delle attività formative" (dal Verbale della Commissione Lavoro, del 20 ottobre 1977).

Si noti che quanto ai finanziamenti, tra i punti irrinunciabili presentati dal CNOS/FAP, ve n'era uno che paragonando i finanziamenti riservati agli enti pubblici e statali a quelli riservati per i Centri non statali, evidenziava che: "a parità di servizio, parità di trattamento giuridico ed economico", suo slogan preferito, anche perché don Silvino non fu mai insensibile a questo problema, che considerava di giustizia distributiva.

Inoltre, particolare attenzione riservava ai contenuti dei vari articoli della bozza di legge-quadro che trattavano della *proposta formativa*, per la quale, presso la Federazione CNOS/FAP e presso altri ENTI di FP, spese molto della sua esperienza e ancor più del suo buon senso di salesiano.

Sono solo alcuni cenni, ma sufficienti per rilevare la qualità dell'impegno profuso da don Silvino in una dimensione che, insieme con le ricerche affidate al CNOS/FAP dal Ministero e dalla CEE, lo stimolavano ad una collaborazione attenta di educatore.

5. AREA dei RAPPORTI e RELAZIONI

Anche in quest'area don Silvino ha esercitato tutta la sua personalità e il suo "fascino" di educatore attento e disponibile, ma anche critico, sempre pronto a difendere i diritti degli Enti nazionali, delle Associazioni Locali e dei Centri, anche se non appartenevano al suo Ente, ma che egli rappresentava con occhio vigile.

Nei rapporti con le Istituzioni dello Stato e della Chiesa, era notevole la sofferenza che dimostrava, quando le autorità non offrivano apertura e attenzione ai problemi educativi, in genere, professionali e scolastici in specie.

Molto curate erano le sue relazioni e i rapporti CNOS/FAP con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS, che doveva assicurare la garanzia ed il supporto scientifico alle ricerche e, nello stesso tempo, assistenza qualificata e responsabile a tutto il CNOS/FAP.

Le sue relazioni con la CONFAP miravano soprattutto al potenziamento delle iniziative degli Enti di FP, specie di modeste dimensioni, ma significativi per ispirazione cristiana.

Costante la sua collaborazione con l'ENAIP perché, con il peso della sua presenza nel settore, uscisse da ogni ambiguità ideologica e si facesse promotore convinto a sostegno delle proposte degli Enti di FP non pubblici.

6. AREA dei SETTORI PROFESSIONALI

Era a tutti nota l'attenzione di don Silvino nel dare vita, respiro e "ossigeno" ai Settori professionali CNOS/FAP, anche se con occhio di predilezione

al settore grafico, perché a lui più congeniale e perché gli erano particolarmente cari i Confratelli del "S. Zeno", con i quali tanto aveva lavorato, sostenuto imprese, realizzato tante iniziative tecniche e apostoliche, che coinvolgevano aree altamente qualificate, anche oltre il CNOS/FAP, in Italia e in altre Nazioni dei quattro continenti.

Particolare attenzione era rivolta da don Silvino per sostenere le iniziative del Prof. Pellitteri, Direttore del CITS. Per questo Confratello, che ha illustrato e onorato la Congregazione nel settore della Grafica con cuore squisitamente salesiano, si era anche studiato il modo di sostenerne economicamente le attività in Torino-Valdocco, fino a che la legislazione lo permise, anche in riconoscenza per l'opera svolta a favore della qualificazione dei confratelli della Grafica.

7. AREA della INFORMAZIONE

Don Silvino era convinto che il senso di appartenenza al CNOS/FAP avrebbe dovuto essere sostenuto da un'adeguata informazione in tutta la Federazione, attraverso la comunicazione delle iniziative che l'Ente stesso metteva in atto. Così ha preso l'avvio "CNOS NOTIZIE" che don Silvino presentava come *un foglio volante, che sarebbe uscito senza scadenze e tempi fissi* e che, cito letteralmente, *"non avrà alcuna pretesa, tranne quella di farci sentire più uniti, appartenenti ad un unico Ente che lavora con entusiasmo e fiducia nell'avvenire, nonostante i tempi difficili... e quella di comunicare agli uni le esperienze degli altri, per un arricchimento comune"*.

