

3 EDITORIALE

STUDI

- 13 Pasquale Ransenigo
Riforme e obbligo scolastico
- 26 Sandra D'Agostino
Il nuovo istituto dell'apprendistato
- 44 Guglielmo Malizia, Vittorio Pieroni
Il modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale: situazione attuale e prospettive
- 64 Mario Tonini
La formazione professionale in Svezia
- 78 Mario Viglietti
Orientamento: al traguardo dei 15 anni
- 85 Maurizio Lozzi, Giuseppe Sarti, Fabio Belletti
Il progetto "Hand to Hand": una proposta per il reinserimento sociale e professionale di giovani con disabilità acquisita
- 96 Sandra Chistolini
Il valore universale del lavoro umano
- 103 Umberto Tanoni
Il CIRDIS Abruzzo. Centro di interesse regionale per la ricerca e progettazione finalizzati allo sviluppo, l'innovazione e l'efficienza degli interventi formativi nel comparto del disagio sociale

DOCUMENTI

- 111 Articoli che riguardano la formazione professionale contenuti nella legge n. 144 del 17/05/99
- 116 Disposizioni concernenti i contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti

VITA CNOS

- 121 Mario Tonini
Manager di sviluppo e di implementazione della formazione professionale continua (SicMANAGER)

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 137 a cura di Guglielmo Malizia

EDITORIALE

Nel presentare il rapporto ISFOL 1997, il Presidente Michele Colasanto ha fatto ricorso all'immagine del "cantiere" edile come la più idonea per cogliere con immediatezza quello che sta succedendo nel sistema educativo scolastico e professionale italiano. In un cantiere, infatti, si cerca di realizzare un progetto ideato e studiato nel suo insieme, ma che richiede anche adeguamenti di messa in opera subordinati ai condizionamenti delle situazioni concrete di attuazione. Il cantiere delle riforme del sistema educativo scolastico e professionale continua ad essere aperto e la costruzione comincia a delinearsi, anche se non è facile percepire come l'opera si presenterà alla fine dei lavori in corso; tuttavia, alcuni "piloni" della struttura si possono già individuare, ma non si riesce ancora ad intravedere fino in fondo quali saranno le travi di collegamento e, soprattutto, come si configureranno i singoli locali e la relativa agibilità.

Rimanendo nell'immagine del cantiere, i piloni della struttura in costruzione sono rappresentati da alcune leggi recenti. La legge 196/97 (del cosiddetto pacchetto Treu) ha fissato alcuni elementi importanti per la riforma

ma del sistema di formazione professionale, ma la regolamentazione del relativo articolo 17, bloccata dalla Corte dei Conti, ha richiesto già una modifica all'interno della stessa legge, rendendo così più vischioso e dilazionato l'avvio operativo della riforma del sistema.

Anche il nuovo apprendistato, previsto all'articolo 16 della medesima legge, stenta a raccordarsi operativamente con iniziative sperimentali, attraverso progetti gestiti nel modo più vario, dando l'impressione che tale aspetto della F.P. in alternanza possa rappresentare un percorso parallelo a quelli del sistema di formazione professionale regionale, dal momento che solo un ristretto numero di apprendisti ha avuto per ora la possibilità di partecipare alla formazione al di fuori dell'azienda e, ciò che è più grave, nessuno ha pensato finora alla formazione dei tutor aziendali e all'aggiornamento dei formatori per un'utenza nuova e con caratteristiche ed esigenze peculiari.

Sembra migliore l'avvio di sperimentazioni relative ai tirocini, previsti all'articolo 18 della medesima legge, che prevedono anche iniziative di orientamento con progetti specifici e individualizzati, promossi per facilitare l'incontro tra i giovani e il mondo del lavoro.

Un secondo "pilone" della costruzione è rappresentato dalla legge 9/99, che eleva l'obbligo di istruzione fino al quindicesimo anno di età, ma da soddisfare all'interno dell'ordinamento attuale del primo anno del quinquennio della scuola secondaria superiore, la sola ad avere titolarità per la certificazione del prolungamento di un anno di tale obbligo. Ma, anche per questa legge, il previsto urgente decreto ministeriale attuativo ha dovuto imboccare la via procedurale propria dei regolamenti, ritardando nei fatti la programmazione e progettazione di tali innovazioni nelle istituzioni scolastiche, con conseguente disagio dei giovani interessati e delle relative famiglie.

Ma è soprattutto con l'approvazione dell'articolo 68 della legge 144/99, relativo all'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età e previsto dal cosiddetto patto del Natale '98, che la costruzione nel cantiere delle riforme del sistema educativo si è dotata di un suo "pilone-maestro", riconoscendo in tal modo anche in Italia l'istituzione del secondo canale della formazione professionale accanto a quello dell'istruzione scolastica.

Non meno visibili sono le "travi di collegamento" tra un pilone e l'altro: l'autonomia delle istituzioni scolastiche, anche se ancora mortificata dalle vicende burocratiche del relativo regolamento attuativo; la nuova normativa sugli esami di "maturità" e degli organi collegiali; le riforme degli organi centrali e periferici del Ministero della pubblica istruzione; la riprogettazione della presenza delle istituzioni scolastiche statali sul territorio; le ipotesi di riassetto dei diversi Ministeri cui fanno riferimento le istituzioni scolastiche e il sistema di formazione professionale.

I lavori sembrano sospesi, invece, attorno al "pilone" della parità tra scuole statali e scuole non statali, allontanando sempre più l'Italia dal resto dell'Unione Europea; attorno al "pilone" del riordino dei cicli d'istruzione si stanno, soltanto ora, riprendendo i lavori sospesi; analoga ripresa sembra evidenziarsi anche attorno alla riforma dell'Università.

Fervono, quindi, i lavori nel cantiere del sistema educativo; ma, come si è evidenziato, è difficile cogliere, al di là dello stato di avanzamento degli interventi attorno alle singole strutture, la linea convergente verso il disegno complessivo che, nel frattempo, sembra manifestare interventi plurimi di varianti al progetto originale.

Tuttavia, la difficoltà di una visione d'insieme non impedisce di focalizzare l'attenzione attorno a quelle strutture che appaiono sufficientemente definite.

Nasce un secondo canale

L'undici maggio scorso è stato approvato definitivamente in Senato il cosiddetto "collegato alla finanziaria 1999", divenuto Legge il 17 maggio 1999 n. 144. All'interno di tale corpus "contenitore" è collocato l'articolo 68 che tratta "dell'obbligo di frequenza di attività formative". Attraverso questo dispositivo di legge viene sancito, per la prima volta nel nostro Paese, il diritto/obbligo per tutti i giovani alla formazione ed istruzione fino al diciottesimo anno di età o al conseguimento di un diploma di scuola media superiore o di una qualifica professionale. Rispetto a quanto avvenuto in occasione della soluzione per l'obbligo di istruzione "scolastica" da elevarsi al 15° anno di età nel passato mese di gennaio con grandi discussioni e scontri in Parlamento e anche sugli organi d'informazione, l'obbligo formativo fino al diciottesimo anno, al contrario, non è stato oggetto di grandi dibattiti ed è stato definito rapidamente, sulla base di quanto contenuto nel patto sociale dello scorso dicembre.

Ovviamente, non basta certo una legge per cambiare una cultura, ma è anche vero che una legge può aiutare a far crescere una nuova cultura.

Sotto quest'aspetto, il vincolo dell'obbligo formativo contenuto nella legge sembra riguardare prioritariamente le istituzioni centrali e regionali della Repubblica nell'assicurare una risposta strutturale alle diversificate esigenze e necessità formative dei giovani cittadini non tanto per imporre a questi la necessità di passare più anni allo stesso modo sui banchi di scuola, quanto di poter fruire di un diritto a giungere alla maggiore età con un titolo di studio o una qualifica riconosciuta, indispensabile per il proprio inserimento dinamico nel mondo del lavoro.

La diversificazione dei percorsi formativi, in continuità con l'obbligo scolastico a 15 anni di età, è esplicitamente contemplata nel primo comma dell'articolo 68: non soltanto la scuola, ma anche il canale professionalizzante dei percorsi di formazione professionale di competenza regionale — comprendente anche l'esercizio dell'apprendistato — è considerato strumento di reale e vera formazione e educazione. Questo secondo canale, purtroppo per ora piuttosto debole soprattutto in alcune regioni, si potrà sviluppare anche attraverso il rinnovato segmento formativo dell'apprendistato, opportunamente arricchito di valenze culturali e educative, attraverso la formazione impartita fuori del luogo di lavoro, come è sancito nell'articolo 16 della legge 196/97.

È un'affermazione forte dell'appartenenza di tale istituto alle politiche attive

del lavoro perché formativo, e non semplicemente perché favorisce l'inserimento, a minor costo, di mano d'opera giovane, nel mondo del lavoro.

Perché la legge abbia risultati positivi e non sia soltanto un'affermazione di principi, pur collocando l'Italia ai maggiori livelli europei ma col rischio di non innescare praticamente effetti qualitativi sulle persone, sono necessarie alcune condizioni.

- *La prima condizione rimanda al ruolo insostituibile delle Regioni nel prendere coscienza della necessità di essere costituzionalmente protagoniste in questo campo. Un segnale positivo in questa direzione viene riscontrato nell'avvio di una sperimentazione nel segmento della formazione professionale iniziale, affidata dal Coordinamento delle Regioni all'Assessore Lucisano della Regione Lazio che, nella premessa al documento di sperimentazione, stigmatizza le insufficienze dell'impegno regionale in tale area. "Il sistema di formazione professionale iniziale è stato, dagli anni 80, sottoposto a una pesante critica ideologica il cui assunto era quello di sopprimere totalmente quest'attività, spostando la formazione professionale su altri settori. Il risultato delle politiche è stato la riduzione, specie nel Centro Nord, in termini quantitativi dell'intervento formativo realizzato attraverso le agenzie formative. Occorre perciò ricostruire, sempre a parere dell'assessore Lucisano, una rete di soggetti formativi, dotati di strutture e di personale per far fronte alla crescente domanda di interventi per quanto riguarda l'obbligo formativo. La debolezza delle Regioni, in tale situazione, ha molte spiegazioni, derivanti dalla loro difficoltà di coordinarsi, dalla mancanza di fondi finalizzati, al di là di quelli europei, dalle ricorrenti crisi del sistema formativo. Inoltre subiscono il tentativo della Pubblica Istruzione di monopolizzare l'intero campo dell'attività formativa, attraverso il combinato disposto di forme di integrazione e di modalità di indirizzo dei fondi. Solo un rinnovato protagonismo regionale permetterà di attivare un secondo canale di formazione per i giovani".*
- *Ne consegue una seconda condizione: il segno che si vuole realmente attuare il diritto dei giovani alla formazione fino al 18° anno lo si percepirà solo se lo Stato e le Regioni prevederanno nei loro bilanci i mezzi finanziari necessari. Non si costruisce un'opportunità nuova senza impegnare risorse. La scarsità di fondi regionali propri per finanziare questo segmento di formazione determinerà l'inattuabilità della legge. Non si può pensare di finanziare un sistema di formazione professionale nell'ambito del diritto alla formazione servendosi dei fondi europei, che per loro natura sostengono azioni singole innovative e rispondono ad esigenze diverse da quelle previste dalla legge 144/99 per l'obbligo formativo.*
- *Sancito il diritto alla formazione fino al 18° anno, ne deriva che in ogni Regione i giovani in tale fascia di età debbono potere trovare la possibilità di espletare tale diritto, creando opportunità facilmente fruibili attraverso un reale coordinamento delle Regioni su tale obiettivo. Se la formazione professionale deve rispondere a esigenze territoriali sono, però, necessari punti*

di riferimento comuni e ben visibili, anche a livello nazionale. Ciò vale soprattutto per quanto concerne la definizione degli standard nazionali rapportati alle legittime esigenze territoriali.

- Correlata a tale esigenza è l'individuazione di un quadro di riferimento di qualifiche riconosciute a livello nazionale, sul modello, ad esempio, delle professioni regolamentate in territorio tedesco, ovviando opportunamente ai rischi di un eccesso di irrigidimento.
- Per rendere credibile l'impegno nella formazione professionale iniziale e obbligatoria, è necessario procedere rapidamente verso l'accreditamento delle strutture deputate a questa funzione sulla base di criteri standard nazionali e regionali oggettivi e condivisi. L'obbligo formativo non può essere un affare, ma un servizio serio ai giovani e la mondo del lavoro.
- Per assicurare continuità e certezza di risposta all'obbligo formativo, appare improponibile l'applicazione meccanicistica del ricorso allo strumento degli avvisi pubblici anno dopo anno, come avviene per l'attribuzione degli interventi del FSE. Una prassi di tale natura non permetterebbe a nessun soggetto attuatore (ente o centro o agenzia) di dotarsi di risorse umane e strutturali, senza la previsione di un'oggettiva continuità pur subordinata al permanere dei requisiti di accreditamento iniziale. Questo non significa che la formazione nella fascia fino ai 18 anni non debba essere progettuale e aperta ai continui cambiamenti che il mercato del lavoro e le caratteristiche territoriali richiedono.
- In rapporto alla gradualità di attuazione dell'obbligo formativo, a cominciare dall'anno 1999-2000 indicato nello stesso articolo di legge, appaiono opportune e da socializzare iniziative di sperimentazioni di percorsi formativi nel segmento della formazione professionale iniziale, come nel caso della regione Lazio e delle regioni del centro, evidenziando che tali percorsi sperimentali si caratterizzano per una nuova specificità, rispetto a quelli tradizionali di prima formazione, per il fatto che si debbono prevedere oggettive opportunità di interazione con il sistema scolastico, attraverso l'acquisizione di crediti formativi da certificare nell'articolazione pluriennale dei relativi cicli temporali.
- Nel contesto di interazione tra sistema scolastico e sistema di formazione professionale iniziale, sempre con riferimento all'obbligo formativo, si potrebbe avviare anche un auspicabile orientamento per creare criteri omogenei che permettano di assicurare un sistema di crediti formativi.
- Un'ultima condizione riguarda la collocazione di pari dignità del sistema di formazione professionale nell'ambito del sistema educativo e i relativi rapporti con il sistema scolastico, con speciale riferimento alle istituzioni scolastiche statali: sarebbe inaccettabile perseguire obiettivi egemonici nell'area degli interventi educativi e formativi. La scuola può collaborare a far nascere, anche attraverso le proprie strutture, un buon sistema di formazione professionale anche nell'ambito dell'obbligo formativo, ma condividendo con tutti gli altri soggetti le stesse regole, specie in ordine ai requisiti di accreditamento, se si perseguono obiettivi comuni.

L'apprendistato all'interno del secondo canale

La legge 144/99 prevede, come già accennato sopra, che l'obbligo formativo fino al diciottesimo anno possa essere assolto anche tramite l'esercizio dell'apprendistato. Il contratto di lavoro diventa perciò l'unico possibile fino al diciottesimo anno di età.

L'Istituto dell'apprendistato è già stato rinnovato dalla legge 196/97. Poiché la fascia di età che interessa l'apprendistato è ben più ampia di quella che riguarda l'obbligo formativo, sembrano pertinenti alcune considerazioni particolari relative a tale fascia di giovani.

- *Il contratto di apprendistato può facilitare l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro, prevedendo sgravi contributivi per le imprese, che assumono giovani sprovvisti di una formazione mirata per un loro inserimento dinamico e qualificato nel mondo del lavoro. Ciò motiva l'istituzione di un contratto che deve assicurare una valenza formativa per giovani in minore età e offrire un percorso "progettato" di formazione di tali giovani.*
- *Ma un'impresa può essere un'istituzione formativa? La risposta è positiva, se si superano concetti limitati e libreschi relativi alla formazione. Molte competenze e conoscenze si acquisiscono nella realizzazione pratica di un'attività; si impara facendo. Coerentemente, infatti, il nuovo contratto di apprendistato prevede la presenza di un tutor di impresa, che si prende perciò cura di insegnare a fare, ma anche di far scoprire il perché si fa in un certo modo, si assumono determinati comportamenti, ecc. Per un'impresa ogni contratto di apprendistato dovrebbe essere percepito non solo come opportunità di introdurre al lavoro dei giovani ma come investimento nelle risorse umane dell'azienda e dello stesso sistema nazionale, se si vuole garantire uno sviluppo di futuro. Tale obiettivo è raggiungibile se presso l'impresa si elabora un percorso formativo da sviluppare e da portare avanti attraverso la funzione strategica del proprio tutor. Pensare, per esempio, di avvicinarsi ai modelli di apprendistato dei paesi di tradizione tedesca senza concepire l'apprendistato in impresa come formazione strutturata, cioè con propri obiettivi e strumenti idonei al loro conseguimento, genera soltanto illusioni e frustrazioni. Se si vuole continuare il raffronto, bisogna precisare subito che il sistema duale tedesco fissa "rigidi programmi di formazione", che tutte le aziende devono attuare quando assumono soggetti con contratto di apprendistato. Si potrebbe osservare come tale modello "rigido" non risulti il più adatto alla nostra situazione italiana, ma l'osservazione non può contrastare con l'esigenza di disporre di un reale progetto unitario di formazione in azienda, quando a tale azienda si affida, per legge, la responsabilità di assicurare a tali contrattisti il diritto/dovere inerente all'obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età. Un'offerta formativa improvvisata e strumentale risulterebbe certamente "moneta falsa" per tali giovani, non spendibile nel loro futuro.*
- *In questo contesto, la formazione "complementare" fuori dall'impresa diventa un'opportunità offerta all'impresa stessa per aiutarla nel suo progetto*

di sviluppo complessivo e formativo. Diversamente, impresa e lavoratore in apprendistato vedranno nella formazione una costrizione; l'imprenditore la considererà una perdita di tempo di lavoro e l'apprendista la valuterà come un ritorno a quel mondo scolastico che pensava di aver definitivamente lasciato perché non rispondente alle proprie aspettative.

- *La seconda gamba del sistema educativo italiano, quella che valorizza tra i 15 e i 18 anni l'esperienza del lavoro nel contratto di apprendistato o nei laboratori dei centri di formazione professionale, è stata una conquista del patto sociale e della legge 144/99; potrà diventare una grande opportunità di crescita per il sistema Italia e un'efficace risposta alle esigenze di molti giovani nella misura con cui verrà portato avanti tale impegno innovativo, in modo particolare dalle Regioni, cui è affidato istituzionalmente il sistema della formazione professionale.*
- *Infine, sembra utile precisare che le Regioni sono chiamate a potenziare il segmento della formazione in apprendistato, non come alternativa ad un qualificato e rinnovato sistema di formazione professionale iniziale, ma favorendo la collaborazione tra Centri e Agenzie formative accreditate e le imprese interessate ad offrire posti di apprendistato.*

Il riordino dei cicli di istruzione

Di questo argomento "Rassegna CNOS" si è già interessata in modo particolare nelle vicende che hanno accompagnato la discussione del documento Berlinguer. Le novità introdotte nel relativo disegno di legge, in discussione presso la competente commissione della Camera, sono focalizzate soprattutto sulla diversa strutturazione del ciclo primario e secondario. Ovviamente, alcune posizioni problematiche sono derivate dalla soluzione data dalla legge 9/99 sull'innalzamento dell'obbligo scolastico e sulla istituzionalizzazione dell'obbligo formativo fino ai diciotto anni di età contenuto nell'articolo 68 della 144/99, che sembra aver superato in positivo alcune questioni.

Come avviene in tutte le leggi "quadro", anche il riordino dei cicli suppone altri tasselli che portino la scuola in Italia a migliorare la sua qualità, ma è importante che la cornice dentro la quale si realizzeranno i contenuti non sia tale da impedirne un armonico sviluppo.

La proposta lascia prevedere un obbligo di istruzione all'interno del sistema della scuola fino al primo biennio del ciclo secondario (15 anni); in tale biennio e soprattutto nell'ultimo anno sono previsti moduli di integrazione con la F.P. per orientare i giovani nelle loro scelte e indirizzare verso il sistema regionale di formazione professionale coloro che lo scelgono. La sperimentazione di tali moduli è già possibile anche nell'attuale primo anno obbligatorio della scuola secondaria superiore. La forte impronta orientativa del biennio del ciclo secondario, prima di una scelta più specifica e determinata nel triennio, dà all'ultimo anno dell'obbligo nelle strutture scolastiche una caratteristica di terminalità di un percorso orientativo, con la possibilità di operare una scelta de-

finitiva o di uno specifico percorso scolastico o dei percorsi di formazione professionale nel periodo successivo, quello interessato all'obbligo formativo. Si può discutere se sia opportuno un orientamento di tipo professionale attraverso moduli specifici fin dal primo anno del biennio o solo nel secondo; la risposta è dibattuta anche nell'area dei pedagogisti e degli psicologi, che analizzano le diverse situazioni reali dei ragazzi/e dai 13 ai 15 anni; educare anche attraverso il lavoro in tale età può essere un aiuto, ma certamente gli interventi di integrazione che sono realizzabili non possono configurarsi come uno specifico cammino di formazione professionale mirato al rilascio di una qualifica riconosciuta, caratteristica propria dell'identità del segmento della formazione professionale iniziale. Tali iniziative potrebbero portare al rischio di un ritorno verso quelle esperienze pratiche, previste nelle "applicazioni tecniche" nell'istituzione della scuola media unica e finite, con le varie riforme dei programmi, nelle pratiche scolasticistiche della "educazione tecnologica".

L'auspicio è che la legge in oggetto preveda, nell'ambito del sistema educativo, la dimensione della formazione professionale non ridotta a puro strumento delle politiche attive del lavoro, anche se questo rimane importante, ma componente di un sistema educativo globale e con l'obiettivo di assicurare un inserimento dinamico e qualificato nella vita e nel mondo del lavoro.

L'obbligo scolastico

Il tempo delle polemiche è passato, ora si tratta di realizzare nel primo anno dell'ordinamento attuale della scuola secondaria superiore gli obiettivi di assolvimento dell'obbligo fino ai 15 anni.

Della legge 9/99 abbiamo già detto i gravi limiti; del decreto "o regolamento" attuativo, che a metà del mese di giugno è all'esame delle Commissioni parlamentari, se ne auspica la rapida e definitiva approvazione a superamento delle generalizzate forme di incertezza comportamentale ed operativa. Nell'articolo 7 del testo del decreto in esame si prevede la possibilità di sperimentazione di assolvimento dell'obbligo d'istruzione in progetti di percorsi formativi svolti nei Centri di Formazione Professionale, in convenzione con le istituzioni scolastiche della secondaria superiore; ma il trascorrere del tempo sembra rendere sempre più difficile tale sperimentazione.

Al di là delle vicende di tale decreto/regolamento, rimane lo sforzo fatto nell'elaborazione di tale strumento perché, in prima attuazione della Legge 9/99, si possa rispondere in maniera opportuna alle esigenze dei giovani iscritti nei Centri di Formazione Professionale.

In questo numero

L'EDITORIALE presenta una prima valutazione dell'istituzione dell'obbligo formativo fino al diciottesimo anno d'età comprendente, come secondo canale, la formazione professionale regionale e l'apprendistato.

Prende atto delle modifiche alla struttura del disegno di legge sulla riforma dei cicli d'istruzione, intervenute dopo l'approvazione dell'innalzamento dell'obbligo ed esprime alcune perplessità circa la gestione di tale obbligo.

Nella sezione STUDI

Il Dr. Pasquale RANSENIGO, responsabile dell'Ufficio sociopolitico della Federazione Nazionale CNOS-FAP, approfondisce il significato dell'elevamento dell'obbligo scolastico nel contesto delle riforme annunciate, facendone una lettura dal punto di vista della Formazione Professionale. La Dr. Sandra D'AGOSTINO dell'ISPOL presenta le novità relative all'istituto dell'apprendistato, dal suo sviluppo nel periodo postbellico, alla sua crescita e crisi, fino al rilancio che ne ha fatto la Legge 196/97.

Il prof. Guglielmo MALIZIA e il dr. Vittorio PIERONI, dell'Università Pontificia Salesiana, presentano i risultati del sondaggio effettuato sulla totalità dei CFP CNOS-FAP per fare il punto sulla situazione e in vista di progettare il cambiamento in senso polifunzionale in un sistema di qualità.

Il Dr. Mario TONINI, Direttore Nazionale della Federazione CNOS-FAP, presenta il sistema di formazione professionale della Svezia nel quadro del sistema scolastico educativo e gli elementi innovativi maturati negli ultimi anni. Anche in Svezia si può parlare di un cantiere di riforme: la conoscenza di esperienze rinnovamento attuate in altre nazioni europee può facilitare anche il rinnovamento della formazione professionale italiana.

Il Prof. Mario VIGLIETTI, del Centro COSPES di Torino Rebaudengo, sull'orientamento al traguardo dei 15 anni, esamina i diversi quadri di riferimento della loro situazione in relazione sia alle scelte scolastiche sia di quelle di lavoro, cercando di segnalare strategie d'intervento e descrivendone un programma.

Maurizio LOZZI della Fondazione Clerici, Giuseppe SARTI dell'Istituto don Calabria Città del Ragazzo di Ferrara e Fabio BELLETTI dell'AECA presentano il progetto "Hand to hand" per il reinserimento sociale e professionale di giovani che hanno acquisito traumaticamente una disabilità.

La Dr. Sandra CHISTOLINI dell'Università di Perugia introduce una riflessione sul valore universale del lavoro umano a partire dalla dignità della persona impegnata nella fatica della produzione, che si confronta con atteggiamenti di convinzione, responsabilità e convenienza per inserire l'azione individuale nella comunità universale.

Il Dr. Umberto TANONI, esperto di formazione professionale, dà una prima descrizione del progetto CIRDiS della Regione Abruzzo per l'intervento formativo nel comparto del disagio sociale.

Nella Sezione Documenti

Della Legge n. 144 del 17/05/99 (Collegato alla legge finanziaria) "Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'oc-

cupazione e della normativa che disciplina l'INAIL e l'ENPALS, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali" sono pubblicati gli articoli che interessano la formazione professionale.

Viene, inoltre, pubblicato il decreto ministeriale del 20 maggio 1999 concernente i contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti.

Nella Sezione VITA CNOS

Il Dr. Mario TONINI, Direttore Nazionale della Federazione CNOS-FAP, descrive lo svolgimento e presenta i risultati e le valutazioni del progetto "Manager di sviluppo e di implementazione della formazione professionale continua, (SicMANAGER)"; si tratta di uno scambio per Istruttori nel programma Leonardo da Vinci realizzato dalla Federazione CNOS-FAP nel 1999, con lo scopo di far conoscere le strutture organizzative dei Centri di formazione professionale in Spagna e Germania, per preparare un gruppo di direttori dei CFP della Federazione ad affrontare con competenza le trasformazioni in atto.

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

PASQUALE
RANSENIGO

Riforme e obbligo scolastico

Premesse

Con la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana del 27 gennaio 1999 è stata promulgata la Legge n. 9 del 20 gennaio 1999 relativa alle "Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione" che, in sede di prima applicazione e fino all'approvazione di un generale riordino del sistema scolastico e formativo, sancisce la durata novennale dell'obbligo di istruzione nello stato italiano e la sua gratuità, pur nella previsione di elevare ulteriormente tale obbligo a dieci anni e, mediante programmazione da definire nel quadro del suddetto riordino, di introdurre progressivamente l'obbligo di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età.

Sotto il profilo ordinamentale, la legge promulgata *dovrebbe* segnare un passo decisivo del sistema educativo e formativo italiano verso l'Europa dell'euro e dei cittadini, superando finalmente vistose anomalie del sistema stesso che, soprattutto nei ritardi dell'elevamento dell'obbligo di istruzione, è sempre stato classificato "fanalino di coda" rispetto a scelte già da tempo adottate negli altri stati membri dell'Unione Europea.

L'uso del condizionale è d'obbligo se l'analisi del

confronto si allarga, dal menzionato livello ordinamentale (fase transitoria della durata novennale), al livello istituzionale (interazione tra sottosistema dell'istruzione e sottosistema di formazione professionale regionale) e al livello sociale (coerenza tra obiettivi politici e bisogni dell'utenza).

Partendo da queste sollecitazioni di approfondimento, qui di seguito esamineremo la collocazione dell'elevamento dell'obbligo di istruzione nel disegno di legge predisposto dal Governo per il riordino dei cicli scolastici; illustreremo il contesto di origine della legge per l'elevamento dell'obbligo di istruzione, rilevandone i nodi critici; infine accenneremo alle problematiche aperte circa le modalità di attuazione delle norme di legge e il relativo impatto nei confronti dei bisogni dell'utenza coinvolta.