A "CNOS NOTIZIE" seguirà, a cura del suo successore don Tanoni, una implementazione consistente che porterà alla fondazione del periodico quadrimestrale "Rassegna CNOS", sotto la Presidenza CNOS/FAP di don Mario Bassi.

Al termine di questa rassegna sulle aree di iniziative e di impegni in cui don Silvino ha lasciato un'impronta significativa e qualificata, mi sembra doveroso ritornare alle profonde convinzioni che lo sostennero nella sua non breve e non facile vita salesiana.

Di queste convinzioni salesiane, don Silvino si nutriva in continuità anche se le difficoltà di una salute precaria facevano sentire il loro peso, specie per i disturbi all'apparato visivo: due operazioni chirurgiche agli occhi nel solo periodo di permanenza alla Sede nazionale CNOS/FAP.

La sua intensa attività, mi sembra, lo avvicina anche in questo a don Bosco e al salesiano ideale, per il quale "il lavoro è preghiera".

Voglio terminare questo mio contributo commemorativo e fraterno, condividendo pienamente quanto contenuto nella conclusione della lettera che il Superiore Regionale per l'Italia e M.O. don Luigi Bosoni, in data 26 luglio 1981, indirizzava a don Silvino che si apprestava a lasciare l'incarico sessennale presso la Sede nazionale CNOS/FAP.

"La voglio ora ringraziare ed esprimere la stima ed apprezzamento per il servizio nazionale reso in questi ultimi sei anni.

Ne fanno credito i fascicoli che sussidiano la Scuola di Cultura, stampati dalla LDC, che da soli rivelano la sensibilità educativa e salesiana e tanta stima hanno meritato al CNOS/FAP e al nostro impegno nella FP. E quello dei fascicoli è solo una piccola parte del tanto lavoro svolto, per il quale sono contento, come Regionale d'Italia, di dirle grazie; glielo dicono con me gli Ispettori, glielo dicono anche tutti gli operatori delle Case salesiane per la FP, glielo dice la Congregazione e la Chiesa, impegnata nella evangelizzazione del Mondo del Lavoro".

Concorso per un nuovo LOGO della Federazione CNOS/FAP

La Federazione CNOS/FAP ha indetto, all'inizio del 1998, un concorso interno tra gli allievi e i formatori dei Centri della Federazione stessa, per la proposta di Logo, che potessero anche essere adottati dalla Federazione. L'intento principale era quello di saggiare le capacità espressive presenti nei Centri CNOS/FAP, specialmente quelli specializzati in grafica.

Il concorso ha avuto un notevole successo, perché vi hanno partecipato alunni e formatori di diciotto Centri, per un totale di oltre cento proposte.

Il giorno 23 maggio si è riunita la Commissione giudicante, composta da:

Presidente: PIZIOLO MARIO, docente di grafica pubblicitaria; consulente di progettazione grafica in ambito formativo e aziendale.

Membri: LOI TULLIO, direttore reparto di prestampa della tipolitografia dell'Istituto salesiano PIO XI; FANCOLI FRANCO, responsabile sistema di qualità e certificazione del Poligrafico dello Stato;

LUCIANI MARIA DOMENICA, ricerca e sviluppo materiali grafici del Poligrafico dello Stato

VESPA PIETRO, Direttore delle tipolitografie Pio XI e Borgo Ragazzi don Bosco.

Segretario: COFFELE LUIGI, della Sede Nazionale CNOS/FAP

La Commissione, in base al bando di concorso, ha valutato l'estetica e l'immagine, la coerenza con il messaggio da trasmettere e l'originalità degli elaborati.

Una prima attenta analisi ha permesso l'individuazione delle proposte più significative. La Commissione ha in seguito esaminato nel dettaglio i singoli progetti, valutato limiti e pregi, concordando all'unanimità la classificazione dei primi tre elaborati e segnalandone altre dieci, esprimendo apprezzamento per l'alta partecipazione di concorrenti.

Si riportano gli elaborati ritenuti migliori e premiati e i relativi giudizi.

Primo premio a Mazzucco Barbara, Associazione CNOS/FAP San Zeno - CFP Manfredini di Este, con la seguente valutazione: "La semplicità della composizione facilita la memorizzazione del messaggio. Il Marchio è efficace sia visto nel suo complesso, che scomposto nei due elementi che lo costituiscono".

n. 1



Secondo premio a Bartolucci Davide, Smania Francesco, Scantamburlo Alessandra, Associazione CNOS/FAP San Giorgio - CFP di Mestre, con la seguente valutazione: "L'intervento del motivo decorativo caratterizza efficacemente la proposta grafica, pur nella semplicità esecutiva".

n. 2



Terzo premio a Celeghin Matteo e Zanellato Massimiliano, Associazione CNOS/FAP Regione Piemonte CFP di Torino Valdocco, con la seguente valutazione: "La composizione si presenta articolata anche per l'intervento dei quattro colori. Il risultato complessivo è gradevole e originale. Se ne consiglia la realizzazione a due colori, escludendone i testi integrativi".

n. 3



Inoltre la Commissione ha scelto altri dieci elaborati e li ha segnalati con il seguente giudizio complessivo: "Tra i molteplici elaborati pervenuti da diversi Centri, la Commissione, con soddisfazione, ritiene di segnalare le seguenti proposte per la ricchezza della ricerca, per la complessità della composizione, per la vivacità e l'originalità delle espressioni grafiche".

Li riportiamo con i nomi degli autori e la loro provenienza.

Lovato Marina, Carlotto Alessandro, Penzo Tiziano, Associazione CNOS/FAP San Giorgio - CFP di Mestre.

n. 4





Gentili Giancarlo, Gallo Martina, Corò Alessandro, Associazione CNOS/FAP San Giorgio - CFP di Mestre

n. 6



Centro Nazionale Opere Salesiane

Formazione Aggiornamento Professionale

Mambrini don Alessandro, Associazione CNOS/FAP Regione Lazio, CFP Borgo Ragazzi don Bosco.

n. 7



Annaloro Dario, Associazione CNOS/FAP Regione Piemonte CFP di Torino Valdocco
n. 8



Coniglio Stefania, Associazione CNOS/FAP Regione Piemonte CFP di Torino Valdocco

n. 9



Spitalieri Valeria, Mele Valentina, Associazione CNOS/FAP Regione Piemonte CFP di Torino Valdocco

n. 10



Casacci Simone, Associazione CNOS/FAP Regione Piemonte CFP di Torino Valdocco
n. 11



Soranzo Giulio, Associazione CNOS/FAP San Zeno - CFP Manfredini di Este
n. 12



CNOS-FAP



SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI
GUGLIELMO MALIZIA

PRELEZO M. (coord.) - NANNI C. - MALIZIA G., *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino, LDC - LAS - SEI, 1977.

Nell'ultimo rapporto all'Unesco portato a termine dalla Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventesimo Secolo, presieduta da J. Delors, si sottolinea fortemente l'importanza dell'educazione come un mezzo prezioso e indispensabile per raggiungere gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale che, forse non tutti, ma certamente la grande maggioranza delle persone umane desiderano fortemente perseguire. Per educare, però, si richiede approfondimento, ricerca, attenzione alle nuove aperture, alle nuove conquiste avvenute negli ultimi anni e sempre nuovo coraggio per superare gli ostacoli che emergono continuamente nel suo concretizzarsi nella società attuale.

Il Dizionario di Scienze dell'Educazione (DSE) vuole essere un contributo, un aiuto concreto a tutti coloro che si occupano di educazione ed hanno a cuore una crescita culturale, professionale, umana e "valoriale" delle persone. Esso comprende oltre 1000 voci, esplicite e di rimando, per un totale di 1256 pagine. I collaboratori italiani e stranieri, chiamati per la competenza nella materia da loro trattata, sono stati complessivamente 150. Un essenziale cenno bibliografico chiude ogni voce ed apre ad ulteriori letture. Il DSE è rivolto a tutti quelli che hanno a cuore per studio e per prassi il compito della formazione, ma segnatamente agli studenti di materie pedagogiche che si stanno preparando ad entrare

nel mondo formativo e agli stessi progettisti - operatori del mondo formativo che sempre di più devono essere attenti ai rapidi cambiamenti in tale campo: docenti, dirigenti scolastici e di formazione professionale, responsabili della pastorale scolastica ed operatori di pastorale giovanile.