1. Collocazione dell'obbligo di istruzione nel DDL 3952 sul riordino dei cicli scolastici

A quanti vivono in contesti diversi da quello italiano risulta certamente impresa ardua dare una giustificazione esaustiva delle complesse motivazioni che hanno impedito al nostro paese di allinearsi prima d'ora con l'Europa, almeno rispetto alla durata dell'istruzione obbligatoria e gratuita. Infatti, dal 1978 al 1996 ben 24 testi legislativi sono stati discussi in Parlamento (4 dei quali approvati da una delle due Camere) che, contestualmente alla riforma della secondaria superiore o direttamente, riguardavano l'elevamento dell'obbligo e le sue modalità di assolvimento.

È invece sufficientemente noto a quanti sono impegnati nell'area delle politiche educative che i vent'anni di dibattito sulla riforma della scuola secondaria superiore si sono consumati sostanzialmente attorno allo storico contrasto culturale e politico tra i diversi schieramenti per dare una risposta risolutiva al quesito pregiudiziale sulla scelta tra due *modalità* da adottare per l'elevamento dell'obbligo di istruzione, al di là della relativa durata: *solo* nel sistema dell'istruzione (di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione) o *anche* nel sistema della formazione professionale (di competenza delle Regioni)?

Negli anni recenti, al fine di superare la debolezza di iniziative delle forze politiche sui grandi temi del lavoro e dello sviluppo, si è fatto più volte ricorso a una diversa strategia che, attraverso le cosiddette *concertazioni e accordi* tra le principali forze sociali e i governi in carica, ha avviato nel nostro paese una nuova stagione di riforme economico-sociali, all'interno delle quali hanno trovato spazio rilevante anche quelle relative all'istruzione e alla formazione professionale.

In particolare, due di questi "Accordi" (luglio 1993, settembre 1996) hanno costituito il nuovo quadro di riferimento che, rispetto ai precedenti provvedimenti legislativi di origine politico-partitica, hanno posto al centro dell'attenzione del mondo politico e della società i gravi ritardi dei sistemi educativi, nell'intento di assicurare all'azione dei Governi in carica un'inedi-

ta "legittimazione sociale" in materia di riforme del sistema scolastico. Partendo dai contenuti di tali Accordi si è mosso il Ministro della P.I. Luigi Berlinguer predisponendo, nel gennaio 1997, un proprio Documento sulla riforma complessiva del sistema dell'istruzione, cui ha fatto seguito il disegno di legge "in materia di riordino dei cicli di istruzione", approvato dal Consiglio dei Ministri del Governo Prodi nel giugno 1997.

Non è nell'economia del presente contribuito addentrarci in riscontri puntuali di coerenza tra i contenuti degli Accordi e le relative traduzioni operate nel citato Documento e nel successivo disegno di legge governativo sul riordino dei cicli di istruzione; ci limiteremo qui ad evidenziarne gli elementi riguardanti soprattutto le *modalità* di elevamento dell'obbligo di istruzione e a verificarne la permanenza/variazione delle scelte operate negli stessi Accordi e nel citato disegno di legge n. 3952, tuttora in esame presso la VII Commissione della Camera¹.

Rispetto alla verifica di *discontinuità* tra i due Accordi, con quello del 1996 si rinuncia:

- al ricorso di un'apposita legge per l'elevazione dell'obbligo di istruzione a 16 anni di età, optando per una durata complessiva di 10 anni dell'obbligo stesso, ma "ristrutturato nei cicli e innovato nei curricula";
- a riformare il solo segmento della scuola secondaria superiore, ricorrendo invece ad una complessiva ristrutturazione e riordino dei cicli scolastici dell'intero sistema dell'istruzione;
- alla durata della secondaria superiore fino al diciannovesimo anno di età, portandone il termine al diciottesimo, in linea con analoghi assetti vigenti nei principali Paesi dell'Unione Europea.

Rispetto alla verifica di *continuità* delle scelte sottoscritte, nell'Accordo 1996 si riafferma:

- l'obiettivo strategico dell'integrazione del mondo della scuola, con quello della formazione professionale regionale e del lavoro, in risposta al mutato contesto di sviluppo;
- la necessità che "il prolungamento dell'obbligo scolastico valorizzi gli **apporti** che il sistema di formazione professionale può recare, perché tale prolungamento concorra a garantire una **positiva ricaduta sociale** della sua efficacia".

Dal confronto, anche sintetico, emerge una constatazione pregiudiziale e contraddittoria: mentre da un lato si condivide una sostanziale *flessibilità* ad individuare le modalità ordinarie più idonee per affrontare particolar-

¹ Per una articolata analisi del confronto, rimando al mio contributo *Il sistema di formazione professionale regionale, dagli Accordi tra Governo e Partiti Sociali al Documento Berlinguer*, in "Rassegna Cnos", 1997, 2, pp. 15-32.

mente il problema dell'elevamento dell'obbligo d'istruzione nella complessiva riforma del sistema educativo, d'altro lato si constata la permanenza di una endemica *incapacità* culturale e politica ad affrontare "il nodo centrale della questione", quello cioè di riconoscere autonomia e pari dignità di offerta formativa nei diversificati percorsi del sottosistema dell'istruzione o in quello della formazione professionale regionale.

In pratica, anche le stesse forze sociali mostrano una oggettiva resistenza a superare l'ostacolo di fronte al quale hanno fallito le forze politiche nei 24 tentativi di riforma di cui abbiamo fatto cenno sopra: si ricorre, infatti, ad una formulazione "ellittica" a soluzione del nodo centrale del problema e si affida alle alchimie tecnico-burocratiche la ricerca di una qualche traduzione normativa del temine "apporto" di contenuto generico e indefinito, già peraltro presente nei precedenti progetti di riforma della secondaria superiore che viene qui utilizzato pattiziamente dai soggetti contraenti più per ottenere il consenso alla firma, che per radicare in un nuovo contesto socio-culturale l'avvio di un reale sistema educativo-formativo integrato, in linea con la cultura europea e capace di assicurare qualità, motivazione e spendibilità, a cominciare dai percorsi dell'obbligo.

Tuttavia, non pochi degli "addetti ai lavori" si attendevano un *sussulto di orgoglio* dal versante politico: quali scelte il Governo ha fatto proprie con l'approvazione del disegno di legge n. 3952 del giugno 1997 (*Legge quadro in materia di riordino dei cicli di istruzione*), in ordine alle problematiche rilevate?

– Sotto l'aspetto ordinamentale, il suddetto disegno di legge prefigura una scuola di base o dell'obbligo della durata di 10 anni, con inizio a 5 anni e termine a 15 anni di età, all'interno di una ristrutturazione complessiva dei cicli scolastici, rispettando sostanzialmente le indicazioni degli Accordi e le considerazioni esposte nel Documento Ministeriale socializzato nel gennaio 1997.

In particolare, il percorso obbligatorio decennale comprende: un anno di prescolarità; sei anni di scuola primaria, articolati in tre cicli biennali; tre anni di un primo ciclo della scuola superiore, che viene denominato "ciclo orientativo o dell'orientamento", al termine del quale ha fine la fascia dell'obbligo e altri tre anni di un secondo ciclo della scuola superiore².

Entrando nel merito, si rilevava una diversa posizione: da una parte, l'anticipo a 5 anni di età della scuola dell'obbligo è oggetto di riserve sempre più vaste; dall'altra, la coincidenza della fine della scuola dell'obbligo a 15 anni di età con la terminalità del percorso triennale della scuola dell'orientamento, viene da alcuni valutato positivamente quale tentativo di superamento dell'inconcludente dibattito attorno al biennio obbligatorio dell'attuale secondaria superiore, mentre da altri si sollevavano critiche motivate contro la

² Cfr. "Grafico n. 1", in Allegato.

scelta negativa di ridurre, di fatto, a soli tre anni l'ultimo ciclo della scuola superiore, anticipandone il termine a 18 anni di età.

- Sotto il profilo istituzionale e culturale, il mancato *sussulto di orgoglio* da parte del Governo a riconoscere strutturalmente e in prospettiva europea il "secondo canale" della formazione professionale regionale accanto a quello dell'istruzione scolastica, a cominciare dal percorso dell'ultimo anno del ciclo obbligatorio, lasciava delusi quanti nutrivano qualche speranza.

La delusione era motivata principalmente dal contenuto espresso formalmente nel comma 4 dell'articolo 8 del disegno di legge governativo: *"una parte dei moduli del terzo anno (ultimo anno della scuola dell'obbligo e del primo triennio del ciclo secondario), fermo restando lo svolgimento negli istituti secondari delle materie fondamentali comuni, può essere realizzata, sulla base di specifica programmazione degli istituti, mediante attività o iniziative formative da realizzare anche presso altri istituti, enti o agenzie sulla base di una disciplina da definirsi mediante un accordo quadro tra il Ministro della P.I., il Ministro del lavoro, la Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano"*.

Per gli scontenti appariva così riproposto il compromesso di **dualismo istituzionale e pedagogico**, già utilizzato nei precedenti tentativi di riforma della scuola secondaria superiore, che condanna il sistema di formazione professionale (peraltro neppure nominato o al più assimilabile a *altri istituti, enti o agenzie*) a mere funzioni ancillari o di supporto al protagonismo del sistema dell'istruzione.

In conclusione, la posizione dilatoria assunta dal Governo consegnava al pubblico dibattito e alla competente Commissione della Camera dei deputati il compito di ricercare, all'interno della definizione del complessivo disegno di riordino dei cicli scolastici, lo scioglimento anche del "nodo" relativo all'elevazione dell'obbligo, attorno al quale, come già accennato, si erano avviluppate le stesse intese con le forze sociali senza trovare il bandolo risolutivo.

2. Origine e impatto del DDL 4917 e relativi rilievi critici

Nelle fasi successive alla presentazione del disegno di legge sul "riordino dei cicli scolastici" si era comunque attivata una duplice linea di confronto: a livello di pubblico dibattito, si potenziavano le iniziative di analisi e valutazioni sul prevedibile impatto sociale delle riforme ipotizzate e, in particolare, della loro efficacia qualitativa anche con riferimento alle nuove opportunità educative da porre in essere per contenere e debellare il grave fenomeno della dispersione scolastica, a cominciare dai soggetti in età dell'obbligo; mentre, a livello parlamentare, la VII Commissione (Cultura, Scienza e Istruzione) della Camera dei Deputati avviava l'iter ordinario dei propri lavori sul testo del disegno di legge governativo, con l'esplicito intento di affrontare anche la questione dell'elevamento all'interno della stessa legge di riordino dei cicli di istruzione.

Tuttavia, a due anni dall'inizio della XIII Legislatura (18 maggio 1998), tale disegno di legge era appena stato oggetto di discussione generale contestualmente con altre otto proposte d'iniziativa parlamentare, rendendo difficile la redazione di un testo unificato su cui procedere.

In questo contesto, con decisione inaspettata del 22 maggio 1998, il Consiglio dei Ministri del Governo Prodi approvava un provvedimento "stralcio" relativo allo "Schema di disegno di legge recante disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione" da approvare con "procedura d'urgenza" da parte delle competenti Commissioni e del Parlamento, al fine di adeguare almeno la durata dell'istruzione obbligatoria a quella degli altri Paesi dell'Unione.

In realtà, il suddetto disegno di legge governativo n. 4917 del 22 maggio 1998 più che uno "stralcio", rispetto a quello sul riordino dei cicli scolastici, risultava obiettivamente "diverso" poiché le soluzioni, soprattutto ordinali, previste nei due disegni di legge divergono sensibilmente.

Nel disegno di legge n. 4917 del 22 maggio, infatti, si aggiunge semplicemente un biennio di istruzione obbligatoria all'interno dell'attuale e invariato ordinamento, mentre in quello per il riordino dei cicli si prevede una diversa organizzazione dell'articolazione scolastica obbligatoria dai 5 ai 15 anni di età e si ipotizza la fine del percorso della scuola secondaria a 18 anni di età. Inoltre, sempre con riferimento al riordino dei cicli, si prevede una durata decennale dell'obbligo, che termina al quindicesimo anno di età in coincidenza con l'anno terminale del ciclo triennale della scuola dell'orientamento, con successiva possibilità di scelta, di percorsi differenziati nel sistema scolastico, nella formazione professionale regionale, nelle iniziative di apprendistato³.

Al di là dei rilievi sui differenti ordinamenti, lo stesso Ministro del Lavoro in carica Treu manifestava il proprio disagio sulle scelte istituzionali adottate, dichiarando di aver lavorato a lungo col Ministro Berlinguer con l'obiettivo di porre in essere un sistema educativo integrato, ma dotato, in linea con l'Europa, di percorsi differenziati su due canali interattivi fra loro, anche al fine di rendere effettivamente utile e praticabile l'obbligo prolungato.

A livello di pubblico confronto, oltre le posizioni critiche assunte anche da organi di stampa quotidiana, gli Enti di formazione professionale aderenti alla CONFAP (Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale) dichiaravano il proprio dissenso e socializzavano un apposito Comunicato Stampa del 4 luglio 1998 nel quale, con riferimento diretto al comma 6 dell'articolo 1 del testo del DDL governativo in esame, evidenziavano il permanere di scelte (già peraltro sostanzialmente analoghe a quelle da noi precedentemente rilevate nell'analisi sul DDL relativo al riordino dei cicli scolastici) improntate "al dualismo pedagogico-istituzionale tra lo svolgimento di discipline fondamentali comuni e gli aggiuntivi moduli formativi speci-

³ Cfr. Grafico n. 2, in Allegato.

*fici (che potrebbero alludere anche moduli della formazione professionale regionale), comportando inesorabilmente l'annullamento dell'intervento formativo unitario, proprio delle iniziative dell'attuale sistema di formazione professionale, nei confronti dei soggetti in formazione"*⁴.

Comunque, il dibattito in Commissione Istruzione sul disegno di legge del governo, iniziato il 3 giugno 1998 e protratto per 14 sedute, si è concluso il successivo 27 luglio con un testo notevolmente modificato e discusso in Aula il 28 e 29 luglio; ripresa la discussione il 15 settembre 1998, il testo è stato approvato il giorno seguente con 260 voti a favore, 187 contrari e 1 astenuto.

La modifica sostanziale al primitivo disegno di legge venne decisa a sorpresa il 10 luglio 1998 alla Camera, ricorrendo a un compromesso tra le forze che componevano la maggioranza, le quali si erano accordate per un prolungamento dell'obbligo di istruzione, in via transitoria, a nove anni di durata per rendere il provvedimento coerente con la prevista riforma dei cicli scolastici, attuando la quale si sarebbe avuto un obbligo scolastico per 10 anni, con inizio all'età di 5 anni e fine a 15, con proseguimento progressivo fino al diciottesimo anno di età.

Sotto il profilo istituzionale, pur soppresso formalmente l'incriminato comma 6 dell'articolo 1, il nono anno dell'obbligo, in attesa delle soluzioni da adottare nel riordino complessivo dei cicli scolastici, si realizza nel primo anno dell'attuale ordinamento quinquennale della scuola secondaria. Sono le **istituzioni scolastiche** che dovranno farsi carico di attuare quanto disposto al comma 3 dell'articolo 1 del nuovo testo, prevedendo, *"in coerenza con i principi di autonomia (...) sia iniziative formative sui principali temi della cultura, della società e delle scienze contemporanee, volte a favorire l'esercizio del senso critico dell'alunno, sia iniziative di orientamento al fine di combattere la dispersione, di garantire il diritto all'istruzione e alla formazione, di consentire agli alunni le scelte più confacenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita e di agevolare, ove necessario, il passaggio dell'alunno dall'uno all'altro degli specifici indirizzi della scuola secondaria superiore"*.

La formulazione adottata, se da una parte sancisce giuridicamente la *titolarità* delle istituzioni scolastiche della secondaria superiore sul prolungamento dell'obbligo e la conseguente iscrizione al primo anno delle medesime di quanti ne sono vincolati, esplicitando così una scelta negativa che penalizza sia la scuola stessa che la formazione professionale regionale, dall'altra parte la medesima formulazione impone alle istituzioni scolastiche un onere di realizzazione così nuovo e complesso che, oltre ad esporle al rischio di deformare sostanzialmente il piano di studi previsto dall'ordinamento vigente, richiede necessariamente un apposito decreto attuativo da parte del Ministro della pubblica istruzione, peraltro previsto al comma 7 del medesimo ar-

⁴ Cfr. Confap, *Comunicato Stampa del 4 luglio 1998*, in "Presenza Confap", 1998, 4-5, pp. 29-33.

ticolo, sulla cui portata politica e istituzionale sarà necessario ritornare nel successivo punto delle nostre riflessioni.

Il nuovo testo, così formulato e "blindato", veniva trasmesso il 17 settembre 1998 alla competente Commissione del Senato; ma la caduta del Governo Prodi (9 ottobre) e l'insediamento del Governo D'Alema (27 ottobre) aprivano spazi nuovi a parlamentari e a membri del Governo che, alla Camera, si erano opposti e avevano votato contro l'esclusione della formazione professionale come secondo canale percorribile nell'assolvimento dell'obbligo scolastico prolungato.

Il rischio di rimettere in discussione il testo approvato alla Camera fu superato ricorrendo ad un apposito "*ordine del giorno*" n. 5 del 13 gennaio 1999 sottoscritto da tutti i capigruppo della nuova maggioranza e fatto proprio dal Governo, che "*impegna il Governo a correlare l'elevamento dell'obbligo scolastico con l'attuazione del riordino dei cicli; ad assicurare che, nell'assolvimento dell'obbligo, siano realizzate iniziative sperimentali nei centri di formazione professionale accreditati...*". Solo dopo aver acquisito tale consenso del Governo è stato possibile procedere il 20 gennaio 1999 all'approvazione definitiva, anche da parte della nuova maggioranza del Senato, del testo della Legge n. 9 "*Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione*", pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana del 27 gennaio 1999.

3. Problematiche aperte sulle modalità di attuazione

Dai rilievi emersi nei punti precedenti consegue la necessità di concentrare l'attenzione soprattutto su due questioni o problematiche "aperte", che condizionano le modalità di attuazione delle stesse normative della legge n. 9/1999: l'impatto sociale dell'obbligo scolastico prolungato nei confronti dei reali bisogni dell'utenza coinvolta; le implicazioni derivanti dall'impegno assunto nei confronti dell'ordine del giorno del Senato di cui dovrà tenere conto il decreto attuativo previsto dalla medesima legge.

3.1 *Rispetto alla prima problematica*, si può constatare che nel dibattito politico l'attenzione si è concentrata sempre più sulle questioni ordinamentali e istituzionali attinenti al provvedimento da adottare per trovare soluzioni urgenti, anche se transitorie, dell'elevazione dell'obbligo dell'istruzione, (come noi stessi abbiamo dovuto qui documentare), lasciando agli addetti ai lavori e al pubblico dibattito il confronto sulle prevedibili implicanze educative e formative, che un provvedimento di politica sociale così importante deve valutare con responsabilità.

"Un prolungamento dell'obbligo scolastico, inteso solo come prolungamento della frequenza scolastica, rischia realmente di sortire effetti esattamente contrari a quelli sperati; sarà molto difficile, infatti, costringere dei giovani che hanno avuto pessimi rapporti con la scuola, o che hanno bisogno

di lavorare, a frequentare per un altro anno le aule scolastiche. Perché l'obbligo sia visto dagli interessati come un'offerta di una nuova opportunità bisogna garantire loro un percorso che sia *utile, motivante e di qualità*⁵.

Se questo è il problema da affrontare, non basta certamente reperire o fare riferimento ai soli dati statistici relativi a quanti realmente sono i potenziali "nuovi utenti" che, a settembre 1999, saranno obbligati a frequentare il nono anno di istruzione obbligatoria. Bisogna invece disporre di conoscenze più approfondite sulla loro situazione reale: se e dove si collocano nel loro percorso scolastico; se hanno o non hanno manifestato opzioni di percorsi formativi diversi da quello scolastico o se non esprimono alcuna opzione. In altre parole, si può affrontare il problema se si è in grado di progettare e realizzare un'offerta *utile, motivante e di qualità* a tre gruppi diversificati tra di loro: il gruppo di utenti, che hanno già fatto la scelta del percorso quinquennale nell'attuale scuola secondaria; il gruppo di quanti hanno già optato o opterebbero per percorsi di formazione professionale regionale; il gruppo di coloro che non hanno fatto e non intendono fare nessuna scelta formativa ulteriore.

In questa direzione, infatti, si sono orientati coloro che si preoccupano di affrontare la grave piaga della dispersione e dell'abbandono dei percorsi scolastici e formativi, partendo, per esempio, da analisi e dati rilevati con la *metodologia per contemporanei*, che rivelano situazioni complesse.

Su 1.000 ragazzi iscritti al primo anno della scuola media, 44 abbandonano gli studi senza aver conseguito la licenza media: 28 di questi vanno in apprendistato, 13 frequentano corsi di formazione professionale regionale, 3 si collocano fuori da ogni attività formativa.

Su 956 licenziati, 81 escono dal percorso scolastico: 35 di questi vanno in apprendistato, 25 frequentano corsi di formazione professionale regionale, 21 si collocano fuori da altre attività formative.

Su 875 giovani che si iscrivono al primo anno di scuola secondaria superiore, 179 abbandonano: 80 di questi vanno in apprendistato, 35 frequentano corsi di formazione professionale regionale, 14 si collocano fuori da ogni attività formativa, 122 sperimentano uscite con rientri, 12 escono con la qualifica professionale, 684 arrivano alla maturità⁶.

Come si può notare, non è tanto il numero dei potenziali utenti a porre problemi nella fase attuativa dell'obbligo prolungato quanto la loro diversificata collocazione, che sottende problematiche specifiche a cui dovrebbero essere date risposte di "qualità", ricorrendo certo primariamente alla responsabilità della scuola, ma non precludendo spazi istituzionali di intervento da parte del sistema di formazione professionale, come indica l'esperienza di al-

⁵ G. ALLULLI, *L'obbligo scolastico tra obiettivi politici e bisogni dell'utenza*, in "Osservatorio Isfol", 1998, 20, 3-4, pp. 5-7.

⁶ Cfr. Isfol, *Rapporto Isfol 1998*, Milano, FrancoAngeli, 1998, pp. 321-326 e relativo "Grafico n. 3", in Allegato.

tri Paesi. "In Francia, all'interno dell'ultimo anno del *Colège* (l'equivalente della nostra scuola media), in precedenza unitario, sono stati reintrodotti i corsi tecnologici ed i corsi di preparazione all'Apprendistato; in Inghilterra, gli ultimi due anni della *Comprehensive School* sono caratterizzati da una grande flessibilità curriculare; in Germania, i tentativi di introdurre la *Gesamtschule* (scuola comprensiva) fino a 15 anni sono falliti e rimane una tripartizione tra indirizzi generali, tecnici e professionali".

3.2 *La seconda problematica* riguarda le soluzioni che il decreto attuativo ministeriale, previsto al comma 7 dell'articolo 1 della legge n. 9/1999, dovrà individuare perché abbia piena efficacia l'impegno formulato nell'ordine del giorno dai capigruppo della maggioranza del Senato e fatto proprio dal Governo, al fine di "assicurare che, nell'assolvimento dell'obbligo, siano realizzate iniziative sperimentali nei centri di formazione professionale". L'impegno assunto dal Governo non riguarda tanto il vincolo strettamente giuridico dell'ordine del giorno sottoscritto, quanto il contenuto politico ad esso correlato che, come abbiamo sopra notato, ha condizionato l'approvazione definitiva della legge da parte della nuova maggioranza di Governo.

In altre parole, sottoscrivendo l'ordine del giorno del Senato, il Governo si impegna a far sì che il Ministro della P.I., nel disciplinare l'attuazione del primo articolo della legge con proprio decreto, preveda norme ispirate a due criteri distinti e non separati: da una parte, si individueranno le norme relative alle competenze delle istituzioni scolastiche sia *ad attivare le iniziative formative* indicate al comma 3 dell'articolo 1 della legge, sia *a sperimentare l'autonomia didattica e organizzativa* di cui al comma 8 del medesimo articolo; dall'altra parte si dovrà *assicurare la realizzazione di iniziative sperimentali* (distinte ovviamente da quelle attivate nell'ambito dell'autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche, perché queste sono già previste al comma 8 dell'articolo 1 della legge medesima) *che, nell'assolvimento dell'obbligo* (nel rispetto delle norme contenute nel medesimo articolo 1), *sono attivate nei centri di formazione professionali accreditati* (attuali centri convenzionati della formazione professionale regionale).

La nostra esplicitazione del contenuto "politico" dell'o.d.g. del Senato trova puntuale riscontro con quanto afferma il Ministro Berlinguer nel penultimo capoverso della Circolare n. 22 del 1 febbraio 1999: "sono in corso di preparazione apposite istruzioni, da emanare ai sensi del comma 8 del precitato art. 1 e sulla base dell'ordine del giorno del Senato n. 5 del 13.1.1999 (...). Ciò anche con riguardo agli alunni in età dell'obbligo che hanno già effettuato l'iscrizione in centri di formazione professionale".

Da quanto detto, ne consegue una rilevante acquisizione: si creano, anche se in via sperimentale, *spazi istituzionali* per le iniziative di formazione professionale che, oltre ai previsti *apporti* di integrazione modulare nei curricu-

⁷ G. ALLULLI, o.c., pp. 5-6.

la attivati nell'ambito dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, permettono la progettazione di percorsi formativi differenziati rispetto a quelli scolastici, a cominciare dall'ultimo anno del percorso obbligatorio introdotto dalla relativa legge.

4. Conclusione

Le ultime considerazioni fatte portano, ovviamente, al quesito cruciale sul "se e come" il decreto ministeriale di attuazione della legge recepirà il contenuto dell'ordine del giorno del Senato.

Come è capitato per altri casi analoghi, la fase di attuazione deve assicurare sorti migliori ad una legge che, come si è rilevato, ha dovuto subire un iter tortuoso e a rischio continuo per giungere alla sua approvazione definitiva.

Comunque, è certamente riduttivo e incomprensibile dar vita ad *iniziative sperimentali nei centri di formazione professionale* se queste sono destinate a morire dopo il solo primo anno di applicazione della legge.

Le sperimentazioni di questa natura acquisiscono senso e qualità solo se collegate ai percorsi di formazione professionale, *distinti ma non separati* da quelli scolastici, previsti per la realizzazione dell'obbligo formativo fino ai 18 anni di età: non si tratta di "tamponare per un anno", ma di avviare un processo realmente in linea con quanto avviene anche in altri Paesi dell'Unione Europea.