Leggendo anche solo alcune voci più impegnative ci si accorge subito che vi è un'attenzione ai risultati della ricerca scientifica internazionale, gerarchizzando l'ampiezza del dettato alla rilevanza dei temi e mantenendo d'altra parte una sinteticità di esposizione, come si addice ad un Dizionario. Le diverse informazioni sono organizzate in *ottica interdisciplinare*, riconducibili a due grandi aree: *voci tematiche e voci storiche*. Si ritrovano dunque i termini che appaiono più comunemente nella ricerca pedagogica (la sola parola educazione compare sotto 40 specificazioni, da educazione affettiva ad educazione tecnica), come pure le grandi figure di pedagogisti ed educatori, cristiani e laici, antichi e recenti. Ed in mezzo, a fare da connessione, tutte quelle nozioni, persone ed istituzioni che reggono i diversi ambiti delle Scienze dell'educazione.

Il DSE, pur con qualche difficoltà, cerca di dare il giusto spazio alle diverse voci, spazio certamente discutibile perché scelto basandosi, in parte, sulla sensibilità degli autori, ma attento, in ogni caso, alla completezza del discorso. Assieme alla dimensione laica è presente anche quella religiosa e cristiana dell'educazione (teologia dell'educazione, pastorale giovanile, maturità cristiana, magistero della chiesa cattolica in tale campo...) e puntualizzazioni sulla scuola cattolica, le congregazioni religiose insegnanti, la dimensione ecumenica e più ampiamente interreligiosa, i tanti pedagogisti ed educatori cristiani, da Agostino, a Vittorino da Feltre ... Illuminanti e pratici come guida all'uso del DSE sono i molteplici indici: tematico, dei nomi, delle voci.

Come ogni dizionario, anche questo è utile certamente alla consultazione, ma ambisce di essere ben più che un deposito di informazioni. Leggendolo tematicamente e secondo i richiami permette una iniziazione alle scienze dell'educazione, tante sono le informazioni e i collegamenti tra di esse.

In un momento in cui in Italia si cerca di superare vecchi steccati e divisioni nel mondo formativo, per avvicinarsi sempre di più verso modelli europei, il DSE può dare un contributo caratteristico nel suo genere. Contributo atto a richiamare l'attenzione nel dibattito sul mondo pedagogico, con l'attenzione al passato ed insieme la costante apertura a problemi e ad innovazioni emergenti.

N. Zanni

DE VIRVILLE M., *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle. Rapport de Michel de Virville au ministre du Travail e des Affaires sociales*, Paris, La documentation Française, 1996, pp. 147.

Tra le dinamiche che operano all'esterno della FP vanno certamente sottolineati i mutamenti profondi in atto nel mercato del lavoro. Da una parte si riscontra un calo delle occupazioni industriali e dei mestieri tradizionali, mentre dall'altra emergono nuove professioni e quasi-professionisti nell'industria e nel terziario. Il mercato del lavoro assume un carattere sempre più frammentato; si registra inoltre una notevole polarizzazione fra settori forti e deboli della forza lavoro e l'insorgere di una nuova stratificazione sociale. Altri cambi nell'organizzazione delle imprese pongono proble-

mi non semplici alla FP: l'importanza determinante della qualità della persona umana nelle aziende; l'aumento della rilevanza dell'atmosfera di un'organizzazione e della sua cultura; una relazione più adulta fra singolo e organizzazione; una domanda diffusa di riconversione delle proprie competenze lavorative; l'esigenza di abilità sempre più complesse; la maggiore mobilità; la richiesta di interventi in tempo reale; l'emergere del modello della "qualità totale".

In ogni caso non si tratta più di formare persone che devono svolgere dei paradigmi di lavoro già definiti, ma di preparare operatori che portano valori e capacità di innovazione, di creatività, di impegno, di qualità e di eccellenza. Infatti, le imprese devono sapere rispondere alle domande del mercato sempre più articolate e in rapido mutamento e contemporaneamente offrire prodotti di elevata qualità. Questa situazione rinvia non solo a un nuovo modello organizzativo, ma anche a nuove competenze professionali.

Il carattere strategico della FP è riconosciuto da una porzione sempre più grande di ricercatori e di operatori che la considerano una variabile determinante della crescita socio-economica. La FP è il sottosistema formativo che si qualifica per la più grande concretezza in quanto opera nello snodo tra domanda e offerta di lavoro; in particolare essa interviene nella fase di raccordo fra tre gruppi di sistemi: produttivo e scolastico; lavorativo e formativo; della stratificazione sociale e della promozione degli strati più deboli della società. Inoltre, presenta un grado notevole di flessibilità e di apertura verso il contesto esterno.

In Francia, dopo più di 25 anni dall'accordo interprofessionale del 1970 e dalla legge del 1971 sulla FP, un lavoratore dipendente su tre beneficia ogni anno di una forma o l'altra di FP. Inoltre, il volume delle formazioni in alternanza dei giovani aumenta costantemente. In terzo luogo va notato che l'1,5% del prodotto nazionale lordo è attualmente destinato alla FP. Tuttavia il presente sistema di FP non gioca pienamente il suo ruolo al servizio della coesione sociale e della competitività economica. La formazione continua non è divenuta una alternativa alla formazione iniziale per acquisire una qualificazione e la formazione iniziale rimane ancora troppo spesso un obiettivo in sé.

Il rapporto in esame avanza una serie di proposte interessanti anche per il nostro sistema italiano ai fini di rimediare alle carenze indicate sopra. Si preconizza così di creare un vero sistema di validazione delle acquisizioni ottenute mediante l'esperienza professionale e la formazione continua; si raccomanda ai poteri pubblici di favorire lo sviluppo delle formazioni di promozione sociale; si suggerisce che l'alternanza debba essere sviluppata non solo per i giovani ma anche per gli adulti.

G. Malizia

Alternance: enjeux et débats, Paris, La Documentation française, 1996, pp. 171.

L'alternanza consiste nella possibilità di spezzare la sequenza dell'educazione in diversi tempi — in modo da rinviare parte o parti della formazione a un momento successivo al periodo della giovinezza — e di alternare momenti di studio e di lavoro. Si contrappone alla strategia della continuità iniziale che ha caratterizzato lo sviluppo dei sistemi di istruzione fino agli anni '60: in questo caso la formazione veniva intesa come un processo unico, graduale, continuativo che si realizzava senza in-

terruzione una sola volta nella esistenza, sulla base del presupposto che l'istruzione necessaria e sufficiente per la vita potesse essere acquisita una volta per tutte nella giovinezza.

Indubbiamente l'alternanza segna un notevole progresso rispetto alla continuità iniziale. Riduce la separazione tra il momento formativo e produttivo, favorendo lo sviluppo integrale della persona umana che non può fondarsi su un'articolazione di studio e lavoro in compartimenti stagni; inoltre, aumenta la mobilità sociale in quanto assicura la possibilità di rientro nel sistema educativo. In terzo luogo allenta la rigidità del rapporto formazione-occupazione perché favorisce una maggiore adattabilità della forza lavoro ai cambiamenti del mercato; può anche contribuire a ridurre la disoccupazione poiché a turno una parte considerevole dei lavoratori si troverebbe impegnata nella formazione al di fuori del mondo del lavoro.

Tuttavia, l'alternanza non è una panacea, né gli effetti positivi elencati sopra si realizzano automaticamente. Nonostante tutto, i momenti formativi possono rimanere giustapposti alle altre attività dell'individuo senza integrarsi veramente nel flusso del ciclo vitale. Esiste il rischio non remoto che nella partecipazione alle iniziative dell'alternanza riemergano le diseguaglianze tra i ceti sociali, fra i sessi e tra i vari settori occupazionali. L'alternanza, inoltre, può essere intesa quasi esclusivamente come un riciclaggio della forza lavoro, funzionale al ritmo accelerato del progresso scientifico e tecnologico. I corsi di formazione per disoccupati possono ridursi a semplice parcheggio poiché di fatto non è prevedibile uno sbocco lavorativo e la preparazione non fornisce reali competenze.