Grafico 1 - *Obbligo scolastico nel riordino dei cicli proposto dal Governo*

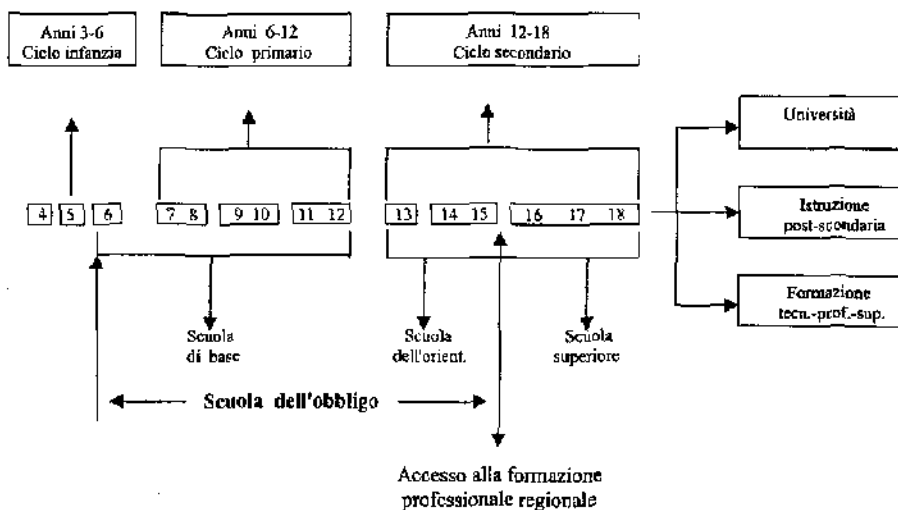


Grafico 2 - *Obbligo scolastico prolungato nell'attuale ordinamento*
(Legge n.9 del 20.01.99)

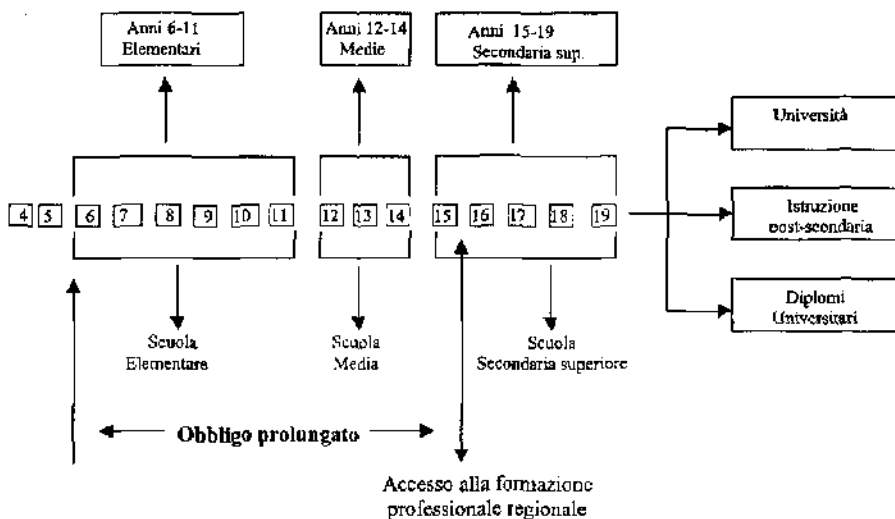
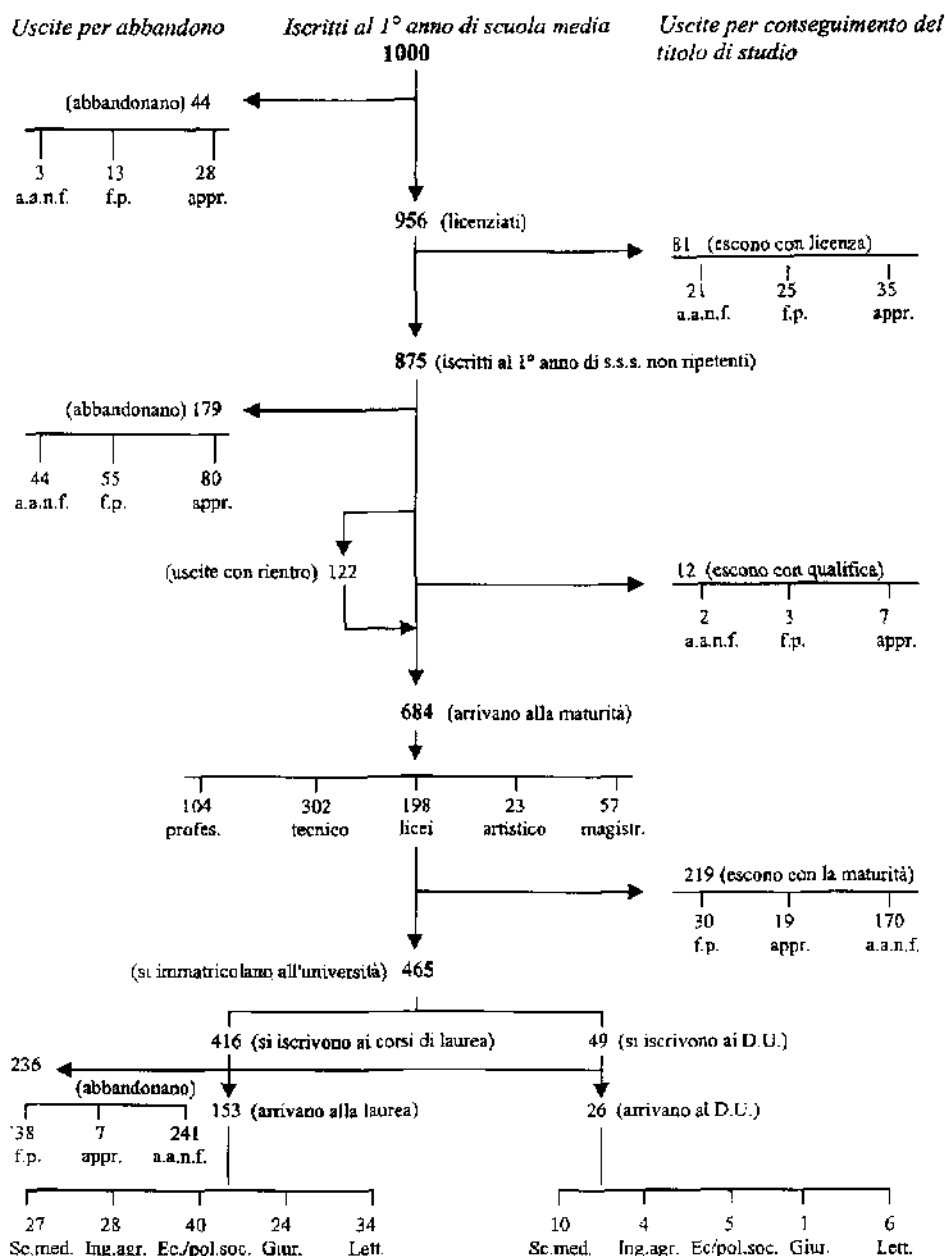


Grafico 3 - Percorsi nel sistema formativo italiano - modello tendenziale



Fonte: elaborazioni (con il metodo per contemporanee) e stime Isfol su dati Istat, Isco, e Isfol.
 f.p.= formazione professionale; appr.= apprendistato; a.a.n.f.= altre attività non formative.
 (Rapporto Isfol 1998, pg. 322).

SANDRA
D'AGOSTINO

Il nuovo istituto dell'apprendistato

Alla luce delle recenti evoluzioni normative, il sistema Paese sembra tornare a scommettere sull'apprendistato, dopo decenni di sostanziale disinteresse. Prima la legge Treu ha avviato la revisione dello strumento contrattuale e reso stringente l'obbligo della formazione esterna; poi il collegato ordinamentale sul lavoro alla legge finanziaria per il 1999 nello scorso maggio ha introdotto l'obbligo formativo a 18 anni, con la possibilità di compiere tale percorso in apprendistato.

Si assiste a un grande rilancio dello strumento che nasce dalla consapevolezza dell'efficacia dell'alternanza per favorire processi di crescita personale e professionale.

Genesi del contratto

Il contratto di apprendistato ha origini molto antiche: già gli statuti delle corporazioni medievali normavano la figura dell'apprendista, ossia del giovane che frequenta la bottega artigiana per apprendere il mestiere, aspirando a diventare "maestro artigiano". In Italia la prima disciplina legislativa dell'istituto fu introdotta nel corso degli anni '50.

La legge 19 gennaio 1955 n. 25 definisce l'apprendistato come *"uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale l'imprenditore è obbligato a impartire o a far impartire, nella sua impresa, all'apprendista assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera nell'impresa medesima"*. Quindi la normativa stabilisce l'obbligo per l'azienda di garantire all'apprendista un'adeguata formazione sul lavoro attraverso l'affiancamento a personale qualificato, mentre l'apprendista ha l'obbligo di partecipare a corsi di formazione esterni all'azienda.

Nell'epoca della ricostruzione dopo il secondo conflitto mondiale, la legge citata si proponeva come obiettivo prioritario permettere il completamento dell'iter di formazione di tanti giovani che si immettevano sul mercato del lavoro privi di qualsiasi titolo di studio o qualificazione professionale.

L'obiettivo formativo era tutelato ponendo una serie di vincoli sul tipo di lavoro cui gli apprendisti potevano essere assegnati. Quindi era posto il divieto di adibire l'apprendista a lavorazioni di manovalanza o in serie, considerate prive di un vero valore formativo in virtù della ripetitività delle operazioni; parimenti l'apprendista non poteva essere sottoposto a lavorazioni retribuite a cottimo.

La vigilanza sul rispetto di queste norme era assicurata dalla richiesta di un'autorizzazione a stipulare un contratto di apprendistato, in cui il datore di lavoro doveva esplicitare le mansioni cui si voleva adibire l'apprendista, il percorso formativo svolto in azienda nonché la qualifica da conseguire al termine del periodo di apprendistato.

Dato il valore formativo dell'istituto, non potevano essere assunti in apprendistato giovani già in possesso di una qualifica inerente alle attività da svolgere, considerando del tutto fungibili la qualifica "formativa", conseguita mediante corsi di formazione professionale o presso gli Istituti professionali, e la qualifica "lavorativa", da conseguire al termine del percorso in azienda.

In virtù del ruolo formativo svolto dall'impresa, l'imprenditore poteva beneficiare di particolari agevolazioni contributive, cui la contrattazione collettiva ha aggiunto una riduzione del salario rispetto a quello dei lavoratori qualificati di pari livello di inquadramento.

La legge prevedeva la possibilità di assumere in apprendistato giovani con al massimo venti anni d'età; l'utenza dell'apprendistato era quindi costituita da giovanissimi, per cui obiettivo ulteriore della norma era la tutela del lavoro minorile (all'epoca la maggiore età si raggiungeva a 21 anni). Da qui venivano ulteriori vincoli posti all'imprenditore come la necessità di una visita medica per l'apprendista preventiva all'assunzione, il divieto di far svolgere all'apprendista lavoro notturno, le forti limitazioni nel ricorso al lavoro straordinario, il richiamo a informare periodicamente le famiglie sui *"risultati dell'addestramento"*.

Nonostante sia diffusa la convinzione che la legge Treu abbia reso obbligatoria la formazione per gli apprendisti, in realtà già la legge del 1955 prevedeva, accanto all'insegnamento pratico in azienda, la partecipazione

Apprendisti occupati nelle aziende artigiane, non artigiane e totale

Anno	Apprendisti		
	Artigiani	Non artigiani	Totale
1955	62.786	110.042	172.828
1956	163.400	191.911	355.311
1957	215.252	251.120	466.372
1958	267.049	288.941	555.990
1959	305.354	322.150	627.504
1960	341.152	363.567	704.719
1961	366.429	405.106	771.535
1962	380.183	430.315	810.498
1963	355.954	411.689	767.643
1964	373.589	420.124	793.713
1965	374.408	396.476	770.884
1966	383.937	375.095	759.032
1967	399.606	382.287	781.893
1968	432.084	399.529	831.613
1969	398.265	343.714	741.979
1970	395.605	325.712	721.317
1971	396.088	288.490	684.578
1972	413.074	276.048	689.122
1973	419.537	273.452	692.989
1974	414.385	260.028	674.413
1975	411.916	256.106	668.022
1976	435.885	256.286	692.171
1977	426.686	251.823	678.509
1978	437.603	252.673	690.276
1979	461.559	270.541	732.100
1980	471.842	264.298	736.140
1981	463.910	247.778	711.688
1982	455.096	232.155	687.251
1983	398.751	200.432	599.183
1984	366.683	187.768	554.451
1985	364.821	182.202	547.023
1986	347.819	175.234	523.053
1987	364.228	178.365	542.593
1988	369.240	187.266	556.506
1989	352.300	199.144	551.444
1990	335.884	193.857	529.741

Fonte: dati dell'Osservatorio sul Mercato del Lavoro

dell'apprendista a corsi di formazione esterni all'azienda. Tali corsi erano obbligatori e gratuiti; la legge li definiva "complementari" alla formazione in azienda, con l'obiettivo di fornire all'apprendista *"le nozioni teoriche indispensabili all'acquisizione della piena capacità professionale"*. Alla fine degli anni '60 una circolare del Ministero del Lavoro fissava in 200 ore annue il volume annuale delle attività "complementari".

Sostenuto dal quadro normativo illustrato, l'apprendistato ha conosciuto un periodo di forte sviluppo lungo tutto il corso degli anni '60, tanto che alla fine di quel decennio si contava quasi un milione di giovani in apprendistato. È alla luce di queste cifre che occorre valutare il ruolo che lo strumento ha ricoperto in quegli anni per la qualificazione di ampie masse giovanili.

Come risulta dai numeri, sono state principalmente le aziende artigiane che hanno adottato questo strumento. Ciò è dovuto al fatto che i vincoli posti nella legge limitavano l'impiego dello strumento nell'industria, nonché alla stessa conformazione del sistema produttivo italiano, composto principalmente di piccole imprese artigiane.

In questa prevalenza dell'utilizzo dello strumento nelle imprese artigiane, trovava anche una naturale continuità storica la tradizione medievale del "ragazzo di bottega" che aspira a diventare "maestro artigiano".

Per quanto riguarda la formazione complementare, in un primo momento i corsi furono organizzati dal Ministero del Lavoro, anche se non si riuscì mai a raggiungere tutta l'utenza dell'apprendistato.

Con il passaggio delle competenze in materia di formazione professionale alle Regioni, le attività complementari sono progressivamente cadute "in disuso", senza rimpianti da parte di nessuno visto che i corsi mantennero sempre una forte valenza di istruzione generale, senza riuscire a sviluppare un carattere maggiormente qualificante. Solo nella provincia autonoma di Bolzano ha continuato ad essere operante un sistema strutturato di formazione per l'apprendistato, probabilmente a causa dell'influenza della cultura tedesca in cui il sistema duale è un elemento fondamentale nell'ambito della transizione scuola-lavoro. Da oltre dieci anni anche la Provincia di Trento promuove corsi di formazione per apprendisti artigiani, mentre un progetto sperimentale avviato in Val d'Aosta verso l'inizio degli anni '90 è stato a più riprese bloccato da difficoltà organizzative.

Dall'oblio alla rivalutazione

Col passare degli anni quelle clausole poste nella legge a tutela del valore formativo del contratto e del lavoro minorile, che non avevano impedito la massiccia diffusione dell'apprendistato nel corso degli anni '60, diventano fattori di debolezza dello strumento.

Con la trasformazione del sistema produttivo italiano da sistema di aziende artigiane a sistema prevalentemente industriale, le rigidità nell'utilizzo del lavoro in apprendistato impediscono la diffusione dello strumento nella

grande industria, mentre la riduzione complessiva dell'occupazione nelle imprese artigiane incide anche sul numero di apprendisti. L'impossibilità di assumere giovani con più di 20 anni diventa un vincolo stringente nel momento in cui la riduzione delle leve demografiche in seguito al calo delle nascite e l'aumento continuo della partecipazione scolastica riducono l'utenza potenziale dell'apprendistato.

Inoltre, dalla fine degli anni '70 l'introduzione dei contratti di formazione-lavoro sembra segnare la morte definitiva dell'apprendistato, a vantaggio di uno strumento considerato più moderno perché più flessibile, privo dei vincoli di quell'altro e destinato a un'utenza più ampia. L'introduzione dei contratti di formazione-lavoro crea un effetto di sostituzione soprattutto in quelle zone dove, in relazione ai tassi di disoccupazione, vengono concessi sgravi contributivi rilevanti anche per questo strumento, per cui il vantaggio "economico" del contratto di apprendistato si annulla. Un'analisi della distribuzione dell'apprendistato per grande circoscrizione rivela che esiste un rapporto quasi di 1:6 fra i contratti stipulati nel Mezzogiorno rispetto alle Regioni centrosetentrionali, dove l'apprendistato conserva una forte convenienza economica.

Se da una parte i contratti di formazione-lavoro spesso si affermano a scapito dell'apprendistato, allo stesso tempo la necessità da parte delle rappresentanze sindacali di definire i piani formativi per ottenere l'autorizzazione automatica a stipulare i CFL stimola il dibattito fra le parti sociali sull'intero sistema di formazione professionale. Da tale dibattito scaturiscono le esigenze di rinnovamento e riqualificazione espresse all'inizio degli anni Novanta nel Protocollo sulla politica dei redditi, dove le parti riscoprono l'apprendistato, sottolineando la necessità di restituire allo strumento un ruolo centrale nell'ambito delle politiche formative e nelle politiche attive per l'inserimento dei giovani nel mercato del lavoro valorizzando la componente formativa. L'obiettivo programmatico si traduce in un impegno del Governo sottoscritto prima nell'Accordo per il Lavoro e nel Patto per il Lavoro, e poi tradotto in chiave normativa nella legge del 24 giugno 1997 n. 196.

Intanto le stesse Parti Sociali provvedono a rendere più flessibile il ricorso all'apprendistato grazie a un'interpretazione meno restrittiva del concetto di "lavorazione in serie". Si pensi al CCNL per la disciplina dell'apprendistato nell'industria metalmeccanica e nella installazione di impianti del 10.3.97 in cui le Parti hanno concordato di tradurre il concetto di "lavorazione in serie" con *"mansioni caratterizzate da attività brevi, semplici e ripetitive per abilitarsi alle quali occorra un breve periodo di pratica e conoscenze di tipo elementare"*.

Il "nuovo modello di apprendistato"

In risposta alle istanze di rinnovamento, la legge 196/97 ha introdotto modifiche così profonde alla disciplina dell'istituto da far comunemente par-

lare di un "nuovo modello di apprendistato". Nel dettaglio, le modifiche sono le seguenti:

- **allargamento della fascia d'età interessata:**

possono essere assunti giovani dai 16 ai 24 anni, elevabili a 26 nelle aree dell'obiettivo 1 e 2 del FSE (Mezzogiorno e aree a declino industriale). Resta salvo il limite massimo di 29 anni per gli apprendisti artigiani introdotto con la l. 56/87. Per i giovani portatori di handicap i limiti di età sono in ogni caso innalzati di due anni.

Si noti che le nuove indicazioni sulla fascia d'età interessata dall'apprendistato creano una sovrapposizione dei due istituti contrattuali a "causa mista" per i giovani di 19-24 anni: sia l'apprendistato sia il contratto di formazione-lavoro possono essere utilizzati indistintamente. Di questo problema deve essersi reso conto il legislatore, che nella legge 196/97 preannuncia un regolamento che armonizzi i due istituti *"allo scopo di pervenire ad una disciplina organica della materia secondo criteri di valorizzazione dei contenuti formativi, di ottimizzazione ai fini della creazione di occasioni di impiego delle specifiche tipologie contrattuali"*.

- **estensione ai giovani diplomati e qualificati:**

la caduta di ogni pregiudiziale sui titoli di studio o si qualifica scaturisce dal riconoscimento del valore aggiunto della formazione in azienda rispetto al titolo di studio scolastico. Per i giovani in possesso di titolo di studio inerente le Parti Sociali potranno prevedere una durata ridotta del periodo di apprendistato e quindi dei percorsi formativi complementari. Il limite massimo di età per l'assunzione fissato a 26 anni nel Mezzogiorno potrebbe aprire l'apprendistato anche ai laureati.

- **modifica dei limiti di durata del contratto:**

la durata massima del contratto è stata ridotta da 5 a 4 anni, mentre è stato introdotto un limite minimo di 18 mesi.

- **introduzione di un limite minimo di ore da destinarsi alla formazione esterna alla azienda:**

la legge 196/97 ha voluto ribadire la necessità di una formazione esterna all'azienda, contestuale a quella impartita sul lavoro, introducendo un limite minimo di 120 ore medie annue di formazione. Le agevolazioni contributive concesse alle imprese sono subordinate all'effettiva partecipazione degli apprendisti alle iniziative formative. Tale prescrizione diventa vincolante solo a partire da un anno dall'entrata in vigore della legge 196/97 e quindi per gli apprendisti assunti dal 19 luglio 1998.

Prospetto riepilogativo delle principali innovazioni apportate dalla legge 196/97 alla disciplina dell'apprendistato

	<i>Legge 25/55</i>	<i>Legge 196/97</i>
<i>Età</i>	Da 15 a 20 anni	Da 16 a 24 anni, 26 nelle aree dell'ob. 1 e 2 FSE
		Limite massimo di 29 anni per gli apprendisti artigiani Limiti di età elevati di due anni per giovani portatori di handicap
<i>Titolo di studio</i>	Vietata qualifica professionale inerente all'attività da svolgere	Nessuna limitazione
<i>Durata</i>	Fino a 5 anni Minimo non determinato	Fino a 4 anni Minimo 18 mesi
<i>Formazione esterna</i>	Non determinata	Minimo 120 ore medie annue. Agevolazioni contributive per i datori di lavoro subordinate all'effettiva partecipazione degli apprendisti alle attività complementari

È evidente che con l'art. 16 della legge 196/97 si modifica in maniera sostanziale la fisionomia dell'apprendistato; tuttavia il quadro normativo resta ancorato alla legge del 1955 e dal contrasto fra il modo nuovo di intendere l'apprendistato e le norme contenute in quella legge nascono difficoltà per la diffusione dello strumento che occorre superare al più presto.

Principali caratteristiche dello stock di apprendisti

Nel corso degli anni Novanta l'istituto dell'apprendistato ha fatto registrare un trend costantemente negativo: il numero di contratti stipulati in Italia si è ridotto di circa 130.000 unità fra il 1991 e il 1997, pari al 24,8%. Una ripresa si rileva nell'ultimo anno, ma non è ancora possibile dire se tale aumento prelude alla una massiccia diffusione dell'apprendistato che la definitiva abolizione dei CFL potrebbe portare.

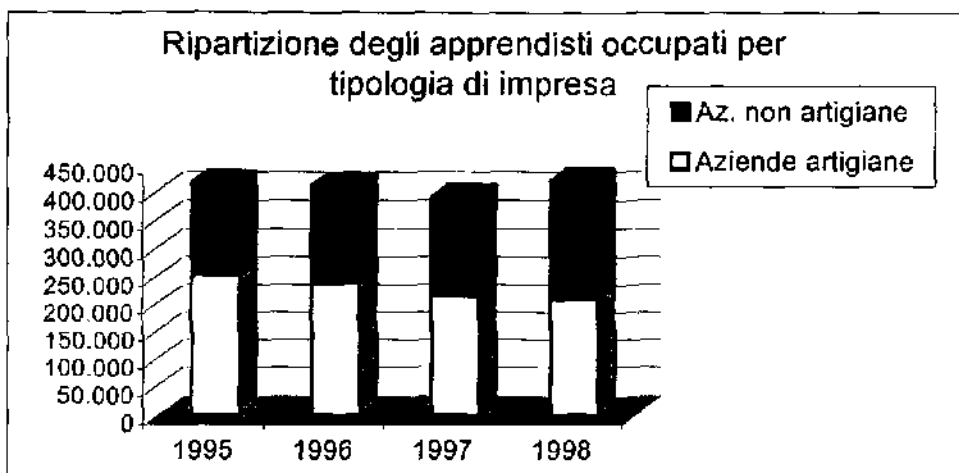
Su questo calo hanno inciso i diversi fattori economici, normativi, sociologici e demografici illustrati in precedenza. È evidente dalla tab. 1 che la riduzione più consistente nel numero di apprendisti si è registrata nel Mezzogiorno, in virtù dell'effetto citato di sostituzione con i contratti di formazione-lavoro.

Contratti di apprendistato dal 1991 al 1998 in Italia e per ripartizione territoriale (valore assoluto)

Anno	Nord	Centro	Sud	Italia
1991	310.109	97.776	115.882	523.767
1992	297.355	99.097	109.282	505.734
1993	269.799	88.922	91.044	449.765
1994	261.437	88.962	76.336	426.735
1995	249.469	93.431	75.333	418.233
1996	256.673	90.929	66.290	413.892
1997	249.254	83.532	60.352	393.138
1998	275.429	85.998	61.237	422.664

Fonte: elaborazioni Isfol su dati dell'Osservatorio sul Mercato del Lavoro

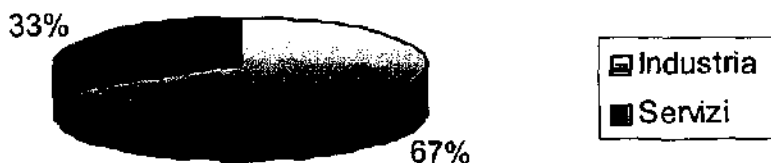
Il calo nel numero di contratti di apprendistato si deve soprattutto alla riduzione dell'utilizzo dell'apprendistato nelle aziende artigiane mentre si registra il ricorso sempre più ampio all'apprendistato da parte delle altre aziende. Questa tendenza è il risultato della nuova interpretazione data dalla contrattazione collettiva ad alcune norme che di fatto avevano bloccato la diffusione dello strumento nella grande industria.



Fonte: Ministero del Lavoro

Per quanto riguarda la ripartizione tra i settori economici, l'apprendistato presenta una marcata concentrazione nell'Industria; ancora del tutto assente in Agricoltura.

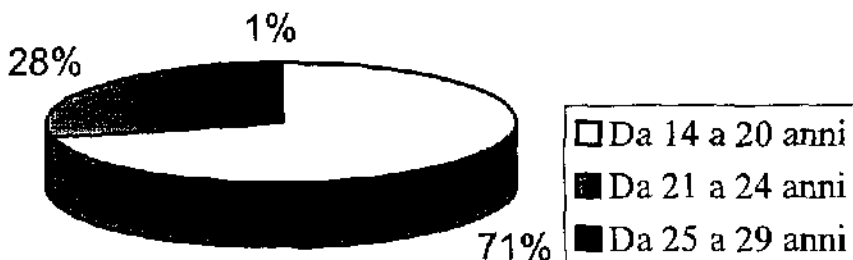
Ripartizione degli apprendisti per settore economico (anno 1998)



Fonte: elaborazioni Isfol su dati dell'Osservatorio sul Mercato del Lavoro

Infine la figura successiva illustra la distribuzione per età dei lavoratori in apprendistato. L'apprendistato si conferma come strumento di inserimento per i giovanissimi: la maggior parte degli apprendisti si concentra nella fascia d'età 14-20 anni; un gruppo consistente di apprendisti appartiene alla fascia d'età 21-24 mentre assai modesta è la diffusione dello strumento fra i più "adulti", nonostante la deroga concessa agli artigiani per l'assunzione di giovani fino a 29 anni d'età.

Ripartizione degli apprendisti per fasce d'età (Anno 1996)



Fonte: elaborazioni Isfol su dati INPS

Quali contenuti per le attività di formazione esterna

Per la realizzazione delle attività formative, la legge 196/97 si limita a fornire indicazioni sommarie riguardo i contenuti del primo anno, rinviano a successivi decreti del Ministero del Lavoro la definizione completa dei contenuti formativi. L'8 aprile 1998 il Ministro del Lavoro ha emanato un primo de-

creto "Disposizioni concernenti i contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti" (pubblicato sulla G.U. n. 110 del 14 maggio 1998) che fornisce maggiori indicazioni riguardo le attività formative esterne all'azienda.

- Le attività formative per apprendisti sono strutturate in **forma modulare**.
- **I contenuti** sono finalizzati alla comprensione dei processi lavorativi e sono articolati in: *contenuti a carattere trasversale*, riguardanti il recupero di conoscenze linguistico-matematiche, i comportamenti relazionali, le conoscenze organizzative, gestionali, economiche (di sistema, di settore e aziendali); *contenuti a carattere professionalizzante* di tipo tecnico-scientifico e operativo, differenziati in funzione delle singole figure professionali. Ai contenuti a carattere trasversale non potrà essere destinato un numero di ore inferiore al 35% del monte ore destinato alla formazione esterna.
- La formazione sui contenuti a carattere trasversale e di tipo tecnico-scientifico dovrà essere svolta **nelle strutture accreditate dalla Regione**.
- Il Ministero del Lavoro promuove iniziative sperimentali di formazione per apprendisti con il cofinanziamento del FSE sulla base di accordi conclusi fra le Parti Sociali.

Sulla base di questo primo decreto un gruppo di lavoro composto da Ministero del Lavoro, Regioni e parti sociali, con l'assistenza tecnica dell'Isfol, ha elaborato lo schema metodologico con cui verranno individuati i contenuti di dettaglio delle attività formative esterne e le competenze da conseguire sul luogo di lavoro.

In particolare si è convenuto che i contenuti professionalizzanti e le competenze da conseguire sul luogo di lavoro vadano individuati congiuntamente, a sottolineare l'unità fra momento formativo in azienda, *on the job*, e al di fuori, nelle strutture formative esterne all'azienda. In entrambi i casi gli obiettivi formativi delle attività svolte dall'apprendista sono:

- ↳ conoscere i prodotti e servizi di settore e il contesto aziendale;
- ↳ conoscere e saper applicare le basi tecniche e scientifiche della professionalità;
- ↳ conoscere e saper utilizzare le tecniche e i metodi di lavoro;
- ↳ conoscere e saper utilizzare gli strumenti e le tecnologie di lavoro (attrezzature, macchinari e strumenti di lavoro);
- ↳ conoscere ed utilizzare misure di sicurezza individuale e tutela ambientale;
- ↳ conoscere le innovazioni di prodotto, di processo e di contesto.

Inoltre, nella definizione di contenuti didattici e competenze da conseguire si dovrà tenere conto dei processi cui fa riferimento la figura professionale. Per illustrare meglio il percorso proposto è stata elaborata una matrice esplicativa in cui in orizzontale sono indicati gli obiettivi formativi, in verticale i processi lavorativi e nelle caselle di incrocio si indicano possibili aree di contenuto per le attività formative.

La scelta di definire congiuntamente contenuti formativi e competenze da conseguire è *inquadrabile nell'approccio "per unità di competenza"* che è alla base del costituendo sistema di certificazione. L'adozione del modello delle "competenze professionali" per la formazione per l'apprendistato implica identificare uno standard di prestazione finale attesa che è punto di partenza per la costruzione del percorso formativo e il cui raggiungimento, al di là dei limiti di durata stabiliti per legge o dalla contrattazione collettiva, da solo dovrebbe determinare la fine del rapporto di apprendistato. Tuttavia questa ulteriore flessibilizzazione del percorso al momento rientra solo nelle possibilità di modifica alla disciplina dell'apprendistato, una volta che sia stato effettivamente avviato un sistema di formazione per apprendisti.

I risultati del gruppo di lavoro sono confluiti in un nuovo decreto del Ministro del Lavoro, firmato lo scorso 19 maggio mentre se ne attende la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale. Con la metodologia individuata sarà avviato al più presto il processo di definizione nel dettaglio dei contenuti delle attività formative per apprendisti, con la partecipazione dei diversi soggetti interessati (Min. del Lavoro, Min. della Pubblica Istruzione, Regioni, parti sociali a livello nazionale, con la partecipazione delle categorie di volta in volta interessate).

È evidente che nel modellare il nuovo canale di formazione per l'apprendistato si scontano tanti ritardi del sistema di formazione professionale, ad esempio nell'individuare modalità di accorpamento delle figure professionali in modo da consentire la creazione di gruppi aula omogenei, con numeri sostenibili; oppure per quanto riguarda la certificazione delle competenze acquisite.

In proposito si rileva la dicotomia introdotta dal decreto dell'8 aprile nel momento in cui definisce due modalità di certificazione per i percorsi di apprendistato, un'attestazione rilasciata dal datore di lavoro per il percorso formativo compiuto in azienda e una certificazione rilasciata dalle Regioni per le attività extra aziendali. Al contrario il decreto tace a proposito della certificazione della qualifica, che pure era l'obiettivo prioritario della legge del 1955: in mancanza di alcuna norma si deve ritenere vigente il quadro di quella legge, per cui al termine del periodo di apprendistato il giovane dovrebbe sostenere un esame, secondo modalità definite dalle parti sociali, e conseguire la qualifica in caso di esito positivo.

I buchi neri dell'attuale legislazione

Nell'ambito del quadro normativo vigente e al di là del processo di definizione dei contenuti di dettaglio per le attività formative, due sono i provvedimenti di cui si attende il varo in tempi rapidi: il decreto sul tutore aziendale e il provvedimento di armonizzazione dei contratti a causa mista.

La figura del tutore aziendale viene introdotta dall'art. 16 della legge 196/97, senza però delinearne le caratteristiche. Il successivo decreto dell'8

MODELLO PER LA DEFINIZIONE DEI CONTENUTI PROFESSIONALIZZANTI DELLE ATTIVITA' FORMATIVE PER APPRENDISTI

Obiettivi Processi	Conoscere i prodotti e servizi di settore e il contesto aziendale	Conoscere e saper applicare le basi tecniche e scientifiche della professionalità	Conoscere e saper utilizzare le tecniche e i metodi di lavoro e ridarli rispetto ai risultati attesi	Conoscere e saper utilizzare gli strumenti e le tecnologie di lavoro (attrezzature, macchinari e strumenti di lavoro)	Conoscere ed utilizzare misure di sicurezza individuale e tutela ambientale	Conoscere le innovazioni di processo, di prodotto e di contesto
Amministrazione e Gestione aziendale:	Prodotti e servizi di settore nel processo di riferimento	Normative di settore Contabilità generale Lingue	Tecn. di gestione aziendale Tecnica di archiviazione Tecnica di selezione personale, sviluppo organizzativo e formazione Tecnica bancaria	Informatica	Sicurezza e misure di protezione e prevenzione individuale Ecologia e tutela ambientale	Innovazioni Soddisfazione del cliente
Progettazione e sviluppo del prodotto/servizio:	Prodotti e servizi di settore nel processo di riferimento	Disegno tecnico Lingue Materiali di lavoro	Tecniche e Metodi di lavoro	Informatica Strumenti di lavoro	Sicurezza e misure di protezione e prevenzione individuale Ecologia e tutela ambientale	Innovazioni Orientamento alla qualità
Produzione di prodotti e/o predisposizione di servizi:	Prodotti e servizi di settore nel processo di riferimento	Disegno tecnico Lingue Igiene e tutela consum. Materiali di lavoro	Tecniche e Metodi di lavoro	Informatica Strumenti di lavoro	Sicurezza e misure di protezione e prevenzione individuale Ecologia e tutela ambientale	Innovazioni Orientamento alla qualità
Logistica e Gestione del magazzino:	Prodotti e servizi di settore nel processo di riferimento	Igiene e tutela consum. Materiali di lavoro	Tecniche di magazzino e stoccaggio	Informatica e telematica applicate Strumenti di lavoro	Sicurezza e misure di protezione e prevenzione individuale	Innovazioni Orientamento alla qualità
Sistemi Informatici:	Prodotti e servizi di settore nel processo di riferimento	Informatica generale	Tecniche e Metodi di lavoro	Informatica e telematica applicate Strumenti di lavoro	Sicurezza e misure di protezione e prevenzione individuale	Innovazioni Orientamento alla qualità
Rapporti con l'esterno (clienti/fornitori/pubbliche relazioni):	Prodotti e servizi di settore nel processo di riferimento	Lingue Normative specifiche Igiene e tutela consum. Materiali di lavoro	Tecn. di comunicazione Tecn. ricerche di mercato Tecnica di vendita Tecnica di marketing Amministrazione fornitori	Informatica e telematica Strumenti di lavoro	Sicurezza e misure di protezione e prevenzione individuale	Innovazioni Orientamento alla qualità e/o alla soddisfazione del cliente
Manutenzione/ Assistenza:	Prodotti e servizi di settore nel processo di riferimento	Materiali di lavoro	Tecniche di manutenzione	Informatica Strumenti di lavoro	Sicurezza e misure di protezione e prevenzione individuale	Innovazioni Orientamento alla qualità e/o alla soddisfazione del cliente

aprile si limita a dire che le funzioni di tutore possono essere svolte dal titolare dell'azienda in caso di impresa con meno di 15 dipendenti o di impresa artigiana e richiede che sia comunicato alle Regioni il nominativo del lavoratore che svolge le funzioni di tutore: da un'indagine svolta presso le Regioni risulta che le comunicazioni pervenute sono pochissime, segno anche di una difficoltà delle imprese nell'individuare questa figura in assenza di ogni caratterizzazione.

In realtà, una definizione indiretta del tutore aziendale è contenuta già nella legge del 1955, quando prescrive che l'imprenditore ha il compito di "impartire o far impartire" all'apprendista l'insegnamento necessario a diventare lavoratore qualificato: con tale definizione si prefigura la possibilità che, oltre all'imprenditore, un altro lavoratore dell'impresa sia incaricato della formazione dell'apprendista.

La bozza di decreto in via di definizione, oltre a indicare i requisiti del tutore aziendale in termini di livello di inquadramento, qualifica ed esperienza professionale, ne elenca i compiti e quindi le competenze. In sostanza il tutore è colui che attraverso l'affiancamento, trasmette le competenze professionali all'apprendista e deve quindi essere in grado di gestire tale processo, nonché monitorare e valutare l'apprendimento del giovane.

A garanzia dell'efficacia formativa del percorso svolto in azienda, il decreto prescrive un minimo di ore di formazione obbligatoria per i tutori aziendali; in aggiunta, le Regioni hanno la possibilità di organizzare corsi più ampi e strutturati di formazione per tutori aziendali su richiesta delle parti sociali.

Nell'ipotesi descritta il decreto sul tutore aziendale rappresenta un ulteriore passo in avanti nella rivalutazione dell'apprendistato attraverso la qualificazione del percorso di apprendimento all'interno dell'azienda.

Anche per l'armonizzazione dei contratti a causa mista è già stato costituito un gruppo di lavoro. Come è noto, accanto alle necessità di armonizzazione dettate dalla legge 196/97, occorre segnalare che la Commissione Europea da tempo avanza critiche all'Italia in relazione ai contratti di formazione-lavoro, dove gli sgravi contributivi concessi alle aziende non trovano giustificazione in un adeguato e reale impegno formativo, né nella creazione di un'occupazione aggiuntiva, né nella tutela di soggetti deboli sul mercato del lavoro visto che non esistono limitazioni sui destinatari.

L'ipotesi che sta prendendo corpo è quella di un'ulteriore estensione dell'apprendistato, che diventerebbe l'unico contratto di inserimento nel mercato del lavoro per i giovani fino ai 25 anni di età; si noti che l'introduzione dell'obbligo formativo a 18 anni implica che l'unico contratto di lavoro per giovani fino al compimento della maggiore età è l'apprendistato.

Infine c'è una forte pressione da parte delle aziende per una revisione di quelle norme, ampiamente citate in precedenza, che non trovano più giustificazione nella tutela del lavoro minorile e che di fatto costituiscono un impedimento alla diffusione dello strumento. La proposta emersa è quella di operare una distinzione fra apprendistato per giovani fino a 18 anni in obbligo

formativo, per i quali quelle norme trovano ancora giustificazione visto che l'utenza è rappresentata da minorenni e per i quali andrebbe invece incrementato il monte ore formativo, e apprendistato per i maggiorenni, per i quali le norme vanno riviste, senza derogare all'obiettivo formativo del contratto.

Le sperimentazioni

Lo strumento individuato per favorire la messa a regime delle attività formative per l'apprendistato sono i progetti sperimentali, promossi sulla base di accordi collettivi e finanziati dal Ministero del Lavoro con il contributo del FSE. Tali iniziative sono un'opportunità per sperimentare modalità organizzative, percorsi formativi, metodologie didattiche, strumenti di monitoraggio e valutazione. L'obiettivo è progettare e sperimentare in tempi brevi un modello di formazione per apprendisti per verificarne le possibilità di estensione e gli eventuali correttivi da apportare. I risultati dovrebbero orientare la nascita del costituendo sistema di formazione per l'apprendistato.

I progetti sperimentali approvati sono sei: per il settore dell'industria metalmeccanica e della installazione di impianti, l'industria edile, l'industria tessile, le aziende artigiane, le piccole e medie imprese aderenti a Confapi e le imprese del settore turismo. Complessivamente si intende mettere in formazione per un biennio circa 25.000 apprendisti diffusi su tutto il territorio nazionale.

Accanto ai progetti del Ministero del Lavoro, sempre più numerose sono le regioni che, attraverso il confronto con le Parti Sociali, definiscono nuovi progetti sperimentali per l'apprendistato: Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte. In mancanza di un quadro nazionale unitario, c'è il rischio che le diverse iniziative regionali seguano percorsi diversi, quando non antitetici; ma in una fase di sperimentazione le diversità costituiscono una risorsa che accelera il raggiungimento dell'obiettivo: la costruzione di un sistema nazionale di formazione per apprendisti.

La sperimentazione promossa con i sei progetti nazionali è un'operazione ampia, dalla quale si attendono risultati su molteplici fronti. In primo luogo si vuole sperimentare diversi modelli di gestione dell'offerta formativa per apprendisti. Dei progetti approvati, tre sono gestiti dalle Regioni secondo le modalità proprie dell'attività regionale, e tre sono affidati alle parti sociali, attraverso Enti Bilaterali o Associazioni Temporanee di imprese. In ogni caso in tutti i progetti c'è una presenza di entrambi i soggetti: nei progetti gestiti dalle Regioni c'è un ampio spazio per la concertazione attraverso tavoli di coordinamento regionali e nei progetti gestiti dalle parti sociali c'è comunque un raccordo con la Regione per cercare di portare a sistema i risultati delle iniziative.

Lo stesso coinvolgimento delle parti sociali avviene a più livelli: c'è un livello nazionale che è quello che definisce il quadro generale della sperimentazione; c'è un livello regionale laddove si richiede la definizione di alcuni

elementi attraverso un accordo regionale (ad es. nel progetto per le imprese artigiane); c'è un livello territoriale, con il coinvolgimento di organismi paritetici territoriali che selezionano gli enti, valutano i progetti formativi, monitorano l'andamento delle iniziative a livello locale.

Proprio il coinvolgimento forte delle parti sociali nella gestione dei progetti ha richiesto la ricerca di soluzioni nuove per l'individuazione dei soggetti cui affidare le attività. Nel progetto per l'industria metalmeccanica è stato sperimentato un *modello di accreditamento*, ispirato alla bozza di decreto collegato all'art. 17 della l. 196/97.

La procedura di selezione è articolata in due tempi: le diverse Commissioni Territoriali fanno una prima selezione dei soggetti candidati in base alle caratteristiche: attrezzature e strutture disponibili, professionalità dei docenti e del personale coinvolto nell'organizzazione del centro, livelli di efficacia e di efficienza raggiunti nelle precedenti attività formative, situazione patrimoniale, interrelazioni con il sistema produttivo locale. Per la scelta dei soggetti che realizzeranno le attività si chiedono poi indicazioni di preferenza alle imprese di provenienza degli apprendisti.

La stessa modalità di accreditamento è stata sperimentata nell'ambito del progetto per l'industria Edile e anche da alcune Regioni.

La sperimentazione si pone inoltre l'obiettivo di validare una pluralità di percorsi formativi per apprendisti. Per quanto riguarda i *contenuti didattici*, in primo luogo occorre evidenziare il cambiamento nella norma legislativa, dalle "nozioni teoriche" indicate nella legge del '55 ai contenuti "di tipo tecnico-scientifico ed operativo" del decreto dell'8 aprile, che implica un nuovo ruolo della formazione esterna: non più solo formazione mirata a impartire il supporto teorico e improntata su un modello scolastico, ma una formazione volta alla professionalizzazione, che parte dall'esperienza lavorativa individuale, la scompone e la analizza, per arrivare alla "comprensione dei processi lavorativi".

Nell'ambito del progetto per l'Industria Metalmeccanica, a livello nazionale le Parti hanno definito i contenuti di dettaglio del modulo base e di quello trasversale, che sono comuni per tutte le figure professionali. Per il modulo tecnico professionale sono stati elaborati degli schemi esemplificativi relativi a quattro figure del settore: saldocarpentiere, installatore impianti elettrici, addetto alla contabilità, operatore macchine a controllo numerico. Per le altre figure, la progettazione del modulo tecnico professionale è lasciata alle strutture di formazione, con la supervisione delle Commissioni Territoriali chiamate a esprimere un giudizio di idoneità anche in merito a tale aspetto.

Anche nel progetto per l'Industria Edile sono già stati individuati preventivamente tutti i contenuti dei percorsi formativi per apprendisti operai e impiegati. Nel progetto per l'Industria tessile le parti hanno individuato un percorso modulare in cui la parte professionalizzante è articolata in un modulo generale, uguale per tutti gli apprendisti del settore tessile, e un modulo specifico per la singola figura professionale.

Negli altri progetti la progettazione dei curricula è lasciata alle strutture formative, con la partecipazione delle parti sociali a livello locale. Infatti un altro risultato della sperimentazione sarà la possibilità di disporre di un repertorio di contenuti formativi sperimentati "sul campo", pronti per essere adottati con decreto a livello nazionale.

Come detto, il modello proposto dal DM dell'8 aprile vede i percorsi formativi articolati in contenuti trasversali e professionalizzanti. L'individuazione dei contenuti professionalizzanti richiede una forte interrelazione fra aziende e centri di formazione, perché la formazione esterna sia tarata sulle specifiche esigenze dell'impresa. Ed è questa forse la sfida principale posta dal nuovo apprendistato, sia perché spesso le stesse aziende hanno difficoltà a tradurre in termini formativi le proprie esigenze, sia per le difficoltà organizzative di formazione di gruppi-classe omogenei, soprattutto in quei territori dove l'apprendistato è meno diffuso, che richiederebbero contenuti meno specifici.

Un primissimo risultato delle sperimentazioni è che gli apprendisti sono interessati soprattutto a una formazione fortemente operativa, che consenta loro di recuperare il gap esistente con gli altri dipendenti all'interno dell'impresa e quindi consenta di inserirsi in una situazione di parità con gli altri.

E se obiettivo ulteriore dell'apprendistato è la crescita del sistema produttivo nel suo complesso, una formazione operativa aperta alle innovazioni può diventare opportunità di crescita anche per l'impresa. È in quest'ottica che ad esempio alcune esperienze sperimentali realizzate in Emilia Romagna e in Liguria nell'ambito dell'artigianato prevedono la possibilità per l'apprendista di svolgere un periodo di formazione on the job in imprese tecnologicamente avanzate o semplicemente in altre imprese dello stesso settore, con l'obiettivo della crescita dell'intero distretto produttivo locale.

Ancora la sperimentazione ha l'obiettivo di individuare le *metodologie didattiche* più efficaci. Infatti le poche indagini condotte sulle caratteristiche degli apprendisti descrivono l'identikit di giovani con un basso livello di scolarità, spesso privi anche della licenza media, che provengono da famiglie di modesto livello socio-culturale. Si tratta quindi di giovani con un'esperienza scolastica accidentata, con scarsa motivazione al rientro in formazione.

Le indagini cui si fa riferimento sono state realizzate prima che la legge Treu definisse un nuovo quadro normativo per l'apprendistato in relazione a età e titolo di studio. Le modifiche introdotte possono alterare in maniera sostanziale questo identikit. Oggi l'apprendista può essere un giovane con un brillante curriculum scolastico, che ha conseguito un diploma di scuola secondaria o anche diploma di laurea. Ad esempio i primi dati sulle caratteristiche degli apprendisti che prendono parte al progetto per le piccole e medie imprese aderenti a Confapi nel Piemonte dicono che per l'80% si tratta di giovani con diploma di scuola superiore.

Dal punto di vista del formatore è evidente che le metodologie andranno tarate rispetto al gruppo-aula e ai contenuti della formazione. Un'ulteriore complicazione è rappresentata dal fatto che, nell'ambito della sperimentazio-

ne, non sempre sarà possibile costituire gruppi-classe omogenei anche per titoli di studio e quindi i formatori devono essere preparati a gestire le eterogeneità, a lavorare in sottogruppi.

Da più parti è stato richiesto l'utilizzo della formazione a distanza nei corsi per apprendisti e alcuni accordi sindacali avevano previsto il compimento di parte delle 120 ore obbligatorie con questa metodologia. Al di là del fatto se la lettera della legge "formazione esterna all'azienda" consenta lo svolgimento di attività di formazione a distanza dentro l'azienda stessa o al domicilio dell'apprendista, non è chiaro il motivo per il quale un accordo sindacale arrivi a prescrivere in maniera indiscriminata una data metodologia didattica. Se la legge lascia alle parti, in accordo con i soggetti istituzionali, la definizione dei percorsi formativi, non esiste analogia delega per quanto riguarda le metodologie didattiche che andrebbero scelte dal formatore sulla base delle caratteristiche del gruppo-aula e dei contenuti della formazione.

La messa a regime delle attività per apprendisti potrebbe richiedere il ricorso alla formazione a distanza in alcune situazioni in cui è impossibile comporre gruppi-classe omogenei, oppure laddove non esistono centri attrezzati. In ogni caso la formazione dovrebbe avvenire con l'assistenza di un tutor, con materiali didattici adeguati alla figura professionale e al titolo di studio dell'apprendista. Inoltre uno degli obiettivi del rilancio dell'apprendistato è lo sviluppo del sistema formativo perché possa costituire una solida infrastruttura per il sistema produttivo. In quest'ottica occorrerà valutare nel medio periodo le situazioni in cui intervenire per potenziare la dotazione strutturale della FP.

Infine la sperimentazione si pone come obiettivo l'avvio di una produzione di *materiali e sussidi didattici* da validare e quindi adottare nel sistema a regime.

Conclusioni

Da quanto detto è evidente che il processo di rivalutazione dell'apprendistato, che s'inserisce nel più ampio processo di riqualificazione del sistema formativo nel suo complesso, ha compiuto i primi passi, ma tante sfide sono ancora aperte: la più ambiziosa è sicuramente quella di aver inserito l'apprendistato fra i canali attraverso i quali si può compiere l'obbligo formativo.

In Francia, Germania, Olanda, l'apprendistato si configura come lo strumento di più ampia integrazione fra momento formativo e momento applicativo, centrando gli obiettivi di recuperare di un'utenza iposcolarizzata, di consentire la costruzione di una professionalità attraverso l'affiancamento, di accompagnare la transizione al mondo del lavoro e la socializzazione dei contesti lavorativi. In Italia all'apprendistato sono stati tradizionalmente assegnati solo i primi due obiettivi, mentre il processo di cui si è tentato di dare conto nell'articolo mira ad allineare il sistema italiano a quello degli altri

Paesi, in virtù del riconoscimento del ruolo centrale dell'alternanza nel favorire i processi d'apprendimento.

In questo momento c'è una forte attenzione per l'apprendistato non solo da parte delle istituzioni ma anche da parte del mondo del lavoro nella convinzione dell'efficacia dello strumento per accompagnare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro e facilitare la crescita professionale e personale.

Il coinvolgimento di numerosi soggetti istituzionali e del mondo del lavoro è sicuramente un elemento di ricchezza e di forza del processo. La ricerca di soluzioni condivise, se da un lato allunga i tempi del dibattito, dall'altro assicura l'impegno di tutti nel raggiungere i risultati e dà maggiori garanzie sulla qualità dei risultati stessi.

Ancora una volta i fondi comunitari sono chiamati a svolgere un ruolo decisivo per la trasformazione del sistema, visto che le sperimentazioni sono promosse con il cofinanziamento del FSE; tuttavia nel caso dell'apprendistato i fondi comunitari appaiono più strumenti che propulsori di un cambiamento maturato come esigenza endogena del sistema che vuole modernizzarsi per rispondere alle esigenze espresse dal sistema produttivo e dal mondo del lavoro.

Nel "nuovo apprendistato" l'apporto della formazione esterna è ancora modesto; manca una regolamentazione per l'obbligo formativo; il processo di definizione dei contenuti formativi è solo avviato; sul fronte organizzativo sono ancora tutti da risolvere i problemi finanziari, di accorpamento delle figure professionali; per quanto riguarda la didattica è da avviare l'elaborazione dei materiali didattici, la preparazione dei formatori; tuttavia è l'interesse di tutti i soggetti istituzionali sull'apprendistato e la spinta che viene dalle Parti Sociali, che garantisce la ricerca di soluzioni ottimali e l'impegno per ulteriori sviluppi dello strumento sul modello degli altri Paesi europei.

GUGLIELMO
MALIZIA
VITTORIO
PIERONI

Il modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale situazione attuale e prospettive

Nell'inverno del 1999 la Sede Nazionale della Federazione CNOS-FAP ha promosso un sondaggio mirato a fare il punto sulla situazione dei 43 CFP di appartenenza, e quindi a prospettare un modello di CFP polifunzionale che, secondo i direttori che hanno risposto al questionario, dovrebbe rispondere alle attese di futuro cambiamento. Il presente articolo intende riportare sinteticamente i principali risultati emersi contestualmente ai due obiettivi sottesi al rilevamento.

1. La situazione della Federazione

1.1. Quadro dell'organico dei 43 CFP CNOS-FAP

Nella Federazione operano complessivamente 1.223 persone, distribuite in 19 tipi di profili professionali/figure, raggruppati in tre settori (direttivo - 78=6.4%; amministrativo - 150=12.3%; formativo - 995=81.3%), che a loro volta possono essere svolte all'interno dei singoli Centri o nelle Sedi regionali (cfr. Tav. 1).

Tav. 1 - Organico dei CFP e delle Sedi Regionali CNOS-FAP, distribuito per profili professionali e per aree di servizi¹
(in V.A.: totali e circoscrizioni geografiche)

PERSONALE addetto ai servizi:	Nel CFP			Nelle SEDI REGIONALI				
	TOT	Nord	Centro	Sud	TOT	Nord	Centro	Sud
a) DIRETTIVI								
1. Direttore del CFP polifunzionale	15	19	5	11	4	3	-	1
2. Direttore amministrativo/organizzativo	11	6	3	2	9	3	1	5
3. Direttore del personale	5	3	-	2	4	2	1	1
4. Direttore della ricerca e sviluppo	2	2	-	-	4	2	-	2
5. Direttore regionale	-	-	-	-	21	11	1	9
TOTALE PERSONALE SERVIZI DIRETTIVI	47	26	5	16	31	16	2	14
b) AMMINISTRATIVI								
6. Operatore amministrativo	34	21	3	10	2	1	1	-
7. Collaboratore amministrativo/organizzativo	42	21	4	17	5	4	-	1
8. Segretario amministrativo/organizzativo	39	22	4	13	4	3	1	-
9. Responsabile della gestione amministrativa del personale	8	4	-	4	8	3	2	3
10. Responsabile della contabilità generale/rendicontazione	7	8	-	9	14	8	2	4
TOTALE PERSONALE SERVIZI AMMINISTRATIVI	130	67	11	47	25	16	4	9
c) FORMATIVI								
11. Formatore impegnato in attività diretta	726	471	121	134	27	27	-	-
12. Formatore tutor	124	76	8	39	7	7	-	-
13. Coordinatore di settore/area/processo	82	57	7	18	5	5	-	-
14. Coordinatore di attività di orientamento	27	16	2	9	3	1	-	2
15. Coordinatore di attività di progettazione	30	16	4	10	5	3	-	2
16. Coordinatore di attività di integrazione	4	4	-	-	-	-	-	-
17. Progettista di sistema	9	7	-	2	4	2	-	2
18. Orientatore promotore	17	10	1	6	-	-	-	1
19. Responsabile della valutazione dei processi formativi	9	6	2	1	-	-	-	-
TOTALE PERSONALE SERVIZI FORMATIVI	945	541	144	260	50	45	-	-

a) Per quanto riguarda i servizi **DIRETTIVI**:

- nei **CFP**, le persone che svolgono tali servizi assommano in totale a **47** (26 al nord, 5 al Centro e 16 al sud/isole); nella distribuzione per tipi di profili professionali/figure troviamo che:

- quasi tutti (35) sono direttori di un CFP polifunzionale;
- 11 risultano direttori amministrativi/organizzativi;

¹ Va fatto presente che i totali che fanno capo a ciascuna area di servizi quasi mai sono la somma esatta dei valori di riga, cioè dei profili professionali presenti nei vari Centri o nelle Sedi Regionali, dal momento che una stessa persona spesso viene a svolgere le funzioni di più profili.

- 5 sono direttori del personale;
- 2 sono segnalati come direttori della ricerca/sviluppo (si trovano solo al nord);

– nelle **Sedi regionali** le persone che compiono servizi direttivi assommano complessivamente a **31** (15 al nord, 2 al centro, 14 al sud/isole);

- il gruppo più numeroso assolve al profilo di direttore regionale (21);
- segue quello di direttore amministrativo (9);
- mentre sono meno diffusi i rimanenti profili (4 direttori di CFP polifunzionale, 4 del personale e 4 della ricerca/sviluppo).

b) Per quanto riguarda i servizi **AMMINISTRATIVI**:

– nei **CFP**, le persone impegnate in quest'area operativa professionale ammontano globalmente a **125** (67 al nord, 11 al centro e 47 al sud/isole); in base all'articolazione per tipi di profili professionali/figure, si riscontrano (in graduatoria per consistenza numerica):

- 42 collaboratori amministrativo/organizzativi;
- 39 segretari;
- 34 operatori amministrativi;
- 17 responsabili della contabilità generale;
- 8 responsabili della gestione amministrativa del personale;

– nelle **Sedi regionali**, le persone assommano complessivamente a **25** (16 al nord, 4 al centro e 5 al sud/isole), e si distribuiscono come segue tra i vari profili professionali/figure (in graduatoria per consistenza numerica):

- 14 responsabili della contabilità generale;
- 8 responsabili della gestione amministrativa del personale;
- 5 collaboratori amministrativo/organizzativi;
- 4 segretari;
- 2 operatori.

c) Per quanto riguarda infine i servizi **FORMATIVI**:

– nei **CFP**, le persone chiamate a svolgere le relative tipologie di servizi formativi sono complessivamente **945** (541 al nord, 144 al centro, 260 al sud/isole); esse sono così suddivise secondo le 9 categorie di profili professionali/figure (in graduatoria per consistenza numerica):

- 726 formatori impegnati in attività diretta;
- 123 formatori tutor;
- 82 coordinatori di settore/area/processo;
- 30 coordinatori progettisti;
- 27 coordinatori delle attività di orientamento;
- 17 orientatori-promotori;
- 9 progettisti di sistema;
- 9 responsabili della valutazione dei processi formativi;
- 4 coordinatori delle attività di integrazione (solo al nord);

– nelle **Sedi regionali**, le persone che operano nei servizi formativi am-

montano globalmente a **50** (45 al nord e 5 al sud/isole, nessuna al centro), ripartite come segue secondo i vari tipi di profili professionali/figure (in graduatoria per consistenza numerica):

- 27 formatori impegnati in attività diretta (tutti al nord);
- 7 formatori tutor (tutti al nord);
- 5 coordinatori di settore/area/processo (solo al nord);
- 5 coordinatori progettisti (3 al nord e 2 al sud);
- 4 progettisti di sistema (2 al nord e 2 al sud);
- 3 coordinatori delle attività di orientamento (1 al nord e 2 al sud);
- 1 orientatore-promotore (al sud).