L'alternanza può certamente costituire una strategia di continua messa in discussione delle strutture sociali, di coscientizzazione, di educazione al cambio, di mobilità di gruppo. Al tempo stesso rimane possibile una sua utilizzazione in modo distorto, come strumento per realizzare dei semplici ritocchi marginali che non incidono sostanzialmente sulle ingiustizie di fondo della nostra società.

Il volume in considerazione mette in evidenza come l'alternanza sia divenuto un modello per l'insieme delle formazioni professionali dei giovani. Raccogliendo gli atti di una giornata di studi realizzata dal Ministero del Lavoro francese, il libro offre un bilancio serio, aggiornato e completo delle conoscenze sull'alternanza. In particolare sono sviluppate in modo efficace tre tematiche: il confronto tra la domanda e l'offerta di alternanza; la struttura dei sistemi di formazione e il decentramento della preparazione dei giovani; il finanziamento dell'alternanza.

G. Malizia

Standard formatori. Per un modello di competenze verso l'accreditamento professionale, Roma, ISFOL, 1998, pp. 304.

L'indagine che viene presentata in questo volume si colloca in un disegno di ricerca ampio che l'ISFOL intende realizzare allo scopo di identificare gli standard di formazione di chi opera nei sistemi regionali di FP. Infatti, nonostante l'Art.9 della legge quadro, la definizione di tali requisiti e dei relativi standard non è mai stata regolata con decreto dal Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale. Di conseguenza le Regioni si sono comportate in questa materia in modo assai diversificato, talora disciplinando per legge la normativa, talora modificando o confermando le pratiche precedenti.

La questione è abbastanza complessa e viene affrontata nel volume da due prospettive diverse. Anzitutto, nelle varie Regioni italiane esistono prassi assai differenziate e consolidate; a ciò si aggiungono l'evoluzione stessa del sistema formativo e gli orientamenti emergenti, a partire da normative di leggi regionali e da contratti collettivi nazionali di lavoro, circa le funzioni e la struttura organizzativa dei CFP. D'altro canto nel contesto dell'attuale mercato unico del lavoro costituito dai paesi dell'Unione Europea, è necessario confrontarsi con le regole e le pratiche di tali stati, e in particolare di quelli più significativi e vicini alla nostra esperienza, per assumere poi opportune decisioni in Italia.

I risultati della ricerca a livello italiano ed europeo sono serviti a delineare un modello di standard professionali dei formatori. Tale modello costituisce solo un primo abbozzo che tuttavia ha l'ambizione di coprire il campo professionale dei "formatori" anche oltre l'ambito specifico degli operatori dei sistemi di FP regionale. In termini strategici questa proiezione trova giustificazione sia nell'attuale natura dei fenomeni di transizione professionale in atto nei percorsi lavorativi dei formatori (mobilità, riconversioni...) oltre la formazione istituzionale, sia nella esigenza di consolidare uno statuto professionale dei formatori.

Per realizzare ciò si è cercata una sintesi tra due approcci:

— quello della certificazione delle competenze (tipico di alcuni sistemi nazionali come quello inglese);

— quello dell'accREDITAMENTO professionale (tipico dei sistemi più istituzionalizzati come quello francese).

Nel primo caso si utilizza la flessibilità e la dinamicità dell'approccio rispetto all'evoluzione in atto, nel secondo si assumono i problemi di identità e di legittimazione degli operatori.

Sul piano *metodologico* il modello segue alcuni passi fondamentali, già proposti in sede ISFOL. Come è noto infatti un trasferimento acritico di esperienze straniere sarebbe rischioso per un contesto come quello italiano, caratterizzato da un sistema di FP a legami deboli e da una forte destrutturazione dei dispositivi di intervento e delle professionalità.

a) Il primo assunto da precisare è che l'analisi comparativa dei profili professionali dei formatori e dei loro ruoli sul campo rende giustificabile l'evocazione di un'area professionale dei formatori, anche se tale "famiglia professionale" si trova contestualizzata in sistemi organizzativi eterogenei e/o in forte transizione; ciò riguarda sia il campo della *formazione istituzionale* (i CFP dei sistemi regionali, i servizi formativi, ...), sia quello delle altre agenzie e organismi collegati al sistema delle imprese e al mercato della consulenza.