Tav. 2 - Organico delle funzioni presenti (o che dovrebbero essere) nel CFP e nella Sede Regionale, e delle figure deputate (o che dovrebbero essere) a loro svolgimento (dom. 1 e 2 - in %)

FUNZIONE	Presenza nel CFP		Presenza nella SEDE regionale		Da quali FIGURE*:	
	E' presente	Dovrebbe essere presente	E' presente	Dovrebbe essere presente	Viene svolta	Dovrebbe essere svolta
FORMATORE TUTOR	81.4	58.1	7.0	--	1 (55.8) 2 (39.5)	1 (23.3)
COORDINAMENTO	93.0	55.8	18.6	20.9	3 (60.5) 1 (27.9) 5 (16.3) 4 (14.0)	3 (39.5) 6 (9.3)
ANALISI	30.2	44.2	9.3	34.9	3 (14.0) 5 (9.3)	5 (14.0) 9 (11.6) 4 (9.3) 8 (9.3)
PROGETTAZIONE	76.7	44.2	20.9	41.9	5 (37.2) 1 (27.9) 7 (16.3) 3 (11.6) 10 (9.3)	5 (30.2) 7 (30.2) 10 (9.3)
VALUTAZIONE	34.9	44.2	7.0	30.2	1 (16.3) 3 (11.6) 9 (9.3)	9 (41.9) 1 (16.3)
ORIENTAMENTO	67.4	45.1	11.6	18.6	4 (27.9) 8 (25.6) 1 (14.0) 2 (9.3)	4 (27.9) 8 (27.9) 1 (16.3)

* Il numero inserito corrisponde alla seguente Legenda (conformemente al CCNL 94-97):

a) Attività di formazione:

1. formatori impegnati in attività diretta
2. formatore tutor

b) Attività di coordinamento

3. coordinatore di settore/area/processo
4. coordinatore di attività di orientamento
5. coordinatore di attività di progettazione
6. coordinatore di attività di integrazione

c) Attività di sistema

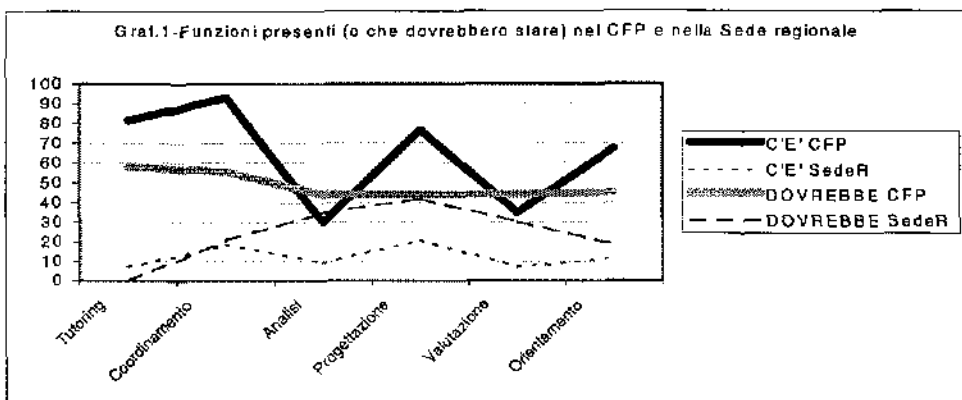
7. progettista di sistema
8. orientatore, promotore
9. responsabile della valutazione dei processi formativi
10. responsabile della progettazione/gestione di reti informatizzate

Coerentemente alla consistenza numerica, al nord vengono svolte tutte e 19 le categorie di profili, mentre al sud/isole, ma in particolare al centro, si nota la carenza di una o più figure (soprattutto nelle Sedi regionali). Già questo primo quadro offre nell'insieme un consistente ventaglio di presenze stabili che stanno a garanzia della messa in atto e della realizzazione di modelli di FP innovativi, a supporto della polifunzionalità.

1.2. Figure/funzioni presenti nei CFP e nelle Sedi Regionali

Un primo riscontro che attesta chiaramente della volontà di realizzare nel proprio Centro un modello di CFP polifunzionale lo troviamo nella serie delle domande relative all'adeguamento a uno dei requisiti per l'accREDITAMENTO previsti dal regolamento attuativo della legge 196/97, ossia la disponibilità di competenze professionali (cfr. Tav. 2 e Graf. 1):

- **in quasi tutti i Centri sono presenti le funzioni di coordinamento e di tutoring e nella più gran parte quelle di progettazione e di orientamento;** viceversa scarseggiano quelle di analisi e valutazione;
- inoltre in linea generale **si tende a far svolgere tali funzioni a figure specialistiche preparate "ad hoc"** (attraverso appositi corsi organizzati dall'Ente lungo questi anni); tuttavia al fondo si rileva ancora la tendenza in certi casi a caricare di tali compiti il formatore impegnato in attività diretta (in particolare per quanto riguarda il tutoring);
- dal canto suo, il **piano di sicurezza sembra essere tuttora "in via di realizzazione" nella più parte dei casi;** pochi CFP lo hanno attuato definitivamente, mentre altri, sebbene assicurino la presa in considerazione della problematica, devono ancora cominciare;
- invece appare ancora **carente la presenza nei Centri di un responsabile per la qualità,** essendo limitata a un terzo dei CFP (con particolare riferimento al centro-sud).



Tirando le somme, si rileva che se le premesse per la realizzazione di un modello di CFP polifunzionale sono buone e in certi casi ottimali, grazie al sostenuto impianto di figure/funzioni esistente nella più parte dei Centri, al tempo stesso la certificazione è tutt'altro che scontata dappertutto, ma anzi in non pochi casi esso è ancora di là da venire.

1.3. *L'esperienza dello staff di direzione*

Fin dagli anni 1995-96 il laboratorio "Studi e Ricerche" del CNOS-FAP aveva realizzato per conto del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale un'indagine sullo staff di direzione che ha coinvolto un campione nazionale di Centri di tutto il sistema della FP. In essa era emerso che lo staff "è presente in numero minoritario ma consistente di CFP, si compone mediamente del CS (=coordinatore di settore), del vicedirettore o coordinatore del Centro, del responsabile dei servizi generali e di segreteria e del CP (=coordinatore progettista), svolge prevalentemente funzioni di coordinamento e di consulenza nel governo del CFP, intrattiene di solito un rapporto di collaborazione con l'Organo Collegiale dei Formatori e con le Commissioni di Progettazione e di Programmazione, si qualifica per un livello sufficiente di funzionamento, anche se incontra notevoli difficoltà nello svolgimento del suo ruolo. Sul piano delle proposte, il 70% degli operatori è d'accordo con l'introduzione dello staff. Le ragioni dell'esigenza di avvalersene vengono identificate nella molteplicità dei compiti del direttore, nel bisogno di affidare ad un gruppo ristretto funzioni di organizzazione e di programmazione, nell'istanza di soddisfare in tempo reale una domanda di formazione in continuo cambiamento e nella richiesta di diversificazione dei compiti del CFP".

A pochi anni dall'indagine si può ritenere che lo **staff di direzione sia ormai una realtà consolidata** all'interno del CNOS-FAP: oggi tre CFP su quattro sono diretti da uno staff, solo i Centri più piccoli ritengono di poterne fare a meno.

Lo staff di direzione si compone per lo più di quelle figure di sistema previste dalla citata indagine ossia, oltre al **direttore, il tutor, il coordinatore di settore/area/processo, il coordinatore progettista e il coordinatore delle attività di orientamento**. Al tempo stesso si nota che stanno entrando sempre più a farne parte anche i **responsabili dei servizi di sicurezza, il responsabile della qualità** ed il **responsabile delle reti informatiche**: probabilmente sono queste le figure destinate ad avere negli anni avvenire un proprio protagonismo all'interno della FP. La valutazione che viene data allo staff in genere è di soddisfazione, anche se la "piena soddisfazione" riguarda ancora pochi Centri. Il dato attesta di un processo in atto che tuttora deve

¹ G. MALIZIA, *Introduzione*, in G. MALIZIA - S. BORSATO - R. FRISANCO - V. PIERONI, *Il direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo della FP*, Roma, CNOS-FAP, 1996, p. 12.

trovare la formula più giusta per la realizzazione delle proprie funzioni, parte delle quali incanalate in quelle di preparazione delle decisioni e di coordinamento delle attività formative e in parte ancora da incanalare nella ricerca di più stretti collegamenti con il territorio e con il sistema delle imprese.

1.4. Valutazione del "sistema qualità" del CNOS-FAP

Sono state messe a confronto alcune figure di sistema (coordinatore di settore, coordinatore progettista, coordinatore delle attività di orientamento e tutor) con una serie di compiti di particolare rilevanza nella gestione del sistema FP. L'obiettivo era quello di verificare se, da quali figure e in che misura vengono svolti. È emerso il quadro illustrato dalla Tav. 3 e dal Graf. 2.

Tav. 3 - Compiti/funzioni svolte o meno da determinate figure di sistema (in %) e misura in cui vengono svolti (in M) (dom. 7)

COMPITI	COORD. SETTORE		COORD. PROGETTISTA		COORD. ORIENTAMEN.		TUTOR	
	%	M	%	M	%	M	%	M
1. diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione	53,5	2,05	41,9	1,78	48,8	1,95	37,2	1,81
2. analisi della domanda sociale e di formazione	37,2	2,00	46,5	2,15	34,9	2,07	25,6	2,45
3. progettazione di azioni di formazione	39,5	1,94	81,4	1,65	25,6	2,09	27,9	2,08
4. progettazione e produzione di strumenti per l'apprendimento (NTE=nuove tecnologie educative)	20,9	2,33	30,2	1,86	14,0	2,20	18,6	2,25
5. animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo	30,2	2,00	14,0	2,00	23,3	2,10	58,1	1,96
6. counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo	44,2	1,53	16,3	1,57	32,6	1,79	41,9	1,44
7. valutazione e monitoraggio delle azioni formative	55,8	1,75	30,2	1,75	23,3	2,00	32,6	2,15
8. valutazione del potenziale delle persone	30,2	1,92	9,3	2,00	18,6	2,13	14,0	2,00
9. valutazione e monitoraggio dei requisiti di qualità del servizio verso clienti/utenti	41,9	1,88	25,6	2,18	11,6	1,80	18,6	1,88
10. definizione delle strategie del servizio	41,9	2,12	20,9	2,30	4,7	2,00	11,6	2,00
11. ricerca e sviluppo del servizio (innovazione)	34,9	2,06	44,2	2,05	16,3	1,71	14,0	2,00
12. gestione del sistema qualità e identificazione delle azioni di miglioramento	37,2	2,00	18,6	2,00	9,3	2,50	11,4	2,00
13. promozione e marketing del servizio	39,5	1,82	25,6	2,09	27,9	1,83	7,0	2,33
14. gestione delle relazioni esterne con le imprese, con gli organismi e con gli attori locali	65,1	1,67	41,9	1,67	34,9	1,87	30,2	1,69

Una **lettura verticale** della Tav. 3 mette in evidenza quali compiti sono svolti da ogni singola figura:

– il **coordinatore di settore/area/processo** esercita principalmente:

- la gestione delle relazioni esterne (con le imprese, con gli organismi e con gli attori locali - 65.1%);
- la valutazione/monitoraggio delle azioni formative (55.8%);
- la diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione (53.5%);
- il counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo (44.2%)

– il **coordinatore progettista** esercita principalmente le seguenti funzioni:

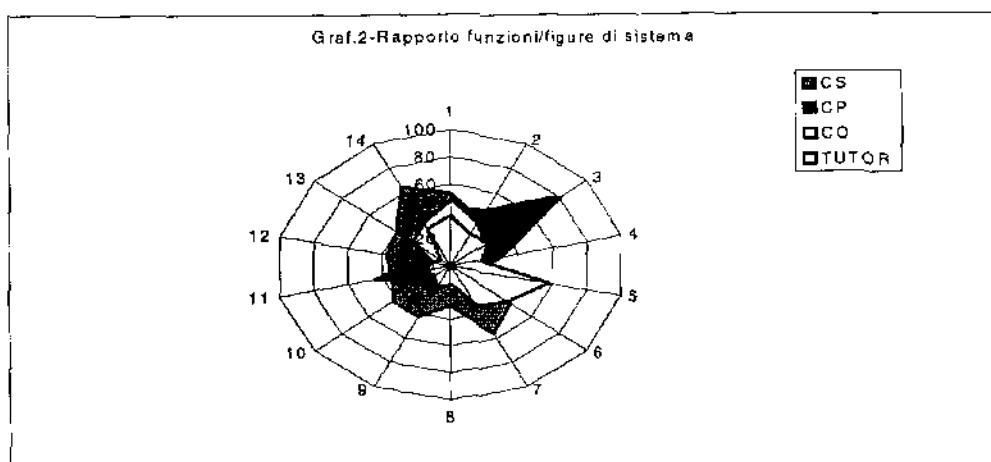
- la progettazione di azioni di formazione (81.4%);
- l'analisi della domanda sociale e di formazione (46.5%);
- la ricerca e sviluppo del servizio (innovazione) (44.2%);
- la gestione delle relazioni esterne (con le imprese, con gli organismi e con gli attori locali - 41.9%);

– il **coordinatore delle attività di orientamento** adempie soprattutto alle seguenti funzioni:

- la diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione (48.8%);
- la gestione delle relazioni esterne (con le imprese, con gli organismi e con gli attori locali - 34.9%);
- l'analisi della domanda sociale e di formazione (34.9%);

– il **tutor** è impegnato ad esercitare in particolare:

- l'animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo (58.1%);
- il counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo (41.9%)
- la diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione (37.2%).



Una **lettura trasversale** della Tav.3 permette di stabilire in che misura i vari compiti sono svolti dalle diverse figure:

- la **gestione delle relazioni esterne** (con le imprese, con gli organismi e con gli attori locali) oltre ad essere stata attribuita un po' a tutte e quattro le figure in media più che le altre funzioni (ma in percentuale decisamente superiore al *coordinatore di settore/area/processo*), si caratterizza anche per essere esercitata in misura elevata da tutte;
- il **counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo** è nel complesso il compito più svolto (sebbene sia attribuito in percentuale inferiore al precedente alle varie figure tra cui, comunque si segnalano il *coordinatore di settore/area/processo* e il *tutor*);
- la **diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione**, rimane pure un compito tra i più elevati in fatto di attribuzione un po' a tutte e quattro le figure, ma che si caratterizza per un minore apprezzamento circa la misura in cui viene svolto (in particolare dal *coordinatore di settore/area/processo* che, paradossalmente, in questo caso è la figura di maggiore riferimento).

Dall'andamento d'insieme si rileva che:

- al *coordinatore di settore/area/processo* vengono attribuiti un po' tutti i compiti elencati nella domanda in percentuale decisamente superiori a tutte le altre figure (che vanno da un terzo fino ai due terzi dei rispondenti);

- la progettazione di azioni formative viene attribuita in maniera quasi esclusiva (in forza dell'elevata percentuale - 81.4%) al *coordinatore progettista*;

- è interessante infine notare certe dissonanze fra le percentuali di attribuzione e la valutazione della misura in cui le funzioni sono svolte:

- al **coordinatore di settore/area/processo** è stato affidato prioritariamente il compito della *gestione delle relazioni esterne* (con le imprese, con gli organismi e con gli attori locali - 65.1%); se stiamo tuttavia alla misura dell'esercizio, la più alta riguarda il *counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo* (M=1.53), ossia il compito che gli viene attribuito, in graduatoria, solo al quarto posto, anche se dal 44.2% dei direttori;
- uno stesso andamento si ripropone anche nei confronti del **tutor**, al quale viene sì riconosciuto principalmente il compito di *animazione e facilitazione dell'apprendimento individuale e di gruppo* (58.1%), ma esso è esercitato in misura minore (M=1.96) rispetto al *counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo* (M=1.44) e alla *gestione delle relazioni interne* (30.2% di attribuzione e M=1.69)
- tra i compiti principali attribuiti al **coordinatore progettista** vi è quello dell'*analisi della domanda sociale e di formazione* (al secondo posto); tuttavia esso appare svolto in misura appena sufficiente (M=2.15), mentre lo è in misura elevata il *counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo* (M=1.57), seppure risulti una funzione che gli viene scarsamente attribui-

ta (16.3%). Il rapporto tra *attribuzione media* e *esercizio* appena sufficiente riguarda inoltre anche il compito di *ricerca e sviluppo* del servizio affidato a questa stessa figura (44.2% e M=2.05).

A parte quindi la specificità del compito di progettazione, che quasi tutti sono d'accordo nell'attribuire al coordinatore progettista, **il rapporto figure-compiti/funzioni si presta ancora una lettura piuttosto fluida in fatto di attribuzioni**: il coordinatore dell'orientamento ed il tutor non sembrano godere di un preciso campo di riferimento come nel caso del coordinatore progettista, mentre al coordinatore di settore/area/processo vengono assegnati mediamente un po' tutti i compiti, specialmente quelli di gestione delle relazioni esterne (con imprese, con organismi e con altri attori locali), di valutazione e di monitoraggio delle azioni formative e di diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione. Si richiede quindi di fare ancora maggiore chiarezza in materia.

Dall'analisi delle **carenze** si rileva inoltre che nel 40% dei Centri occorre ancora lavorare per promuovere un'efficace/efficiente "*cultura della qualità*", unitamente *all'incremento delle figure di sistema*; in aggiunta, non manca chi lamenta di *sentirsi fuori dal giro delle attività transnazionali*. Si rileva inoltre che in un terzo dei CFP gli *operatori sono poco aggiornati/specializzati* ed il *disinteresse degli allievi e delle famiglie* è tuttora assai avvertito; mentre la *scarsità di innovazione metodologico-didattica* e la *mancaanza di verifiche* riguarda ancora un CFP su quattro. Invece appaiono quasi del tutto inesistenti problematiche legate alle difficoltà di rapporto tra operatori e allievi e la mancaanza dello staff di direzione è denunciata da 6 Centri; sebbene poco accentuate, non sono del tutto scomparse le difficoltà legate al funzionamento della collegialità nelle decisioni, segno che lo staff trova ancora delle resistenze nella realizzazione delle proprie funzioni.

1.5. Valutazione del modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale

Nel prendere in considerazione il modello polifunzionale del CNOS-FAP esercita una certa influenza, anche se non sempre determinante — ai fini dell'assolvimento delle 6 dimensioni previste — la presenza o meno nel Centro dello staff di direzione.

Il modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale è stato realizzato finora "**molto**" nella dimensione **FORMATIVA** (M=1.74) e "**abbastanza**" come modello **APERTO** (M=1.91) - **COMUNITARIO** (M=2.02) - **FLESSIBILE** (M=2.12) - **PROGETTUALE** (M=2.24) - **COORDINATO** (M=2.24).

Passando quindi in rassegna una per volta le varie caratteristiche secondo l'ordine riportato sopra, si riscontra che:

- gli aspetti **formativi** sono stati attuati in quasi tutti i CFP (39=90.7%), a parte 4; la M (1.74) attesta che su questa dimensione è stato raggiunto il massimo di realizzazione, in particolare al nord (24 su 26) e nei CFP dotati dello staff di direzione (30 su 32);

- **l'apertura al territorio** trova pieno compimento in 35 CFP (81.4%), collocati al centro e al nord, dotati dello staff di direzione e in grado di svolgere gran parte delle funzioni elencate nella dom. 1; tale apertura invece incontra ancora difficoltà in 8 Centri, quasi tutti del sud/isole;
- la **dimensione comunitaria**, seppure largamente attuata in 34 CFP (79.1%), incontra difficoltà ad essere realizzata in altri 9 (20.9%) che, paradossalmente, presentano esperienza di staff (8) e di molte funzioni professionali (7), ad indicare come talora non è sufficiente introdurre le innovazioni, ma occorre anche l'adesione piena ed una partecipazione responsabile; dei 9, 6 appartengono alle regioni del nord;
- la **flessibilità** presenta già una certa spaccatura tra chi ha realizzato questa dimensione (65.1%=28 Centri: in 22/32 tra quelli con esperienza di staff, in 25/37 tra quelli dotati di molte funzioni, in 18/26 del nord e in 4/5 del centro) e chi invece denuncia tuttora rigidità nell'attuazione delle proprie funzioni (34.9%=15 Centri, tra cui 6 al sud/isole - la metà di quelli appartenenti a tali regioni - e 8 al nord);
- il **coordinamento** presenta una divisione più marcata tra i CFP che hanno già realizzato questa dimensione (62.8%=29 Centri: in 26/37 di quelli dotati di molte funzioni, in 22/32 di quelli con staff e in 17/26 del nord, in 4/5 del centro e in 8/12 del sud) e quelli che ancora lasciano a desiderare in tal senso (37.2%=14 Centri: 9 con staff, 9 con molte funzioni e 6 al nord); come nel caso della dimensione comunitaria, anche in fatto di coordinamento si registrano forti lacune proprio in una parte di quei CFP che hanno introdotto innovazioni;
- analogamente la **progettualità** è stata realizzata in 27 Centri (67.5% - in 21/26 di quelli con esperienza di staff, in 25/37 di quelli con molte funzioni e in tutti i CFP del centro); invece manca di essere attuata del tutto o in parte nei rimanenti 16 Centri (37.2% - 12 al nord e 4 al sud).

Da un'analisi complessiva sui risultati ottenuti è emerso che in buona parte dei CFP sono presenti le singole caratteristiche del modello. Tuttavia questo non significa che esse sono state realizzate tutte o una maggioranza in uno stesso CFP., ma ciò si è verificato solo in una metà degli stessi, come attesta l'indice statistico eseguito sulla domanda. Il contemporaneo possesso di tutte o di una maggioranza di tali aspetti, inoltre, mentre per un verso sembra essere il prodotto dell'attuazione di processi innovativi, dal momento che — quasi ad attestare un rapporto di causa-effetto — si ripropongono in quei Centri che hanno esperienza di staff di direzione ed hanno adottato molte funzioni professionali (tra quelle previste nella dom. 1), per un altro verso si riscontra che mancano anche in una parte dei CFP che pure si trovano nella medesima condizione.

In particolare, a essere meno realizzate sono soprattutto la **dimensione progettuale**, della **flessibilità** e del **coordinamento**, e ciò lascia supporre che s'instauri anche in questo caso un rapporto di causa-effetto tra l'assenza di queste caratteristiche e la scarsa realizzazione del modello. Un

tale andamento sta ad attestare che non è sufficiente, infatti, introdurre nuove figure, deputate allo svolgimento di funzioni/compiti in grado di assicurare polifunzionalità al Centro, se poi il CFP risulta poco progettuale, rigido e scarsamente coordinato. Una spia delle difficoltà in tal senso che incontra una parte dei CFP viene anche da alcuni dati che hanno permesso di costatare che il 20,9% lamenta *"l'insoddisfacente funzionamento dell'Organo collegiale di programmazione"*, il 18,6% *"la scarsa progettualità del Centro"* e il 16,3% *"l'insoddisfacente funzionamento delle Commissioni di progettazione didattica"*. Ne consegue che, nel voler attuare un CFP polifunzionale bisognerà tener conto anche e soprattutto di queste dimensioni che allo stato attuale sembrano caratterizzare meno il funzionamento dei CFP CNOS-FAP e che, nel caso dell'attività di coordinamento e della progettualità, sembrano essere determinanti per la realizzazione del modello adottato dalla Federazione.

Tra le caratteristiche che è stato suggerito di aggiungere al modello vengono segnalate, in particolare, quelle di:

- *partecipato* (un'organizzazione in sinergia con famiglie, altri Enti di FP del territorio);
- *concertato* (con le Amministrazioni pubbliche e Enti imprenditoriali);
- *gratificato* (ad ogni funzione un riconoscimento professionale ed economico);
- *collegato/coordinato* (un'organizzazione più collegata con il Centro Nazionale e con le altre realtà CNOS e coordinato meglio);
- *certificato*;
- *informatizzato* (per incrementare le caratteristiche di coordinato, aperto, progettuale);
- *integrato* con altre realtà sociali, formative e aziendali;
- *collaborativo* con altre agenzie (industriali, artigiani, agenzie di servizi, ASL...);
- *autonomo*: il Centro è "libero" di proporre la propria offerta formativa solo dopo l'approvazione dell'Ente pubblico, che spesso agisce non per interesse di formazione.

È stato possibile inoltre rilevare un'indubbia connessione tra il CFP polifunzionale e l'introduzione di innovazioni, riguardanti:

- la presenza di nuove figure/funzioni;
- il cambiamento della tipologia delle azioni formative;
- l'aumento delle azioni formative;
- il potenziamento della formazione continua;
- l'introduzione dello staff di direzione;
- il potenziamento dell'orientamento;
- la formazione non finanziata dall'Ente pubblico;
- il potenziamento delle attività educative, morali, religiose;
- la partecipazione a progetti transnazionali.

Innovazioni che attestano dell'instaurarsi di un rapporto di causa-effetto tra volontà di un "cambio-nella-qualità" della formazione erogata e gestione della polifunzionalità.

2. Verso un modello di CFP CNOS-FAP proiettato nel 2000

L'indagine al tempo stesso ha centrato anche il secondo obiettivo, che era quello di offrire indicazioni prospettiche per nuovi itinerari della FP gestita dal CNOS-FAP e per elaborare un'immagine ideale di quello che dovrebbe essere il CFP del 2000.

2.1. Il passaggio dall'"essere" al "dover essere"

a) Nel prefigurare il "dover essere" delle **funzioni**, il Graf. 1 parla chiaro: per quanto riguarda quelle attualmente presenti all'interno del CFP ci si accontenta dello "status quo"; invece si suggerisce che nella Sede regionale vengano *attivate/potenziare le funzioni riguardanti la progettazione, l'analisi e la valutazione* e, in parte, anche il *coordinamento e l'orientamento*. In futuro, quindi, tali compiti vanno valorizzati di più anche a livello di Sede regionale, senza niente togliere ai singoli CFP di quanto stanno già facendo al riguardo.

b) Nel prefigurare il "dover essere" delle singole **figure**, giocato in rapporto con le funzioni da svolgere, l'indagine rileva la richiesta di un deciso passaggio di mano delle stesse dal formatore impegnato in attività diretta a *figure sempre più specializzate per la loro gestione*. Un'indicazione, anche questa, da cogliere come significativo segnale di cambiamento nella direzione di una "formazione di qualità". Al tempo stesso l'assenza di un responsabile della qualità in due terzi dei CFP e la tuttora incompiuta fase di certificazione per buona parte degli stessi stanno a testimoniare che rimangono ancora da effettuare ulteriori passi avanti affinché questa "formazione di qualità" del CNOS-FAP venga certificata più diffusamente. Per realizzare tale obiettivo, una via sembra essere quella di un progressivo inserimento di nuove figure all'interno del Centro, ma in particolare in seno allo staff di direzione: se finora si è lavorato per introdurre, con buon successo, il tutor, il coordinatore di settore/area/processo, progettista e dell'orientamento, d'ora in avanti si dovrà probabilmente **dare più importanza** anche al *responsabile dei servizi di sicurezza, al responsabile della qualità, al progettista di sistema, al coordinatore delle attività di integrazione e al responsabile delle reti informatiche*.

c) *Unitamente all'introduzione di nuove figure vengono prefigurati compiti sempre più impegnativi, legati non più soltanto all'espletamento di azioni formative ma rivolti all'intero contesto di riferimento: l'analisi della domanda individuale di formazione, la diagnosi dei bisogni del territorio, la gestione delle relazioni esterne, il counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo. Non a caso nel prospettare "altre caratteristiche" che dovrebbero essere aggiunte alle 6 che attualmente formano il modello di CFP polifunzionale di riferimento del CNOS-FAP, gli intervistati hanno suggerito una serie di connotazioni tutte fo-*

calizzate su un unico punto: il **rapporto con l'esterno**. Emerge quindi l'immagine di un CFP *integrato* (con altre realtà sociali, formative e aziendali), *collaborativo/concertato* (con le amministrazioni pubbliche, con il sistema delle imprese, con le agenzie di servizio...), *partecipato* (in sinergia con le famiglie e con le varie istituzioni e associazioni educative del territorio). Segnale anche questo di un cambio di direzione: affinché si possa considerare effettivamente polifunzionale tale modello, non sono più sufficienti le attuali caratteristiche, per lo più finalizzate all'espletamento delle azioni formative (come evidenziato chiaramente nel Graf. 6), ma occorre che queste ultime siano perfettamente sintonizzate con la realtà del territorio, di cui il CFP è parte integrante. Ne consegue che nel voler attuare un CFP polifunzionale non si potrà fare a meno di tener conto anche di queste nuove dimensioni che allo stato attuale sembrano caratterizzare meno il modello di CFP CNOS-FAP.

Va ricordato, inoltre, che **a essere meno realizzate sono soprattutto la dimensione progettuale, della flessibilità e del coordinamento**, e ciò lascia supporre che s'instauri anche in questo caso un rapporto di causa-effetto tra l'assenza di queste caratteristiche e la scarsa realizzazione del modello. Un tale andamento sta ad attestare che non è sufficiente, infatti, introdurre nuove figure, deputate allo svolgimento di funzioni/compiti in grado di assicurare polifunzionalità al Centro, se poi il CFP risulta poco progettuale, rigido e scarsamente coordinato.

d) Al tempo stesso si fa notare che qualcosa di più e di meglio si può realizzare anche **all'interno della Federazione**. Da più parti ci si richiama infatti all'esigenza di un'organizzazione *più collegata e meglio coordinata tra la Sede nazionale, le Sedi regionali ed i singoli Centri*, e tra il CNOS-FAP e le altre realtà formative presenti sul suolo regionale, nazionale e dell'Unione Europea (in quest'ultimo caso con particolare riferimento a quelle della famiglia salesiana). A questo proposito sono state suggerite varie strategie d'intervento, tra le quali emerge in particolare l'esigenza di una *rete informatizzata*, in grado di collegare i vari Centri e di una più ampia *partecipazione a progetti multiregionali e transnazionali*.

2.2. Il rapporto Sede nazionale-Sedi locali

Nel far fronte alla richiesta di indicare in che modo la Sede nazionale CNOS-FAP può aiutare le Sedi regionali ed i singoli CFP a realizzare il modello polifunzionale, sono stati proposti i seguenti suggerimenti:

(Vercelli)

- attivando corsi a livello nazionale per coordinatori di attività di progettazione e di orientamento;

(Bra)

- con l'informazione regolare e costante sulle novità legislative, sui progetti nazionali ed europei;
- con l'azione di sostegno alle iniziative dei Centri;
- con interventi di formazione dei formatori;

(Castelnuovo D. Bosco)

- orientando verso scelte oculate e durature per una buona economia del personale, contro gli attuali sovraccarichi di lavoro dettati da continue esigenze di cambiamenti imposti da Regioni ed organismi vari;

(To/Rebaudengo)

- mediante la formazione continua del personale direttivo e dei formatori;

(To/Valdocco)

- presentando modelli concreti di CFP polifunzionale;

(Vigliano)

- organizzando corsi (non lunghi) per personale dello staff;

(S. Benigno)

- attraverso un'opera di coordinamento a livello nazionale di rappresentanza "politica" e di orientamento sui temi della scuola e della formazione;

(Milano)

- continuando l'opera di formazione e aggiornamento a diversi livelli (senza dimenticare che ogni Centro ha la sua forte identità ed è inserito profondamente nel suo territorio);

(Sesto S. Giovanni)

- chiarire i concetti di "progetto formativo", "modo di rilevare l'attività", "finalità del CFP", "far circolare le esperienze", "curare e sostenere l'attività transnazionale e interregionale";

(S. Donà di Piave)

- proporre obiettivi formativi e strumenti operativi per raggiungerli, con riferimento alla seconda formazione;
- attivando corsi di formazione e aggiornamento per tutto il personale del CFP;
- attivando un'azione politica seria e qualificata di promozione e difesa della specificità della Formazione Professionale attuata dai Salesiani;

(Mestre)

- produrre un prototipo di "manuale della qualità" per i Centri salesiani che tenga conto del nostro specifico;
- fare un accordo nazionale con un Ente certificatore;
- come affrontare "concretamente" la seconda formazione da un punto di vista salesiano? Il fatto che sia un impegno nella direzione della Dottrina Sociale della Chiesa non basta (che differenza c'è tra noi e le ACLI o i sindacati cristiani?);
- affrontare il tema dell'etica professionale (come? sussidi? Progetti? Noi facciamo qualcosa ma non siamo ancora soddisfatti);

(Verona)

- frequenti (anche se brevi) incontri nazionali tra i responsabili (Direttori e Delegati) per l'interscambio di esperienze e il confronto di soluzioni;

(Este)

- organizzando una struttura che accompagni l'accreditamento e l'inserimento nel CFP delle figure chiave come il coordinatore di area/processo e dell'orientamento;

(S. Ambrogio Valp.)

- dando la possibilità di incontri periodici tra responsabili per un confronto di esperienze e quindi soluzioni;
- valorizzando le potenzialità di ogni CFP o sede regionale) attraverso un monitoraggio periodico e confronti diretti sede nazionale - sede locale;

(Ge/Quarto)

- promuovendo la formazione continua degli operatori e dei dirigenti;
- promuovendo una forte azione politica di sostegno alla FP;
- coordinando i vari centri su iniziative formative innovative;
- promuovendo azioni imprenditoriali nel campo privato;
- stabilendo standard minimi di qualità;

(Udine)

- maggior informazione riguardante le possibilità di buon funzionamento dei Centri dal punto di vista legislativo, formativo, didattico;

(Faenza)

- con una maggior presenza sul territorio presso Enti pubblici;
- collegando CFP per azioni multiregionali e in partenariato Comunitario;

(Forlì)

- socializzando tra i CFP le realtà organizzative;
- coinvolgendo in Progetti multiregionali più CFP che lavorino tra loro in sinergia;
- promuovendo per aree regionali formazione dei formatori;
- diffondendo standard minimi di organizzazione, progetti, iniziative formative, esperienze significative;

(S. Lazzaro di Savena)

- corsi di aggiornamento mirati in base alle esigenze del territorio in accordo con le delegazioni regionali ed in stretto contatto con le ispettorie di appartenenza rendendoli il più possibile obbligatori;

(Perugia)

- maggiore presenza sul territorio in cui opera la struttura formativa;

(Foligno)

- intensificando la formazione degli operatori sia a livello di staff che di formatori e amministratori in genere;

(RM/Borgo)

- con azioni di informazione e formazione miste;

(RM/Gerini)

- promozione;
- aggiornamento costante;
- coordinamento e nel limite del possibile assistenza;

(RM/Pio XI)

- specificando il significato di "CFP polifunzionale" e l'importanza di trasformarsi in "CFP polifunzionale";

(L'Aquila)

- con un'azione continua di formazione e assistenza (sondaggio);

(Ortona)

- con corsi di aggiornamento innovativi;
- programmazione di corsi multiregionali;

(Vasto)

- tenendo informati i direttori dei Centri sui cambiamenti continui delle leggi e decreti relativi alle attività di FP;

(Bari)

- con l'organizzazione di un seminario che, utilizzando le esperienze più significative emerse dalla presente indagine, ne renda partecipe tutti i singoli CFP;
- con l'eventuale realizzazione di gemellaggi o reti di Centri operanti in settori affini, tra i quali potrebbero individuarsi dei Centri-pilota in grado di comunicare agli altri della stessa rete le proprie esperienze più avanzate, innovative e proficue;

(Cerignola)

- attraverso una maggiore informazione e l'offerta di stimoli innovativi;

(Catania)

- supportandoli nel processo di accreditamento (o certificazione di qualità);
- avviando e accompagnando la sperimentazione (iniziative, azioni formative....);
- favorendo il collegamento dei CFP e facilitandone il trasferimento delle buone pratiche;

(Gela)

- funzione di supporto con indicazioni, informazioni, consulenza;

(Misterbianco)

- la sede nazionale può aiutare i singoli CFP ad:
 - . aggiornarsi sul piano normativo e legislativo;
 - . approfondire il modello organizzativo;
 - . migliorare la qualità della FP;
 - . realizzare le innovazioni nel campo metodologico, didattico e tecnologico con attenzione particolare alla cura di attività sperimentali;
- creare una rete tra tutti i CFP CNOS-FAP con l'obiettivo di condividere informazioni sulle attività dei singoli CFP;

(Palermo)

- fornire informazioni e strumenti per migliorare la formazione;
- aiutare lo scambio di esperienze tra i CFP italiani;

(Ragusa)

- stimolando e favorendo la transizione;
- fornendo indicazioni e strategie utili;
- aggiornamento del personale;
- favorendo lo scambio di esperienze;

(Selargius)

- collocando in rete tutte le realtà operative.

È possibile raggruppare i numerosi suggerimenti apportati intorno ad alcuni nuclei di strategie d'intervento da adottare:

- in primo luogo viene la richiesta di **formazione**, espressa prioritariamente attraverso il riferimento a *corsi per tutti*, direttori, figure di sistema e formatori in genere; a supporto e/o in integrazione con tali interventi si aggiunge l'esplicito richiamo ad *organizzare incontri per lo scambio di esperienze, per un confronto tra la Sede locale/regionale e quella nazionale*;
- un'altra istanza riguarda la **socializzazione/trasferibilità di sperimentazioni innovative**, in particolare per quanto riguarda l'attuazione di modelli concreti di *staff di direzione e di CFP polifunzionali*;
- segue, in ordine di consistenza della domanda, la richiesta di **interventi strutturali** a supporto della "qualità" della formazione erogata. Tra i più attesi si rileva l'esigenza di disporre di un "*manuale della qualità*", oppure di "*standard minimi di qualità*"; appare interessante inoltre l'istanza di fornire come punto di riferimento dei *centri-pilota*, quale stimolo per l'adeguamento e/o esempio di un cammino innovativo da imboccare; c'è anche chi ha richiesto di avere a disposizione una *struttura appositamente deputata all'accreditamento* dei CFP CNOS-FAP; qualcuno ha suggerito la realizzazione di un *monitoraggio periodico* sulle attività formative dei CFP CNOS-FAP, simile alla presente;
- da più parti viene suggerita l'esigenza di mettere in atto **più stretti collegamenti tra i 43 Centri**; in particolare assume una certa rilevanza — espressa da vari intervistati — la *creazione di una rete informatica* tra tutti i CFP CNOS-FAP; altri mettono in evidenza la necessità di *attuare azioni di carattere multiregionale, oppure transnazionale, oppure dei gemellaggi*;
- non è di secondaria importanza l'aiuto che può derivare alle Sedi locali/regionali dalla Sede nazionale attraverso un "**servizio informativo**" che permetta di essere costantemente aggiornati sulle *principali normative* attinenti la FP;
- ad essa si unisce la domanda di una "**politica formativa**" promossa dall'Ente CNOS-FAP a difesa della propria specificità;
- infine non va trascurata la richiesta di studiare delle forme e/o di offrire dei modelli che permettano ai CFP CNOS-FAP di essere **più presenti e maggiormente incisivi sulla realtà del territorio** circostante.

2.3. "Come/cosa fare" per dare una formazione di qualità?

Concludendo, se molto è stato attuato in questi ultimi anni e l'obiettivo della polifunzionalità si è rivelato una realtà per molti Centri, la fase di completamento di certi obiettivi richiede ancora ulteriori sforzi e nuove strategie d'intervento.

Pertanto, volendo suggerire quali potrebbero essere i passi da intraprendere d'ora in avanti, ai fini di una più completa realizzazione del modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale, stando ai risultati ottenuti attraverso il rilevamento, è possibile ipotizzare le seguenti strategie d'intervento:

a) Una prima proposta riguarda il conseguimento della **"certificazione"** del "sistema qualità", con tutti requisiti che tale obiettivo comporta.

b) Tra essi va indubbiamente annoverata l'**introduzione di nuove figure**: oltre a quelle che già esistono nella più parte dei Centri vanno previsti (meglio ancora se come figure di sistema nello staff) *il responsabile dei servizi di sicurezza ed il responsabile della qualità*; non ci si nasconde però che saranno sempre più richieste in un immediato futuro anche quella del *responsabile delle reti informatiche e del coordinatore delle attività di integrazione* (in vista di una FP indirizzata a vantaggio delle fasce deboli/svantaggiate/emarginate, sempre più ampie ed attuali in una società in rapida trasformazione tecnologica), coerentemente anche all'esigenza (avvertita in oltre la metà dei Centri e sperimentata in una parte degli stessi) di potenziare l'orientamento e le azioni formative a favore di questi soggetti.

c) Un altro passo da compiere in tempi brevi è quello di una **sempre più decisa apertura del CFP al territorio** (al punto da seppellire definitivamente la memoria di quando essi davano l'immagine di un "ortus conclusus", di un'attività arroccata su se stessa) così da assumere una piena posizione di *collaborazione, concertazione, integrazione* con le varie realtà di riferimento.

Infine, dovendo suggerire anche alla Sede nazionale da *dove partire*, per iniziare questo nuovo viaggio oltre le frontiere del 2000, destinato a restituire alla Federazione un'immagine di "formazione-di-qualità", le strategie che essa dovrebbe mettere in atto per prime potrebbero essere (in considerazione dell'insistenza con cui sono state richieste dalle Sedi locali):

a) Continuare com'è stato fatto finora (ed i risultati del presente rilevamento attestano ampiamente della loro utilità/validità) **nell'organizzazione di corsi** nelle due principali direttrici:

- **corsi per tutti**, mirati cioè al costante *aggiornamento della formazione delle varie figure di formatori*;
- **corsi "ad hoc"** per la *preparazione di figure specialistiche*, con particolare riferimento a quelle da introdurre ex-novo.

b) Effettuare un costante **monitoraggio sulla "qualità"** della formazione erogata nei CFP della Federazione, in conformità a un *modello aggiornato di CFP polifunzionale* e di *standard minimi di qualità* e nel rispetto della giusta autonomia di ogni Centro.

c) **Creare una rete informatizzata, in grado di collegare tutti i Centri**, così da realizzare un'*informazione in tempo reale* su tematiche/problematicherie emergenti (si pensi, ad esempio, all'utilità di essere prontamente a conoscenza di normative regionali, nazionali, comunitarie...) e da *socializzare innovazioni e sperimentazioni* in atto.

d) Ampliare e/o rendere accessibile a un maggior numero possibile di Centri la **partecipazione a progetti/programmi multiregionali e transnazionali**.

Si possono considerare queste alcune delle garanzie che indubbiamente attestano e/o "certificano" di un salto di "qualità" che si sta sempre più verificando in seno alla Federazione. Se poi ad esse si aggiungono anche quelle di integrazione con le varie realtà del territorio e di attenzione alle fasce più deboli/svantaggiate/emarginate, allora si può con buona ragione ritenere che il modello del CNOS-FAP di CFP polifunzionale ha le premesse per proiettarsi in un futuro, che è sempre meno definibile, in forma sempre più "aperta" e "flessibile", coerentemente al progredire nel tempo di una società in continua trasformazione/globalizzazione.

MARIO
TONINI

La formazione professionale in Svezia

0. PREMESSA

Nell'ambito delle iniziative promosse dall'Unione Europea, il CEDEFOP (Centro Europeo per lo sviluppo della Formazione Professionale) organizza visite di studio per specialisti di formazione e orientamento professionale, con l'intento di facilitare lo scambio di esperienze su tematiche di interesse comune.

Il sottoscritto ha partecipato, nel presente anno, ad una visita / studio avente per tema "La formazione professionale iniziale dei giovani". La visita si è svolta nella località di Jönköping, dal 22 al 26 marzo 1999. I paesi rappresentati sono stati la Spagna, il Portogallo, la Francia, il Belgio e l'Italia. La lingua veicolare è stata quella francese.

In questo scambio, mediante conferenze, visite a scuole e imprese e dibattiti¹, ho potuto "farmi un'idea"

¹ Le principali attività previste nella visita erano: la presentazione del sistema scolastico e professionale in Svezia (conferenza); visite a scuole (Bäckadalsgymnasiet, Per Brahe, la prima scuola in Svezia dove gli allievi gestiscono la scuola) e imprese (soprattutto il centro industriale di Gnosjö).

dell'organizzazione del sistema formativo nel suo complesso; nel presente contributo, pertanto, mi limiterò a descrivere gli aspetti del sistema formativo professionale che ho colto come più caratterizzanti e li inquadrò nel più ampio ordinamento scolastico.

1. LE CARATTERISTICHE GENERALI DEL SISTEMA SCOLASTICO SVEDESE

Nell'ordinamento svedese, la formazione professionale è quasi interamente inserita nell'unico sistema che è quello scolastico. Fattori di ordine economico — sociale, legati alla tradizionale social — democratica, ne hanno garantito il successo; la Svezia, infatti, per parecchi decenni è stata vista come un "modello sul piano della organizzazione del mercato del lavoro, della qualificazione della mano d'opera e della formazione professionale"². Negli anni Ottanta è stato avviato, con grandi sforzi, anche un sistema di orientamento professionale. Parallelamente, l'istituto dell'apprendistato accoglieva quei giovani che incontravano maggiori difficoltà nella scuola.

Globalmente la Svezia può vantare un sistema formativo che ha ottenuto una frequenza scolare pressoché totale: il 100% frequenta la scuola dell'obbligo (Grundskola) e quasi il 98% prosegue nelle scuole a Insegnamento Secondario Superiore (Gymnasieskola). Negli anni Quaranta solo il 2% della popolazione aveva un'istruzione universitaria, contro il 25% attuale. L'espansione del livello di scolarizzazione è stato il frutto degli investimenti attuati per qualificare prima l'insegnamento obbligatorio, poi l'Insegnamento Secondario Superiore, infine la formazione per gli adulti³.

Tuttavia, negli anni Novanta, il Parlamento si è visto costretto ad avviare un profondo processo di riforma del sistema formativo per fronteggiare sia la crisi economica che i molteplici cambiamenti sociali e culturali in atto⁴. Due proposte legislative (1991 e 1993) hanno introdotto l'alternanza nell'insegnamento post-secondario e rilanciato l'apprendistato, ponendosi così in rottura con la tradizione che era quasi totalmente scolastica. Le riforme mi-

² *Le système de formation suédois. Attentes futures en matière d'intégration*, in "Cedefop, Formation Professionnelle", n. 4 Janvier - Avril 1995/1, p. 17.

³ *Données générales*, in "Institut suédois", Dicembre 1997.

Ministry of Education and Science, *Thematic Review of the transition from initial education to working life, Background Report, Sweden*, November 1998.

La Formation en Suède, in "La formation dans le pays de l'Union Européenne", Centre Inffo, 1997, pp. 57-61.

⁴ Dopo decenni di stabilità, agli inizi del 1993 il tasso di disoccupazione aveva già superato il 5% per toccare, nel secondo semestre del 1994, la vetta del 13% della popolazione attiva. Tra gli immigrati questo valore saliva al 40%. Le fasce della popolazione maggiormente colpite da questo problema erano le donne e le famiglie numerose. Contemporaneamente la Svezia è stata coinvolta in un agguerrito dibattito sull'ingresso nell'UE, che si è concluso positivamente il 1° gennaio 1995.

ravano a cercare nuove strade per un proficuo dialogo tra autorità nazionali e autonomie locali, tra livello culturale di base nazionale e esigenze formative specifiche dei vari contesti territoriali e delle imprese⁵. Dopo l'alternanza e l'apprendistato, il Parlamento svedese ha anche avviato, nel 1997, una grossa azione di riforma della formazione degli adulti, in concertazione tra i poteri pubblici, le agenzie per l'impiego e i partner sociali.

In Svezia, competente della formazione iniziale e della formazione professionale, è il Ministero dell'Educazione e della Scienza; il Ministero della Salute e degli Affari Sociali è competente dell'età prescolare. I compiti di vigilanza e di valutazione sono affidati all'*Agenzia Nazionale dell'Educazione*. Ad eccezione dell'ordinamento universitario, le Autorità locali sono responsabili di tutto l'ordinamento scolastico⁶.

La seguente scheda (Scheda 1) illustrerà, in maniera schematica, l'ordinamento scolastico svedese. Risulterà utile confrontarla anche con una successiva scheda (Scheda 2), che descrive, in alcuni aspetti, gli altri sistemi scolastici vigenti nei Paesi europei.

2. ASPETTI SALIENTI DELL'ORDINAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE SVEDESE

2.1. L'età prescolare

La classe prescolare è stata introdotta nel 1998, come tipo di scuola a sé, per i bambini di 6 anni. Ha lo scopo di stimolare lo sviluppo e l'apprendimento del bambino. È prevista una durata di 525 ore di istruzione gratuita, anche se non obbligatoria. L'impianto metodologico e didattico è correlato al percorso successivo. La responsabilità di questo sistema e dei servizi per la tutela dei bambini è passata dal Ministero della Sanità e degli Affari Sociali a quello dell'Educazione.

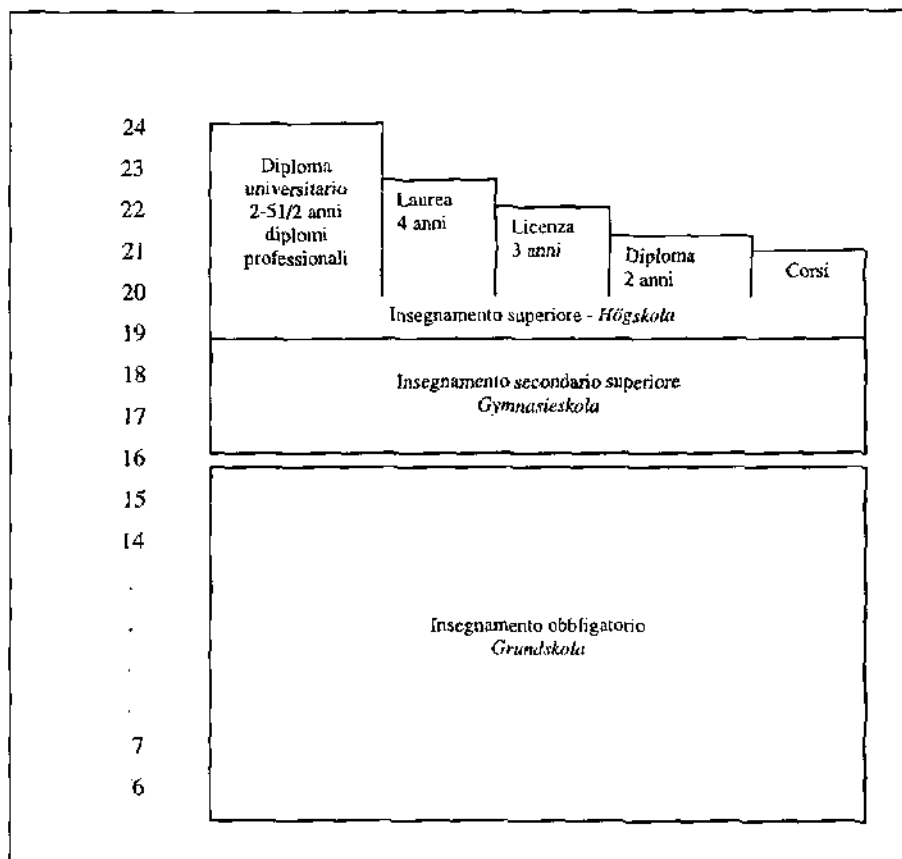
2.2. L'insegnamento obbligatorio: Grundskola

Uno dei principi fondamentali del sistema educativo svedese è quello di garantire a tutti la possibilità di accedere alla istruzione. La legge, del 1985, fissa così gli obiettivi dell'insegnamento obbligatorio:

⁵ Un progetto pilota denominato KY, nel 1996, ha coinvolto 1700 allievi, tra giovani e adulti, per un tempo di formazione nell'impresa. La sperimentazione è proseguita nei due anni successivi. Scopo del progetto è stato quello di sperimentare un modello di formazione professionale post-diploma, che contemplasse la flessibilità dell'organizzazione e gli stretti legami con il mondo del lavoro.

⁶ In Svezia l'amministrazione periferica, organizzata in 24 dipartimenti e 288 Comuni, ha responsabilità in materia di politica scolastica, politica dell'infanzia e degli anziani, gestione di imprese di servizi pubblici, ecc.

L'ORDINAMENTO SCOLASTICO SVEDESE



- *uguaglianza di accesso alla formazione nel sistema scolastico pubblico*: tutti i giovani, indipendentemente dal sesso, dal domicilio, dalla condizione economico / sociale, hanno pari diritto alla istruzione;
- *standard dell'insegnamento*: in ogni ordine di scuola, l'insegnamento deve adeguarsi ad un medesimo standard nazionale;
- *conoscenze teoriche e pratiche dell'insegnamento*: l'insegnamento deve offrire all'allievo conoscenze teoriche e pratiche, e deve, in collaborazione con la famiglia, favorire la crescita della persona per divenire cittadini responsabili;

IL SISTEMA SCOLASTICO NEI PAESI EUROPEI

PAESI	PRE-SCOLARE	ISTRUZIONE PRIMARIA	ISTRUZIONE OBBLIGATORIA SECONDARIA	ISTRUZIONE SECONDARIA NON OBBLIGATORIA
	OBBLIGO			
	Inizio	fine		
BELGIO	2,5 ----- 6	6 ----- 12	12 ----- 18 (3 cicli di 2 anni)	
DANIMARCA	0 ----- 6/7	6/7 ----- 16		Fino a 19
GERMANIA	3 ----- 6	6 ----- 10	10 ----- 16 t. pi. 18 t. pa.	Fino a 19
GREGIA	3,5 ----- 5,5	5,5 ----- 12	12 ----- 15	Fino a 18
SPAGNA	0 --- 3 1° ciclo 3 --- 6 2° ciclo	6 ----- 12 (3 cicli di 2 anni)	12 ----- 16 (2 cicli di 2 anni)	Fino a 18
FRANCIA	2 ----- 6	6 ----- 11 (2 cicli 6-8; 8-11)	11 ----- 16	Fino a 18/19
IRLANDA	4 ----- 6	6 ----- 12	12 ----- 15	Fino a 17-18/19
ITALIA	3 ----- 6	6 ----- 11	11 ----- 14	Fino a 19
LUSSEMBURGO	□ 4 ----- 6	6 ----- 12	12 ----- 15	Fino a 19
PAESI BASSI	□ 4 ----- 5	5 ----- 12	12 ----- 16 t. pi. 18 t. pa.	
PORTOGALLO	3 ----- 6	6 ----- 12 (2 cicli 6-10; 10-12)	12 ----- 15	Fino a 18
INGHILTERRA GALLES	2 ----- 5	5 ----- 11 (2 cicli 6-8; 8-11)	11 ----- 16	Fino a 18
IRLANDA NORD	2 ----- 4	4 ----- 11	11 ----- 16	Fino a 18
SCOZIA	3 ----- 5	5 ----- 12	12 ----- 16	Fino a 18
AUSTRIA	3 ----- 6	6 ----- 10	10 ----- 15	Fino a 18/19
FINLANDIA	1 ----- 6/7	6/7 ----- 13	13 ----- 16	Fino a 19
SVEZIA	1 ----- 6/7	6/7 ----- 16		Fino a 19
NORVEGIA	0 ----- 7	7 ----- 16/17		Fino a 19/20

□ Inizio obbligo

t. pi.: tempo pieno
t. pa.: tempo parziale

- *valore democratico*: le attività scolastiche dovranno essere condotte in conformità ai valori democratici fondamentali⁷.

Una legge recentissima (1997/98) ha modificato l'impianto didattico dell'insegnamento obbligatorio. Nei programmi nazionali di ciascuna materia, la legge ha introdotto degli obiettivi che gli allievi devono raggiungere al termine del quinto e nono anno. Su questa base ogni autorità locale progetta un piano scolastico che è discusso dai vari organismi rappresentativi (presidi, docenti, allievi e famiglie).

A livello di orario, oltre a quello di base, le singole scuole possono prevedere dei tempi addizionali per progetti specifici.

Particolare attenzione è riservata agli allievi in difficoltà, attraverso l'organizzazione della scuola speciale obbligatoria, della durata di 10 anni.

Il direttore dell'Istituto ha la responsabilità dell'orientamento, curandone l'attuazione: consiglia sui corsi proposti dalla scuola, gli studi complementari e la formazione professionale. L'orientamento si esplica nella dimensione informativa e in quella progettuale.

2.3. L'insegnamento secondario superiore: *Gymnasieskola*

Nel 1970 i diversi tipi di scuola (liceo, scuola professionale, ecc.) sono stati organizzati in un *Unico Ordinamento*, con la definizione di uno standard nazionale per ogni filiera. Una legge successiva, del 1991, ha fissato gli

⁷ A titolo esemplificativo, può essere utile conoscere l'articolazione delle discipline e delle ore della *Grundskola*:

- Materie di base:
 - Lingua svedese (ore 1490)
 - Lingua inglese (ore 480)
 - Matematica (ore 900)
- Discipline pratico / estetiche
 - Arti pratiche (ore 230)
 - Educazione domestica (ore 118)
 - Sport e sanità (ore 460)
 - Musica (ore 230)
 - Attività manuali (ore 282)
- Scienze sociali (ore 885)
 - Geografia
 - Storia
 - Religione
 - Educazione civica
- Scienze fisiche e naturali (ore 800)
 - Biologia
 - Fisica
 - Chimica
 - Tecnologia
 - Lingua viva (ore 320)
 - Opzioni personali degli allievi (ore 470)

Su un totale di 6665 ore, 410 ore sono decise a livello locale. (Institut svedese, Dicembre 1996).

standard nazionali a livello di programmi e ha accordato maggiore autonomia alle Istituzioni locali. La sua organizzazione è divenuta, così, più flessibile e più idonea a per preparare i giovani ad un futuro in continua evoluzione.