b) Il secondo assunto è la necessità di identificare il *processo di riferimento e le "attività fondamentali"* dei "formatori" che tenga conto sia dei profili emersi dall'indagine, sia della trasversalità alla attuale strutturazione dei profili professionali, in particolare per quanto riguarda:

- il crescente fenomeno di funzioni formative esercitate solo temporaneamente o occasionalmente da molti attori organizzativi,
- i processi di segmentazione o frammentazione del ciclo di erogazione dei servizi, collegato all'aumento dei fenomeni di *outsourcing*.

c) Il terzo passo è quello di elaborare un *repertorio delle competenze tecnico-professionali* fungibili sia per le attività di progettazione formativa che di certificazione.

La proposta, contenuta nel volume, è un primo tentativo di declinare questi criteri ed esigenze, ma attraverso un percorso che si ispira anche alle esperienze straniere

re più consolidate, in particolare al modello francese del ROME e alla concettualizzazione dei *referentiels des compétences*. Per formalizzare le transizioni professionali in atto e assumere un modello dinamico di rappresentazione (compatibile con l'approccio ISFOL), si è reso utile inoltre un ulteriore riferimento straniero, anche se non facente parte dell'iniziale disegno di indagine comparata a livello europeo: quella del NVQ (National Vocational Qualifications) inglese.

G. Malizia

PURAYDATHIL T., *Media, cultura e società*. I contributi di George Gerbner, "Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione", n. 63, Roma, LAS, 1998, pp. 247.

La cultura della società della conoscenza risulta fortemente segnata dalla rivoluzione silenziosa dei microprocessori. L'avvento delle nuove tecnologie dell'educazione origina spinte contrastanti: da una parte, contribuisce alla omogeneizzazione attraverso il linguaggio e la cultura dei mass media; dall'altra, ha svolto un ruolo importante nello spezzare la dominanza delle ideologie tradizionali e delle classi egemoni, favorendo l'emergere e la diffusione di una pluralità di subculture, ma al tempo stesso, contribuendo alla caduta di modelli che presentano un carattere universale ed immutabile, ha influito in maniera notevole sulla diffusione del relativismo etico. Inoltre, la televisione via cavo, il computer, il videogame, il video polifunzionale, la multimedialità consentono al recettore di assumere una funzione non solo passiva, ma anche attiva, di personalizzare le scelte di informazione, di mettere alla prova se stesso, di divenire produttore di cultura.

Pertanto, la cultura della società della conoscenza presenta tra l'altro le seguenti antinomie: moltiplicazione delle opportunità di informazione e di formazione e creazione di nuove forme di analfabetismo e di nuove marginalità; elevazione dei livelli di cultura generale e di competenze per l'accesso al mondo del lavoro e parcellizzazione che ostacola ogni tentativo di sintesi; potenzialmente personalizzante e al tempo stesso generatrice di consumo passivo da parte soprattutto degli strati più deboli della popolazione; fattore di pluralismo, ma anche all'origine del relativismo etico.

In riferimento in particolare ai giovani va detto che questi portano nella scuola la cultura del frammento che, se ha il merito di aver contribuito a mettere in crisi il dogmatismo delle grandi ideologie, pone gravi problemi al sistema formativo. Infatti, la cultura di quest'ultimo presenta caratteristiche opposte: tende a trasmettere una visione sistematica e organica della realtà, vorrebbe offrire ad ogni allievo gli strumenti per costruire un proprio progetto di vita, radicato nel passato e aperto al futuro, intende aiutarlo ad elaborare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente, trasmette il meglio delle conquiste della storia in continuità con il passato, forma all'impegno per il bene comune e al rispetto dei diritti umani che considera valori perenni da approfondire e da ampliare, ma non da ribaltare. È anche vero che caratteristiche come la provvisorietà, la reversibilità, l'a-centricità e l'autorealizzazione possiedono al tempo stesso potenzialità indiscusse per la cultura della scuola.

L'Autore con maestria introduce i lettori nel campo appena descritto della comunicazione sociale e dei suoi problemi, facendo ricorso al contributo di George Gerbner di cui illustra anzitutto l'assioma fondamentale sulla connessione inscindibile tra media, cultura e società. La presentazione continua con l'analisi del modello di comunicazione dello studioso e con l'esame della sua teoria della coltivazione.