Attualmente l'Insegnamento Secondario Superiore è volontario e gratuito. I programmi di studio hanno la durata di 3 anni, ma gli studenti, grazie ad un sistema di valutazione articolato e flessibile, possono frequentare per un periodo maggiore o minore. Per accedervi, occorre che lo studente abbia superato gli esami di svedese, di inglese e di matematica nell'insegnamento obbligatorio. Ci sono 16 programmi nazionali: 2 di essi preparano agli studi universitari; 14, invece, si caratterizzano per la loro "vocazione professionale".

L'Insegnamento Secondario Superiore, pur articolato in anni, è organizzato per "corsi". Al completamento del corso, l'allievo riceve una valutazione che si basa sul raggiungimento degli obiettivi. La valutazione finale, pertanto, è la somma di quelle conseguite nei vari corsi. Il sistema permette agli studenti più flessibilità nel "recupero": l'allievo non dovrà, infatti, ripetere l'anno, ma solamente recuperare le "insufficienze" di una o più discipline.

Oltre a questo percorso triennale, esiste la possibilità che lo studente scelga delle "specializzazioni" della medesima durata. I percorsi prevedono un nucleo di discipline comuni all'Insegnamento secondario Superiore nazionale ed una gamma di discipline scelte dagli studenti o proposte dagli Enti locali. Molte di queste specializzazioni si orientano nella direzione della formazione professionale e dell'esperienza lavorativa³.

Agli studenti che non sono in possesso della "idoneità" alla iscrizione all'Insegnamento Secondario Superiore o sono incerti sulle scelte degli studi, l'ordinamento scolastico svedese prevede il "programma individuale". Obiettivo della proposta è il recupero o l'orientamento al proseguimento degli studi. Data la forte "personalizzazione", il percorso non è definito né nella durata né nei contenuti. Questa modalità si rivela utile anche per immigrati o per giovani che provengono dalle scuole "speciali"⁴.

• *Il legame con le imprese*

Nei programmi nazionali a "vocazione professionale" le scuole e le imprese attuano forme di collaborazione secondo gli indirizzi elaborati dal "Comitato professionale locale". Nel 1977 gli allievi dovevano passare, ad esempio, il 15% del loro tempo in una azienda per una esperienza lavorativa. Le autorità tuttavia hanno messo in evidenza le difficoltà di attuazione di tale disposizione.

³ Alcuni indirizzi, ad esempio, prevedono 15 settimane di formazione nell'ambiente di lavoro (APU = istruzione appresa sul luogo di lavoro)

⁴ Sono dette "speciali" quelle scuole che accolgono giovani colpiti da forme di handicap (ritardo mentale, cecità, ecc.)

- *L'apprendistato*

L'istituto dell'apprendistato è stato rilanciato, come si è già accennato, all'inizio degli anni Novanta. Si tratta di un percorso che si pone in alternativa ai percorsi sopra descritti; ha lo scopo di offrire allo studente l'opportunità di apprendere nell'impresa. Il percorso formativo, nella sua globalità, è il medesimo di quello dell'Insegnamento Secondario Superiore. Lo studente, nei primi 3 trimestri, segue i programmi nazionali; poi prosegue la formazione nell'azienda. Alla programmazione formativa concorre anche l'impresa. La durata dell'apprendistato è di tre anni. L'apprendista firma un contratto e ha una duplice posizione: quella di dipendente e quella di studente. La formazione teorica è svolta da una scuola superiore, la *Gymnasieskola*.

La proposta si è rivelata particolarmente utile per quegli studenti che vivono lontani da una scuola o per quelle imprese che, mediante l'apprendistato, possono rispondere a specifici bisogni formativi.

Un solo cenno, a completamento del quadro descritto, va fatto circa gli interventi a favore degli immigrati e dei giovani con handicap. Gli immigrati hanno diritto a considerare lo svedese come seconda lingua e, dai 16 anni, a poter usufruire di corsi appositamente organizzati. I giovani con handicap possono frequentare corsi mirati; la durata è quadriennale. I corsi prevedono possibili rientri nella *Gymnasieskola*.

2.4. L'insegnamento superiore: Högskola

Negli anni Novanta c'è stato un forte aumento degli iscritti all'insegnamento superiore¹⁰. Questa nuova situazione ha spinto il Parlamento svedese ad un progetto riformatore della *Högskola*, ispirato ai principi della libertà di scelta e della concorrenza tra i vari istituti per una migliore qualità del servizio.

Università e Scuole Superiori hanno ormai una notevole autonomia ed hanno poteri decisionali in materia di organizzazione degli studi, di ammissione degli studenti, di utilizzo delle risorse disponibili, di organizzazione amministrativa; la materia prima era di competenza del Parlamento e del Governo.

Dal 1993 ogni Scuola superiore o Università può disporre liberamente di mezzi finanziari, scegliere di trasferire una parte di queste risorse a nuovi programmi di formazione e sopprimerne altri. Lo Stato interviene solo in alcuni campi per definire un programma minimo, come quelli della medicina e della ingegneria o per imporre discipline meno richieste ma ritenute ugualmente importanti.

Nel 1977 le filiere orientate ai diversi settori di attività del mercato del lavoro sono state sostituite da un diploma di studi superiore: 140 punti dopo sette semestri di studio, 120 punti dopo tre anni di studio.

¹⁰ Nel 1993, il 60% degli allievi che hanno terminato gli studi della *Gymnasieskola*, hanno proseguito nella *Högskola*, con un incremento, rispetto agli anni precedenti, del 25% circa.

Un ulteriore correttivo è stato introdotto nel 1993: la formazione uniforme in tutto il Paese, in quanta dettata da programmi approvati a livello centrale, è stata sostituita da una serie di diplomi corrispondenti a norme internazionali.

I Diplomi di base sono di due tipi: professionali e generali. Gli esami professionali si effettuano dopo un ciclo di studi che può variare da 2 a 5 anni e mezzo. L'indirizzo prepara ad una professione specifica. Gli esami generali sono il diploma di studi superiore (Hogskoleexamen), la licenza (Kandidatexamen) e la laurea (Magisterexamen). Sull'iscrizione incidono il voto ottenuto nella scuola precedente e la dimostrazione del possesso di attitudini all'insegnamento superiore.

L'Agenzia Nazionale per l'insegnamento superiore, istituita nel 1995, ha il compito di valutare gli insegnamenti dati a livello universitario, valutare la qualità del servizio, stimolare l'innovazione e lo sviluppo.

Dal punto di vista quantitativo, in Svezia si contano circa 70 strutture di insegnamento superiore, in maggioranza nazionali, che dipendono dal Ministero dell'Educazione, ad eccezione delle scuole dell'agricoltura, che dipendono dal Ministero dell'Agricoltura. Nel 1994 due scuole superiori sono state privatizzate: la Scuola superiore di Jönköping e la Scuola politica Chalmers de Göteborg.

3. LA FORMAZIONE DEGLI ADULTI

Circa il 50% della popolazione adulta svedese segue delle attività di formazione.

Gli obiettivi di questa iniziativa, regolamentata da una apposita legge, sono:

- alzare il livello della cultura generale della popolazione svedese;
- aumentare il grado di partecipazione alle attività culturali, sociali e politiche promosse;
- contribuire alla crescita del processo di democratizzazione della società;
- consolidare la preparazione professionale dei lavoratori;
- rispondere alle preferenze e ai bisogni individuali.

Molteplici sono le modalità organizzative della formazione degli adulti. Alcune sono organizzazioni che hanno avuto origine dai movimenti popolari come le Scuole Popolari, le Scuole Popolari Superiori e i Circoli di studio. Altre si sono organizzate con corsi per corrispondenza, corsi realizzati attraverso la radio e la televisione, iniziative specifiche per chi è in cerca di occupazione. Già nel lontano 1968 i Comuni si sono attivati con progetti di formazione a favore di quegli adulti che correvano il pericolo di essere espulsi dal mercato del lavoro.

In Svezia, le Organizzazioni Sindacali dei lavoratori sono particolarmente interessate alla formazione degli adulti. Il suo recente sviluppo è anche frutto delle loro proposte.

Qui di seguito si presentano, più in dettaglio, alcune tipologie di scuole.

• **Le Scuole Popolari Superiori**

Le Scuole Popolari Superiori hanno avuto origine intorno alla metà del XIX secolo. Esse accolgono persone appartenenti a tutte le età e le categorie sociali. Gli organismi che le gestiscono, quali organizzazioni sindacali, comunità religiose, associazioni varie, sono generalmente senza scopo di lucro. Ogni scuola organizza il programma, a cui gli allievi apportano il loro contributo sia nella progettazione che nella esecuzione. Le attività possono durare da 2 a 80 settimane. Le Scuole Popolari Superiori sono 130 e accolgono, ogni anno, circa 230.000 allievi.

La formazione dei docenti avviene all'Università di Linköping e dura un anno.

• **Le Associazioni di Educazione Popolare**

L'80% della popolazione adulta svedese che intende proseguire a studiare, partecipa a circoli di studio delle Associazioni dell'Educazione Popolare. Sono 11 le associazioni che si impegnano in questa attività; la più importante è la Federazione Operaia dell'Educazione Popolare (ABF), che organizza, da sola, un terzo del totale delle ore svolte dall'insieme delle Associazioni di Educazione Popolare. Le iniziative si realizzano all'interno dei circoli di studio.

Il "circolo di studio" è un gruppo informale che si riunisce per affrontare un problema o un insieme di tematiche concordate precedentemente. I gruppi sono costituiti da 5, fino ad un massimo di 20 persone. La durata media delle iniziative è di 30 ore, articolate in 8 / 10 lezioni. A guidare le lezioni è un "animatore" che, necessariamente, non ha le stesse caratteristiche dell'insegnante in senso stretto.

Lo Stato interviene con proprie risorse, coprendo il 40% circa della spesa di gestione; la spesa restante è pagata in parte dagli allievi e, in parte, dalle sovvenzioni comunali. Lo Stato concede aiuti supplementari a quei circoli che affrontano particolari iniziative quali l'educazione sociale, lo studio dello svedese, della matematica o accolgono immigrati con la loro lingua di origine o persone con handicap¹¹.

• **L'insegnamento comunale per gli adulti**

Comuni e Scuole nazionali organizzano questa attività che cerca di rispondere a bisogni formativi "specifici" degli adulti. L'insegnamento si colloca ai livelli di Grundskola e di Gymnasieskola. Sono proposti anche corsi di perfezionamento che non sono previsti nella formazione iniziale.

L'adulto è accolto al livello culturale in cui si trova e può continuare fino a quando ne ha bisogno, frequentando questo corso a tempo parziale o a tempo pieno. Può avvalersi di una borsa di studio o del diritto al congedo per un tempo limitato.

¹¹ La popolazione, svedese al 90%, è composta anche da Finnici (2%), Iraniani (0,5%), Finlandesi, Lapponi, immigranti europei.

L'iniziativa ha riscosso grande successo: si sono registrate circa 160.000 persone a settimana; le donne, molto presenti (100.000 circa), seguono mediamente due corsi. Più del 30% seguono dei corsi di formazione generale al livello di *Gymnasieskola*.

• **La formazione di base per gli adulti: Grundvux**

È una particolare forma di insegnamento per quegli adulti che non hanno le conoscenze proprie della *Grundskola*. Una legge del 1977 l'ha resa obbligatoria, ma è divenuta esecutiva nel 1992.

4. LA FORMAZIONE SUL LAVORO

4.1. Diritto dei lavoratori ai permessi per la formazione

In Svezia i datori di lavoro non sono obbligati a finanziare la formazione dei propri dipendenti. A tutti i lavoratori però è concessa la possibilità di assentarsi dal lavoro per frequentare corsi di formazione. Le assenze non sono remunerate, tuttavia la legge prevede delle indennità calcolate sulla quantità delle ore o delle giornate a compenso del salario perduto. Per corsi piuttosto lunghi, la legge contempla, per il lavoratore, delle indennità speciali.

4.2. Formazione professionale delle Organizzazioni dei lavoratori

Le due principali organizzazioni dei lavoratori, la *Landsorganisationen i Sverige* (LO) e la *Tjänstemännens Centraorganisation* (TCO) hanno propri programmi di formazione. Essi mirano a formare dei delegati con una solida base culturale negli ambiti sindacale e sociale. Forniscono i quadri dirigenti a livello locale, regionale e nazionale¹².

5. LE POLITICHE PER L'IMPIEGO

Del problema della disoccupazione in Svezia si è già fatto cenno in precedenza. Qui si aggiunge solo che il Governo svedese, per aggredire la disoccupazione soprattutto giovanile, che oggi ha un tasso che oscilla tra il 7 e l'8%, ha destinato, in questi anni, circa l'11% delle sue risorse.

Obiettivo dei provvedimenti è stato quello di combattere la persistenza del fenomeno della disoccupazione di lunga durata e imprimere più efficien-

¹² In Svezia l'80 % dei lavoratori è iscritta al sindacato. La *Landsorganisationen i Sverige* (LO) è la più grande organizzazione sindacale. È stata fondata nel 1898. Ha 2,2 milioni di iscritti. Accoglie l'85% dei lavoratori. La seconda organizzazione, importante per numero e forza, è la *Tjänstemännens Centraorganisation* (TCO). È stata fondata nel 1944; ha 1,16 milioni di iscritti. Nel 1947 è stata fondata la *Sveriges Akademikers Centralorganisation* (SACO). Oggi ha 370.000 iscritti. I datori di lavoro sono rappresentati dalla *Svenska Arbetsgivareföreningen* (SAF). È stata fondata nel 1902. Oggi conta 42.000 imprese che occupano 1,2 milioni di occupati.

za e flessibilità al mercato del lavoro. Tra gli interventi previsti c'è la collocazione del giovane nel mercato del lavoro normale, ovvero la occupazione attraverso i lavori pubblici o particolari forme di sostegno.

Competente della materia è il Ministero del Lavoro, il quale gestisce la politica dell'impiego attraverso l'*Amministrazione Nazionale del Lavoro*. L'Amministrazione dispone della Direzione Nazionale del Lavoro e delle Commissioni Dipartimentali del lavoro, le quali coordinano vari organismi. Le Agenzie sono 380. Dal 1 luglio 1993 hanno perso il monopolio di cui godevano fino a quel momento. Hanno competenza soprattutto in materia di lavoro e di orientamento professionale.

6. LE PRINCIPALI MISURE DI FORMAZIONE

6.1. Misure di avvio al lavoro: Arbetsplatsintroduktion (1995)

Si tratta di provvedimenti che mirano a offrire una esperienza lavorativa a dei gruppi "bersaglio" quali giovani, stranieri, diplomati dell'Università, ecc. L'iniziativa è aperta a tutti i disoccupati iscritti presso una Agenzia dell'impiego, alla quale spetta valutare la necessità del provvedimento a chi ne fa domanda.

Nel caso che la domanda sia accolta, l'Agenzia fissa il contenuto del programma individuale e ne stabilisce la durata, che può essere fino ad un massimo di sei mesi.

Il datore di lavoro paga, per ogni persona che accoglie, una quota di 1000 SEK al mese. Il giovane può godere anche di aiuti per la formazione.

Nel caso dei giovani che hanno un'età compresa tra i 20 e i 24 anni, il programma deve essere seguito da un impiego di almeno 6 mesi, con o senza aiuto all'assunzione.

Nell'anno 1995/96, 34.000 persone hanno partecipato a questo programma.

6.2. Aiuti per la sostituzione di un dipendente in formazione: Utbildningsvikariat (1994)

La misura prevede che ogni datore di lavoro, sia esso pubblico o privato, può godere di agevolazioni economiche ogni qualvolta assume temporaneamente uno che sostituisce un dipendente in formazione. La persona deve essere indicata dall'Agenzia per l'impiego.

Il provvedimento si è rivelato efficace: nel 1994, circa 40% delle persone che hanno sostituito un dipendente in formazione hanno trovato lavoro nei tre mesi successivi al loro impiego temporaneo. Sono state 11.800 le persone che hanno utilizzato questo strumento.

6.3. Aiuti per la formazione nell'impresa: Företagsutbildning, 1984

La misura prevede agevolazioni economiche per i datori di lavoro che promuovono la formazione all'interno della impresa o programmano nuove

assunzioni. Si tratta di 60 SEK per ora di formazione; dopo il 1993 l'agevolazione è stata portata fino al tetto di 920 ore di formazione. Il provvedimento intendeva rispondere alla carenza di personale specializzato o accompagnare il processo della introduzione delle nuove tecnologie. Il provvedimento ha cessato nel 1998.

6.4. Misure di formazione professionale: Arbetsmarknadsutbildning, 1987

La formazione professionale è offerta in tutti i campi e a tutti i livelli. I corsi possono durare da un minimo di qualche settimana ad un massimo di cinque/sei mesi. La frequenza è gratuita. Gli allievi ricevono una agevolazione economica pari alla indennità di disoccupazione.

Circa la metà dei corsi è eseguita dal Gruppo appositamente costituito per la formazione professionale (AMU), in propri centri specializzati. La scuola concorre alla realizzazione di queste misure con la docenza.

Una indagine del 1994 metteva in evidenza che il 38% dei partecipanti avevano trovato una occupazione al termine del corso.

6.5. Borse di studio: Svyx e Svyxa

In Svezia la proposta della borsa di studio (svyx) è molto diffusa. La borsa di studio consiste in un prestito cui possono accedere studenti in età compresa tra i 16 e i 20 anni, universitari, studenti adulti e allievi dell'insegnamento obbligatorio. La consistenza della borsa di studio dipende dal reddito. Una parte della cifra dovrà essere restituita.

Una speciale borsa di studio viene riservata agli studenti senza reddito (svyxa). Il provvedimento mira ad accompagnare la ricerca di lavoro. Interessa giovani di almeno 25 anni che hanno lavorato per tre anni prima dell'inizio degli studi. Anche questa borsa di studio è data solo in parte a fondo perduto (65%). La parte restante dovrà essere restituita (35%%).

Circa 45.500 persone hanno goduto, nel 1993/94, di questo provvedimento.

7. CONCLUSIONE

Al termine di questa panoramica, necessariamente sommaria, dell'organizzazione scolastica e professionale svedese, quali conclusioni si possono trarre?

Non formulerò giudizi e valutazioni: non ne ho la competenza. La visita / studio, d'altronde, ha soprattutto l'intento di facilitare scambi di esperienze. Mi limiterò quindi a esprimere solamente alcune impressioni ricevute dalla visita.

Una prima impressione positiva. la Svezia ha investito molte delle proprie risorse sull'istruzione, ritenendo questo investimento non solo necessario per rispondere alle esigenze di mercato del lavoro ma anche importante per la

crescita della persona. Ne è prova la recente normativa sulla formazione continua.

Una seconda impressione positiva: la estrema flessibilità dell'organizzazione scolastica nel suo complesso. Nelle visite alle scuole ho sempre colto questo aspetto: rispondere alla situazione dei singoli allievi, pur tenendo conto dello standard nazionale.

Una terza impressione positiva: il coinvolgimento degli studenti nella determinazione dei percorsi formativi e, in un caso, nella gestione amministrativa della scuola. Mi è sembrato molto significativo questo aspetto: l'allievo non è solo il "frequentatore" della scuola, colui che deve studiare, che può proporre solo iniziative extra scolastiche..., ma può entrare nello specifico del piano formativo.

Infine il coinvolgimento sostanziale degli Enti locali nella "faccenda" scolastica. La periferia gestisce realmente la scuola nella totalità dei suoi aspetti.

"Protagonismo" degli allievi nella organizzazione del proprio curriculum formativo, "coinvolgimento" delle Autonomie locali nella organizzazione della scuola nel suo complesso, "flessibilità" nell'ordinamento scolastico e formativo: se gli aspetti che ho colto in maniera sommaria nella visita corrispondono a verità, possono costituire un utile stimolo e contributo all'Italia che, in questi anni, è impegnata a riformare la scuola.

MARIO
VIGLIETTI

Orientamento: al traguardo dei 15 anni

Leggi e Circolari ministeriali.

Nella Gazzetta Ufficiale n. 21 del 27 Gennaio 1999, è stata pubblicata la legge n. 9 del 20 stesso mese, che eleva, dall'anno scolastico 1999-2000, l'obbligo d'istruzione, con carattere di gratuità, *da otto a dieci anni*. Riportiamo i primi tre commi dell'Art. 1:

Comma 1°- "A decorrere dall'anno scolastico 1999-2000 l'obbligo d'istruzione è elevato *da otto a dieci anni*. L'istruzione obbligatoria è gratuita.

In sede di *prima applicazione*, fino all'approvazione di un *generale riordino del sistema scolastico e formativo*, l'obbligo d'istruzione ha *durata novennale*. Mediante programmazione da definire nel quadro del suddetto riordino, sarà introdotto *l'obbligo di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno d'età*, a conclusione del quale tutti i giovani possano acquisire un diploma di scuola secondaria superiore o una qualifica professionale."

Comma 2°- "A coloro i quali, adempiuto l'obbligo d'istruzione o prosciolti dal medesimo, non intendono

proseguire gli studi nell'istruzione secondaria superiore è *garantito*, nell'ambito della programmazione dell'offerta educativa, come previsto dal decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, *il diritto alla frequenza di iniziative formative volte al conseguimento di una qualifica professionale*, ivi comprese quelle previste dalla legge 24 giugno 1997, n. 196".

Comma 3°- " Nell'ultimo anno dell'obbligo di istruzione di cui al comma 1, in coerenza con i principi di autonomia di cui all'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni, le istituzioni scolastiche prevedono sia *iniziative formative* sui principali temi della cultura, della società e della scienza contemporanee, volte a favorire l'esercizio del senso critico dell'alunno, sia *iniziative di orientamento* al fine di combattere la dispersione, di garantire il diritto all'istruzione e alla formazione, di consentire agli alunni le scelte più confacenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita e di *agevolare, ove necessario, il passaggio dell'alunno dall'uno all'altro degli specifici indirizzi della scuola secondaria superiore*".

Nella circolare C.M. n. 426, del 20.10.98, si precisa: "In relazione a quanto sopra, *l'obbligo che interessa è da considerarsi assolto*

- da coloro che, nell'anno scolastico 1997/98, hanno conseguito il diploma di licenza di scuola media,
- da quanti alla data del 31 dicembre 1998, **hanno compiuto il 15° anno di età** e dimostrino di aver osservato, per almeno otto anni, le norme sull'obbligo ed in infine,
- da coloro che alla data del 31 agosto 1999, hanno adempito, per almeno nove anni, all'obbligo in questione".

Inoltre, per venire incontro alle particolari situazioni sociali, territoriali e personali degli alunni "si rende necessario, nelle more, procedere alla **riapertura, sino al 25 febbraio 1999**, del termine per l'iscrizione, fissato dalla C.M. n. 426 del 20.10.98 al 25 gennaio 1999, al fine di consentire agli alunni obbligati, che non vi abbiano già provveduto, di presentare *domanda d'iscrizione per l'assolvimento, in base alle nuove norme, dell'obbligo scolastico novennale*".

La situazione dei quindicenni

La categoria dei quindicenni, attualmente, può essere configurata in *diversi quadri di situazioni* famigliari, scolastiche e sociali, in relazione sia allo studio sia al lavoro. Ne ricordiamo alcune tra le più significative:

a) *la situazione del completo assolvimento normale e positivo* in vista del proseguimento degli studi nell'istruzione secondaria superiore o nella formazione diretta al conseguimento di una *qualifica professionale*.

Pur essendo previste, per questi alunni, iniziative di orientamento dirette a combattere la dispersione scolastica e ad agevolare scelte appropriate, non è ancora chiaro, però, se per coloro che intendono conseguire una

qualifica professionale a breve termine, i corsi seguiti in Istituzioni del privato-sociale (per es. CFP regionali), saranno riconosciuti – non solo transitoriamente per un anno, ma per *l'intero ciclo di formazione* - come anni utili anche al soddisfacimento dell'obbligo.

- b) *la situazione problematica degli inadempienti all'obbligo, o*
- perché, per incuria sociale o della famiglia, non sono riusciti a raggiungere i traguardi minimi del successo scolastico; o
 - perché demotivati allo studio a causa di situazioni disgreganti (tensioni familiari, separazione dei genitori, necessità economiche, indifferenza per la cultura, partecipazione a gruppi eversivi minorili o di delinquenza pilotati da adulti, bande rionali, ecc.); o
 - perché stimolati da attrattive di facili guadagni in attività di lavoro sommerso e d'immediato realizzo;
- c) *la situazione degli inadempienti per handicap di vario genere (sanitari, fisici, psichici di vario genere)*
- d) *la situazione degli iscritti in età dell'obbligo, che attualmente hanno già fatta l'iscrizione in centri di formazione professionale.*

A questo riguardo ci pare di poter affermare che:

Un riconoscimento parziale (di un anno) per legittimare questa situazione di emergenza al puro fine di soddisfare l'obbligo scolastico fino ai 15 anni, si tradurrebbe in un'inutile perdita di tempo ai fini della formazione professionale iniziale.

Il riconoscimento definitivo, invece, dei corsi seguiti nei Centri di formazione professionale, dai 14 anni in poi, come *anni validi per l'assolvimento dell'obbligo, (e non solo)*, non potrebbe che tradursi in un vantaggio, sia individuale sia sociale, di effettiva valorizzazione professionale di preziose energie che diversamente correrebbero il rischio di andare perdute.

Per tutte queste situazioni, il disegno legge 3524, prevede comunque opportune iniziative formative e di orientamento.

A questo proposito, pertanto, nell'intento di dare un complementare apporto metodologico all'intervento orientativo, crediamo utile portare l'attenzione sulla possibile valenza orientativa offerta dalle *strategie di attribuzione causale* nelle difficoltà d'inserimento dei giovani, sia nella scuola sia nel mondo del lavoro, riportando i risultati di uno studio finlandese su questo tema¹.

1. - Strategie cognitive messe in atto

Uno degli obiettivi che un orientatore deve cercare *operativamente* di realizzare, particolarmente quando lavora con giovani in situazioni problemati-

¹ NURMI Jari-Erik, *Les rôles des stratégies d'attribution causales dans les difficultés d'insertion scolaire ou professionnelle rencontrées par les jeunes*, in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 1998, 27, n. 4, p. 529-543.

che, sia scolastiche sia d'inserimento sociale, è bene sia anche quello di rendersi conto delle *strategie mentali* che naturalmente vengono attivate dai vari soggetti quando si trovano in situazioni di dover portare a termine un compito impegnativo e di non facile realizzazione.

Le ricerche della psicologia cognitiva sociale dimostrano, al riguardo, che di fatto ogni individuo regola la sua condotta sulla base delle credenze e delle auto-rappresentazioni cognitive, che ha elaborate e vissute nelle sue esperienze antecedenti in situazioni analoghe (Bandura, 1986)¹.

Tutto il vissuto cioè di avvenimenti, di situazioni affettive, di rapporti, di atteggiamenti e di competenze realizzato nel passato, porta alla formazione di uno *schema e di un concetto di sé* che, una volta elaborato, gioca un ruolo centrale nella regolazione della propria condotta. Siccome, poi, ogni condotta ha un senso in vista del fine cui tende, una volta chiarito il fine, è naturale che si cerchino i mezzi e che ci s'impegni per conseguirlo, mediante l'elaborazione di strategie di pianificazione e di risoluzione dei problemi che ne derivano.

A questo punto, si riscontra che, di fronte al successo od insuccesso ottenuto, specie se inatteso, l'individuo comincia ad interessarsi delle *cause* che l'hanno determinato e dà inizio ad un *processo di attribuzione causale* sul perché del risultato ottenuto, riportandolo, generalmente, o a cause *interne*, quale l'impegno, la competenza personale, l'interesse, o a cause *esterne* quale la situazione favorevole, la fortuna, il caso. Questi modi di pensare e di agire, vanno sotto il nome di *strategie cognitive attribuzionali*, e rappresentano il tema del nostro discorso.