In ogni caso l'Autore non si limita a descrivere, ma offre una propria interpretazione, prendendo posizione nel dibattito che l'opera di Gerbner ha suscitato. Inoltre, riesce a mettere in rilievo le implicanze educative delle sue teorie e a focalizzare l'attenzione sul suo contributo forse più importante, quello della ricerca di forme di emancipazione e di librazione della società e del singolo dal predominio culturale dei mass media. In sostanza, il volume in esame costituisce un'opera attuale, aggiornata, profonda e valida da raccomandare alla lettura di docenti e studenti della comunicazione di massa.

G. Malizia

Il diritto alla formazione. Integrare istruzione, formazione e lavoro per il successo formativo, "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", n. 79/80, Firenze, Le Monnier, 1997, pp. 321.

A seguito di una lenta evoluzione che, iniziata nei primi anni del '900, si era conclusa intorno alla metà del secolo, la scuola aveva raggiunto nel secondo dopoguerra una posizione di monopolio sulla formazione, mentre le altre istituzioni educative venivano ad occupare una condizione subalterna. Ma lo "scuolacentrismo" degli anni '50 e '60 è stato sostituito a partire dalla decade '70 dal "policentrismo". L'educazione di ogni uomo, di tutto l'uomo, per l'intero arco della vita - la finalità ultima dell'educazione permanente - è un compito talmente ampio che la società non lo può affidare ad una sola agenzia educativa - la scuola - o ad una sola istituzione - lo Stato. Lo sviluppo integrale dell'uomo richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco della vita, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative (famiglia, mass media, imprese, associazioni, chiese...) in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi. Inoltre, accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro.

Alle ragioni enunciate sopra va aggiunto che la società odierna si caratterizza per la complessità sempre più spinta di strutture, procedure, contenuti. Tale complessità comporta il venire meno di ogni pretesa monopolistica di qualsiasi istituzione. In altre parole, non è possibile soddisfare l'attuale molteplicità di bisogni con risposte uniformi o strutture unitarie, ma l'offerta va diversificata il più possibile attraverso un intervento a rete.

Società complessa e policentrismo formativo non significano però l'introduzione selvaggia del libero mercato in educazione. La proposta di un self-service educativo non pare praticabile a livello di scuola: come infatti gli alunni potranno orientarsi nel labirinto di scelte molteplici e successive che è richiesto dalla molteplicità dei bisogni? Oppure avverrà che solo i giovani che provengono da famiglie appartenenti a un certo ambiente culturale saranno capaci di avvalersi delle opportunità formative? La società complessa è una società a-centrica: in altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la propria vita. Siccome il fornire tale quadro di riferimento è compito primario dell'educazione, bi-

sognerà che il policentrismo formativo sia accompagnato dalla realizzazione di un sistema formativo integrato.

In altre parole, il sistema formativo italiano va ridisegnato in modo unitario, recependo la pluralità dei canali e delle agenzie formative esistenti, non come anomalie, ma come una "risorsa". Ciò significa superare l'impostazione "scuolacentrica" e "statalocentrica", per imboccare la strada della differenziazione dei segmenti e dei processi formativi in funzione dell'utenza al di là delle logiche burocratico-istituzionali. Tre in particolare sono i sottosistemi che dovrebbero integrarsi in base alle condizioni specificate nel seguito: la scuola statale, la non statale e la Formazione Professionale regionale.

Il volume in questione presenta i risultati della ricerca attuata dal CISEM di Milano per conto del Ministero della Pubblica Istruzione. Questi ci offrono un quadro molto dettagliato di quanto sin qui avvenuto nella realizzazione di un sistema integrato in Italia, degli strumenti realizzati, dei percorsi attuati. Le esperienze ci sono state e ci sono, importanti e significative, esperienze che possono essere di straordinaria utilità per uno sviluppo su scala ampia dell'integrazione, dato che in esse — spesso anticipando decisioni e orientamenti oggi consolidati — è stato sperimentato pressoché tutto quello che è previsto ai vari livelli nell'Accordo sul lavoro.