2. - Strategie cognitive attribuzionali

Di fronte alle sfide che i giovani devono affrontare, sia nell'ambito scolastico sia in quello professionale e della vita, generalmente vengono rilevate *tre fasi nella maturazione delle strategie* che permettono all'individuo di tradurre i suoi fini e le sue credenze in azioni adeguate allo scopo:

a) *la fase delle strategie efficaci o dell'ottimismo*, fondata oltre che sulle proprie capacità di gestire la sfida presente, anche sulla coscienza dei risultati positivi, ottenuti nel passato, in situazioni analoghe a quelle presenti.

L'individuo, infatti, che è seriamente persuaso delle sue capacità ad affrontare un compito, generalmente lo porta a buon fine sviluppando con ottimismo le strategie necessarie allo scopo.

Si può anche verificare una situazione di *ottimismo entusiastico illusorio* (Cantor, 1990)² se l'attesa del successo è orientata a livelli elevati tesi a migliorare un'immagine già forte di competenza, col pericolo, però, di una perdita di controllo in caso d'insuccesso.

¹ BANDURA A., *Social foundation of thought and action*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1986.

² CANTOR, N. (1990), *From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition*, *American Psychologist*, 45, 735-750.

b) *la fase della pianificazione e di controllo degli sforzi richiesti dal compito* in cui possono svilupparsi *strategie inadatte* d'autoprotezione o *condotte non pertinenti allo scopo*, che occorrerà correggere. Se all'ottimismo per la riuscita, infatti, si sostituisce una visione negativa delle proprie capacità di uscire da una situazione difficile, si mettono le premesse di un probabile insuccesso, con il conseguente sorgere di stati d'ansia. Vengono attivate, allora, *strategie di fuga o di condotte non pertinenti*, che, anche se addotte come scusanti dell'insuccesso, attenuano la probabilità di riuscita e di saper far fronte a dei *feed-back* negativi sul concetto di sé. Ci vengono descritti tre tipi di queste **strategie inefficaci**:

1.- *La strategia dell'autohandicap* (Jones e Berglas, 1978)⁴.

Per il timore di non riuscire in un compito, questi soggetti *autosminuitori*, danno il via a dei comportamenti non collegati con l'obiettivo fissato, nell'intento di trovare in questo fatto, una scusa all'insuccesso previsto (che molto probabilmente si realizzerà), un modo di diminuire l'ansia e di salvaguardare la stima di sé.

2.- *La strategia del sentimento acquisito d'impotenza (o di rassegnazione) appresa*⁵. Questi soggetti che manifestano questo senso d'impotenza appresa, sono convinti che gli avvenimenti sfuggano al loro controllo, perciò, di fronte ad una situazione in cui una realizzazione è attesa da parte loro, essi assumono un atteggiamento passivo di noncuranza, e spesso senza ricorrere ad attribuzioni difensive esterne, di fronte alle loro mediocri prestazioni. Strategie simili hanno di solito ripercussioni negative sul concetto di sé.

3. *La strategia della "trappola dello smacco" (piège de l'échec - failure-trap strategy)* (Nurmi, 1994)⁶ viene adottata da soggetti messi in situazione di dover affrontare compiti difficili per i quali s'aspettano un insuccesso; perciò, se questo avviene, non se ne colpevolizzano né danno il via ad attribuzioni difensive. Internalizzano il loro insuccesso semplicemente attribuendolo alla loro mancanza di competenza o di attitudine.

Tutte queste strategie si ricollegano a ciò che l'individuo pensa di se stesso e delle sue competenze: *un concetto positivo di sé* si ricollega, infatti, all'attuazione di strategie ottimistiche, contrariamente di chi ha invece un concetto negativo di sé, che tende a strategie di fuga dal compito o di rassegnazione.

⁴ JONES, E.E., & BERGLAS, S. (1978), *Control attribution about the self through self-handicapping: The appeal of alcohol and the rateo funderachievement*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.

⁵ ABRAMSON, L.Y., & Coll. (1978) *Learned helplessness in human critique and reformulation*, *Journal of Abnormal Psychology*, 87, (49-74) - RIC F. (1996) *L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain: Une présentation théorique*. In "L'Année Psychologique", 96, pp. 677-702.

⁶ VIGLIETTI MARIO, *Orientamento, modalità educativa permanente*, S.E.I., Torino 1988, pp. 1-294. Si veda Parte Terza, cap. 8, pp. 165-283 e "Educazione alla scelta (una guida operativa pratica)" S.E.I., Torino, 1995

zione all'insuccesso: attendendosi un fallimento scolastico, più che concentrarsi sulle richieste della scuola, si orienta ad attività extrascolastiche più gratificanti.

Situazioni analoghe si riscontrarono anche in adulti dai 16 ai 33 anni, in difficoltà d'inserimento sociale o per salute, o per abbandono della formazione professionale, o per mancanza di lavoro: essi ricorrevano alla strategia della *trappola dello smacco* per non sentirsi in colpa (anche se in realtà non diminuiva gli insuccessi e rinforzava un concetto negativo di sé). Mantenevano così elevati livelli d'attesa d'insuccesso o di fallimento ed un basso concetto di sé, con conseguenti comportamenti di fuga relativamente alle esigenze richieste dalla società. Di fronte alla constatazione del loro insuccesso, se ne attribuivano la responsabilità; nel caso contrario, invece, di successi ottenuti, avevano tendenza ad attribuirne il merito ad altri o a cause esterne senza ricorrere ad attribuzioni difensive per proteggere la loro stima di sé.

Una strategia simile, ma con un livello più elevato di depressione, fu riscontrata pure in giovani dai 16 ai 21 anni, incarcerati per atti di delinquenza.

In sintesi: si può concludere che *la strategia dell'autohandicap* si adatta bene, nel complesso scolastico, ai così detti "cattivi scolari", mentre il ricorso alla *trappola dell'insuccesso*, sembra essere caratteristico dei soggetti che hanno accentuati problemi di adattamento sociale.

3. - Un programma d'intervento pedagogico-orientativo

Per i giovani in situazioni di difficoltà scolastiche e sociali, l'intervento orientativo deve mirare non solo al cambiamento delle strategie inadatte messe in atto per uscire dall'ansia di sentirsi "al di sotto" di ogni probabilità di successo, ma anche a procurare loro un sostegno psicologico che li aiuti a sentirsi "qualcuno di valore" con possibilità concrete di autoaffermarsi positivamente. A questo fine:

1. occorre creare un ambiente che dia loro l'occasione di riuscire in compiti concreti e, di conseguenza, di ricevere dei feed-back positivi, allo scopo di migliorare la loro stima di sé nel futuro. Stima che gli insuccessi ripetuti nella scuola e nella vita extrascolastica avevano demolito, portandoli all'adozione di strategie inadatte, quali quella della trappola dell'insuccesso.
2. Occorre aiutare i giovani a prendere coscienza delle loro strategie inadatte dando loro occasione di riflettere, sia in colloqui personali sia in discussioni di gruppo, sull'inefficacia delle loro condotte, cercando di motivarli a ricercare, insieme o da soli, delle soluzioni efficaci di comportamento relativamente alle situazioni riscontrate di maggior difficoltà per loro.
3. Incoraggiare i giovani in difficoltà a ricorrere ad attribuzioni causali interne nei casi di successi da loro ottenuti, ricercandone ogni volta le abilità personali che le hanno rese possibili.

4. Guidarli alla ricerca di mete realistiche di formazione e di lavoro in funzione di un loro positivo inserimento sociale, mediante esperienze di stages in aziende o di incontri con giovani come loro, già inseriti nel mondo del lavoro, mettendo in comune esperienze ed impressioni.

Questi interventi dovrebbero teoricamente portare al miglioramento della stima di sé, ad un maggior ricorso ad attribuzioni interne dei progressi ottenuti e ad un aumento di attribuzioni difensive. *La chiave del successo dell'intervento educativo-orientativo starebbe dunque nell'azione diretta alla modificazione delle strategie attribuzionali*

AIUTARE A SCOPRIRE IL PUNTO LUMINOSO DI SÉ

Se vedo una tazza smaltata in una pozzanghera, per tirarla su cerco il "punto pulito" da cui prenderla per tirarla fuori, per poi pulirla tutta.

Analogamente, per combattere la dispersione scolastica particolarmente dei giovani che, per vari motivi personali e sociali, si trovano in difficoltà con se stessi e con l'ambiente, diventa necessario partire dai "punti luminosi", anche se piccoli, di abilità e d'iniziativa, pur sempre presenti in tutti, per ridare luce ad un concetto di sé messo in ombra da troppe attribuzioni negative d'insuccessi.

L'occasione innovativa, offerta dalla legge, di un "anno di orientamento attivo", di preparazione alle scelte, in relazione ai vari indirizzi verso carriere scientifiche, umanistiche, artistiche, musicali, agrarie ed ecologiche, tecnologiche e di artigianato, può diventare una promettente base di partenza per scoprire in questi giovani, quei punti d'interesse adatti ad illuminare aspetti nascosti delle loro potenzialità, offrendo loro occasioni *pratiche operative di formulazione di attribuzioni interne di causalità*, valorizzanti un concetto di sé positivo, messo in ombra da reiterati insuccessi. Il sentirsi come "qualcuno" che "ha valore" e che è positivamente accettato come tale dall'ambiente, può diventare l'inizio di una ripresa di fiducia in sé e nella società. Non si conosce solo per conoscere, né s'impara soltanto per sapere, ma anche per vivere meglio e dar un senso personale alla propria attività nell'ambiente in cui si vive.

Un metodo pratico che si adatta particolarmente bene a questo scopo di presa coscienza di sé nella ricchezza delle sue risorse, è il *Metodo dell'Attivazione dello Sviluppo Vocazionale Personale* (A.D.V.P.) che, partendo dal "fare", fa prendere coscienza del "saper fare", in funzione di una scelta che sia personalmente soddisfacente e socialmente utile⁷.

⁷ VIGLIETTI MARIO, *Orientamento, modalità educativa permanente*, S.E.I., Torino 1988, pp. 1-294. Si veda Parte Terza, cap. 8, pp. 165-283 e "Educazione alla scelta (una guida operativa pratica)" S.E.I., Torino, 1995.

MAURIZIO
LOZZI
GIUSEPPE
SARTI
FABIO
BELLETTI

Il progetto Hand to Hand: una proposta per il reinserimento sociale e professionale di giovani con disabilità acquisita

*"Si può vedere una stessa persona
come irrimediabilmente menomata
o ricca di promesse e potenzialità"*

Oliver Sachs

INTRODUZIONE

Nel corso del 1997 è stata svolta in Emilia-Romagna una indagine che aveva come obiettivo l'acquisizione di maggiori conoscenze sulle azioni formative e di inserimento lavorativo proposte ai disabili su tutto il territorio regionale. Nell'esaminare le informazioni raccolte, ci si è resi conto che la formazione professionale presente in Regione è rivolta principalmente ai giovani piuttosto che alla fascia adulta e in particolare ai giovani che presentano disabilità congenite o acquisite nei primi anni di vita.

Quindi è risultata in parallelo evidente l'assenza di un'offerta sistematica di formazione professionale diretta a persone con disabilità acquisita in seguito a traumi di varia origine, ma soprattutto legati agli incidenti stradali. Spesso si tratta di traumi di tale entità

da condizionare in modo grave e permanente la vita dei traumatizzati — e delle loro famiglie — determinandone l'espulsione o la difficoltà di accesso al mondo del lavoro. Ne consegue un'esigenza oggettiva di riqualificazione professionale di queste persone, che consenta il loro reinserimento nell'apparato produttivo in modo da rispondere a bisogni di diverso tipo:

- assicurare una migliore qualità di vita agli stessi disabili, tramite il loro inserimento/reinserimento sociale e lavorativo, come individui in grado di dare un contributo fattivo alla collettività;
- limitare, per quanto possibile, le spese pubbliche di assistenza rivolte a persone che potrebbero valorizzare le proprie abilità residue, a volte assai cospicue;
- consentire alle aziende di non subire il collocamento obbligatorio dei disabili come una sorta di tassa occulta, permettendone un'utile collocazione nel sistema produttivo.

Per realizzare azioni efficaci in questo difficilissimo ambito formativo occorre, a nostro avviso, tenere presente due aspetti essenziali:

- 1) gli esiti di trauma (in particolare quello cranico, di gran lunga il più diffuso) sono complessi ed assolutamente individuali, per cui si dovranno approntare percorsi personalizzati;
- 2) il cliente disabile (parliamo di cliente in quanto fruitore di un servizio) va preso in carico come persona nel suo complesso, per cui dovranno essere considerati, oltre all'aspetto formativo e di inserimento lavorativo, anche quello socio-relazionale, dell'autonomia della vita quotidiana, del tempo libero, ecc. È impensabile che un Centro professionale possa provvedere a tutto ciò; è quindi indispensabile adottare una strategia di "rete territoriale" che coinvolga Centri di Riabilitazione, Enti Locali, Servizi per l'Impiego, Gruppi di Volontariato, Associazioni Imprenditoriali, Servizi Sociali.

IL PROGETTO HAND TO HAND

Sulla base di queste considerazioni AECA (Associazione Emiliano-romagnola Enti Autonomi) ha elaborato un nuovo progetto *Horizon*, denominato *Hand to hand*, che si occupa specificamente dello sviluppo delle opportunità di inserimento sociale e lavorativo dei disabili traumatizzati, attraverso l'ideazione di percorsi formativi innovativi che utilizzano anche tecnologie informatiche di avanguardia.

Hand to Hand si sta svolgendo contestualmente in tre Centri associati di AECA (l'Opera dell'Immacolata di Bologna, il Consorzio Scuole Lavoro di Bologna, con sede operativa presso il Centro di riabilitazione Luce sul Mare di Rimini, e l'Istituto Don Calabria Città del Ragazzo di Ferrara).

Il progetto è inserito in una forte partnership transnazionale, coinvolgen-

te un Centro francese (L'Adapt di Lione) uno nord-irlandese (Nicod di Belfast) uno belga (Fetoc di Leuven) e due italiani (Labos di Roma e, appunto, Aeca di Bologna). Il progetto transnazionale prevede, sotto il coordinamento del gruppo guida formato dai project managers, una serie di lavori svolti da working groups su temi di interesse comune quali lo studio del contesto nazionale dei vari Paesi, le competenze dello staff operativo, la valutazione dei risultati della formazione, il marketing con le imprese e l'inserimento lavorativo, le buone pratiche messe in atto dai singoli progetti ed il valore che ad esse è stato aggiunto dalla transnazionalità.

Sono previsti inoltre diversi scambi bilaterali tra i partners.

Tornando al livello nazionale, Hand to Hand è articolato in tre fasi:

Indagine, Analisi e Sperimentazione.

La fase di Indagine, già conclusa, ha monitorato i Centri regionali che si occupano di disabilità per delineare una mappa dell'offerta formativa per giovani traumatizzati ed individuare i percorsi ed i modelli più significativi.

La fase di Analisi si è articolata a sua volta su tre filoni principali:

- la valutazione iniziale delle potenzialità del cliente, aspetto fondamentale per l'elaborazione di un percorso individualizzato realistico e mirato; è stato elaborato un sistema standardizzato di valutazione neuropsicologica, motoria e professionale riferito a situazioni lavorative e sociali reali;
- la raccolta di informazioni sugli ausili alla persona disabile e l'elaborazione di una sorta di vademecum, rivolto al disabile stesso ed alla sua famiglia, per orientarsi dal punto di vista normativo e pratico nella nuova condizione conseguente al trauma;
- la strutturazione di percorsi di telelavoro, mediante lo studio di un modello per i centri di telelavoro da organizzare nelle tre sedi coinvolte, e la realizzazione di un Cd-Rom didattico rivolto ai disabili.

I risultati delle fasi di Indagine e di Analisi saranno oggetto di un sito web appositamente creato nel contesto del progetto Hand to Hand.

La fase di Sperimentazione rappresenta la parte formativa del progetto, suddivisa in una cospicua formazione dei formatori, resa indispensabile dalla novità dell'intervento sul target group di riferimento, e nella formazione dei giovani disabili, che rappresenta ovviamente il cuore del progetto.

Per attivare tale azione formativa era necessario predisporre un modello di intervento condiviso dai tre Enti attuatori, pur con gradi di libertà legati all'organizzazione di ciascuno ed alla tipologia di clienti reclutati.

Nella generale povertà di offerta formativa per giovani con disabilità acquisita, confermata dai risultati della fase di Indagine, il modello operativo maggiormente strutturato ed integrato è apparso quello di Ferrara, dove un Centro di riabilitazione (il S. Giorgio) ed un Centro di Servizi Formativi (l'Istituto don Calabria Città del Ragazzo) cooperano da alcuni anni nell'ambito della disabilità acquisita, ed in particolare dei giovani con esiti da trauma cranio-encefalico. Il progetto Hand to Hand assume come punto di avvio

il modello formativo più strutturato ed organico nell'intento di sperimentare l'inserimento di un ulteriore servizio/attività connessa alle tematiche del telelavoro. Procederemo, di seguito ad una sintesi del modello formativo e dei suoi presupposti.

IL MODELLO OPERATIVO IL TRAUMA CRANICO

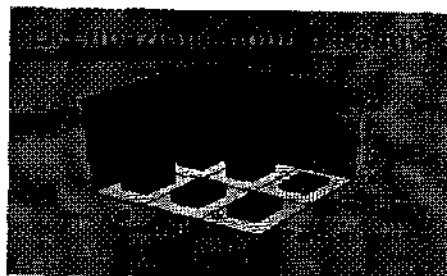
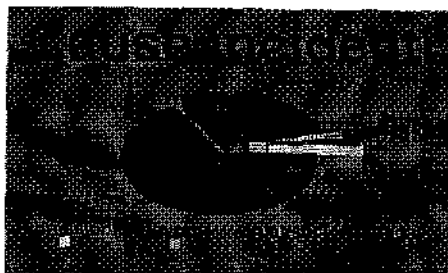
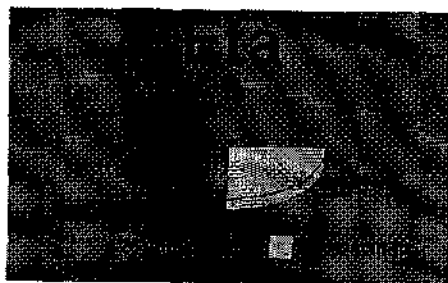
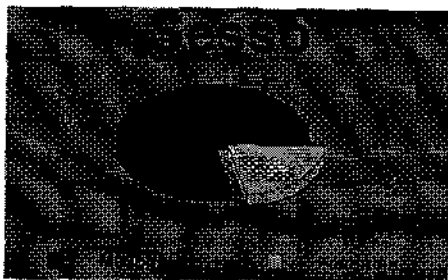
Il trauma cranio-encefalico (TCE) è tra le più frequenti malattie disabilitanti dovute a danno del sistema nervoso. Si parla di trauma cranico o cranio-encefalico quando sono presenti sintomi di sospetto interessamento cerebrale, ad esempio perdita di conoscenza ed amnesia post-traumatica.

L'incidenza varia in funzione dell'età: la fascia di età più a rischio è quella compresa tra i 15 ed i 24 anni. Per quanto riguarda la causa del TCE, gli incidenti stradali rappresentano il fattore eziologico più frequente.

L'incidenza delle menomazioni disabilitanti gravi a seguito del TCE è stimabile, nei paesi occidentali, fra i 200 e i 400 casi ogni 100.000 abitanti all'anno.

In Italia il TCE causa 25 decessi ogni 100.000 abitanti all'anno ed è la prima causa di morte nella fascia di età tra i 15 ed i 25 anni.

Nella provincia di Ferrara dal 1994 al primo semestre del 1997 ci sono stati presso l'Azienda Ospedaliera di Ferrara 556 casi dimessi con la diagnosi di Trauma Cranico di diversi livelli di gravità.



GLI ESITI DEL TRAUMA CRANIO ENCEFALICO

Generalmente le sequele del trauma cranioencefalico provocano esiti a diversi livelli:

- a livello *neuropsicologico*, cioè delle funzioni cognitive superiori
- a livello *motorio*
- a livello *comportamentale*
- a livello della *sfera emotiva*

Gli esiti possono essere conseguenti alla lesione, ma anche reattivi, cioè possono insorgere in seguito, quando la persona inizia a riorganizzare la propria vita inevitabilmente diversa rispetto a prima. Essi sono comunque assolutamente *individuali* e quindi diversi da caso a caso.

I suddetti esiti hanno un notevole impatto sulla vita sociale e lavorativa, rendendo difficili ed a volte impossibili molte delle attività più semplici e naturali della vita di tutti i giorni.

I disordini motori per esempio hanno un forte impatto sociale, sia per il problema della non completa accessibilità dei luoghi pubblici, sia perché sono i più visibili dall'esterno (anche se certamente non i più gravi) e più di tutti gli altri problemi, portano i ragazzi a sentirsi diversi ed "handicappati".

Per questi ed altri motivi risulta che la maggior parte delle persone con esiti di grave T.C.E. ha difficoltà nelle relazioni sociali, nelle interazioni interpersonali e, di conseguenza, fatica a mantenere e/o instaurare rapporti di amicizia.

IL REINSERIMENTO SOCIALE E PROFESSIONALE

Le tecniche chirurgiche e riabilitative consentono oggi, per chi subisce gravi traumi cranici, una sempre più probabile sopravvivenza e un discreto recupero funzionale e motorio, che consente di mantenere potenzialità di reintegrazione sociale.

La "*riabilitazione professionale*" diviene un bisogno fondamentale per il giovane, in quanto l'inserimento o il reinserimento al *lavoro* rappresenta in qualche modo un ritorno alla "normalità" e alla vita.

L'attenzione comunque non deve essere rivolta solo a questo aspetto, ma anche al reinserimento *sociale*.

Il periodo successivo alla dimissione ospedaliera è assai delicato poiché è quello in cui si può intervenire tempestivamente, impedendo che una situazione di disabilità grave diventi cronica. Il soggetto che rientra a domicilio si trova in una situazione di totale estraneità dall'ambiente in cui vive e deve ricostruirsi una nuova identità: spesso ha perduto o dimenticato una parte del suo passato, si ritrova fisicamente e cognitivamente disabile, talvolta senza esserne consapevole.

In questi casi ciò che conta è una volontà collettiva di ridare alla persona un posto nella città e nella vita di ogni giorno. La riabilitazione deve così mi-

rare al miglioramento di tutti gli aspetti della vita, non solo le abilità fisiche e cognitive, ma anche le autonomie nella vita quotidiana, le attività del tempo libero, le attività ricreative, le abilità sociali; deve cioè essere finalizzata al rientro nella comunità di appartenenza.

Il processo di riabilitazione che segue il trauma, può essere così schematizzato:

- *la rieducazione* ha per obiettivo quello di ottenere il massimo recupero della funzione lesa;
- *il riadattamento* il recupero della massima autonomia possibile come presa di coscienza graduale del mondo circostante;
- *il reinserimento* o reintegrazione nell'ambiente sociale precedente.

LA FAMIGLIA

I cambiamenti fino ad ora descritti sono nella maggior parte dei casi stabili, questo significa che non solo le persone che hanno avuto un trauma ma anche i loro familiari ne subiscono le conseguenze.

La famiglia vede sorgere in sé innumerevoli cambiamenti: dalle dinamiche interpersonali ai ruoli di ciascun membro, dalle aspettative nei confronti del coniuge o figlio o genitore traumatizzato alle prospettive per il futuro, fino all'assetto finanziario.

Non ci sono dubbi che la motivazione e la riuscita di un processo riabilitativo e di reinserimento sociale è notevolmente favorito da una partecipazione attiva dei familiari stessi, dalla condivisione con l'équipe di lavoro degli obiettivi da perseguire e della metodologia da utilizzare, dalla conoscenza delle procedure e delle normative che favoriscono l'integrazione sociale e lavorativa di persone con disabilità.

L'Associazione dei familiari

Si è costituita, nel dicembre 1997, l'associazione di volontariato di utilità sociale denominata "*Associazione per la tutela del diritto alla vita sociale e civile dei traumatizzati cranio-encefalici*", sostenuta dalle famiglie, da parenti, simpatizzanti e da traumatizzati stessi della Provincia di Ferrara, della Regione Emilia Romagna e di altre province italiane.

Gli obiettivi della Associazione, fondata senza scopo di lucro, sono:

- *La sensibilizzazione*, attraverso incontri, iniziative pubbliche e materiale divulgativo, della cittadinanza e delle forze politiche e sociali sui problemi dei giovani traumatizzati e dalle loro famiglie.
- *Il sostegno alle famiglie* attraverso l'esperienza e l'informazione sui mezzi disponibili di cura, riabilitazione, reinserimento sociale.
- La promozione di campagne di *prevenzione*.
- L'instaurazione di rapporti di *collaborazione* ed informazione con altre associazioni che operano con finalità analoghe.

IL PERCORSO FORMATIVO INDIVIDUALIZZATO PROPOSTO NELL'AMBITO DEL PROGETTO HAND TO HAND

La presa in carico

Data la complessità della disabilità acquisita a seguito di un grave T.C.E., un intervento di successo prevede una presa in carico della persona a 360 gradi, cioè una serie di iniziative che prevedano contemporaneamente e/o in successione interventi diversi ma con l'unico scopo di migliorare la qualità della vita della persona che ha subito il trauma e della sua famiglia.

L'équipe interdisciplinare

Proprio perché è indispensabile la presa in carico della persona nella sua globalità, si rende necessaria la presenza di un gruppo di lavoro interdisciplinare (formatori, coordinatore, tutor, medico, operatori della riabilitazione, psicologo, terapeuta occupazionale, mediatore per l'inserimento lavorativo, ed una rete di operatori esterni) è essenziale nella riabilitazione della persona che ha avuto un grave trauma cranio encefalico poiché tutti i cambiamenti sul piano cognitivo, comportamentale ed emotivo vanno tenuti in grande considerazione durante la formazione. L'obiettivo centrale del gruppo di lavoro deve essere l'individuo nel suo contesto piuttosto che la performance in una abilità specifica. In quest'ottica, il processo di riabilitazione viene ad essere "centrato sulla persona" e non sulla disciplina. L'équipe dei formatori si aggiorna periodicamente e si confronta con gli staff di altri Centri, anche a livello internazionale, che si occupano di T.C.E.

Lo staff formativo effettua incontri settimanali per la revisione del lavoro e la programmazione interdisciplinare, e quindicinalmente partecipano agli incontri i medici referenti dell'Unità Riabilitativa "S. Giorgio". Inoltre un rappresentante dell'équipe formativa incontra periodicamente i medici ed i terapisti dell'Ospedale per mantenere uno stretto legame informativo sulle attività di entrambe le strutture, partecipa agli incontri di informazione ai familiari tenuti dai medici dell'Ospedale, per garantire la continuità del lavoro e presentare sin dalle prime fasi dell'ospedalizzazione le possibilità future. E' infatti fondamentale che il disabile veda il percorso riabilitativo come un'unità, che inizia dalla riabilitazione funzionale, prosegue con la formazione professionale individualizzata e termina con l'inserimento socio-lavorativo.

LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

Accoglienza, valutazione, orientamento

I clienti arrivano al Centro professionale, previa valutazione funzionale e neuropsicologica effettuata nell'Ambulatorio di Neuropsicologia Clinica del S. Giorgio. Durante la fase di accoglienza, della durata di uno o pochi in-

contri, viene loro presentata la struttura del Centro, il progetto nelle sue fasi ed attività, e lo staff dei formatori.

Inizia a questo punto una fase di *valutazione delle competenze e delle potenzialità soggettive*, dopo la quale viene elaborato, con il coinvolgimento dell'utente, il progetto individualizzato, i suoi obiettivi finali ed intermedi.

La valutazione suddetta è effettuata con strumenti e test standardizzati messi a punto durante la fase di analisi del progetto. Molti dei dati ricavati dalle diverse prove vengono riassunti utilizzando la scala "Ertomis-Sovip" (per la misurazione delle abilità lavorative); per ogni cliente viene compilata una scheda informativa che riporta i punteggi alle diverse prove ed un commento globale da parte dei valutatori.

Al termine di questa fase si è in grado di orientare il cliente verso il percorso formativo più adeguato alle sue potenzialità ed aspirazioni.

Il paziente-cliente è coinvolto come protagonista nel processo di orientamento e di valutazione e, durante il progetto formativo, nel continuo monitoraggio dei cambiamenti indotti dalla formazione.

La Formazione individualizzata

Il percorso formativo prevede una individualizzazione in funzione delle caratteristiche dei soggetti in formazione.

Il modello formativo deve superare il concetto di corso e prevede ingressi, tempi di frequenza (sia in termini di monte-ore complessivo che di orario settimanale) indirizzi professionali, periodi di stage, tirocini ed inserimento lavorativo individualizzati e calibrati sulle competenze, potenzialità ed opportunità dell'utente.

Non è quindi possibile descrivere un percorso formativo standard, tuttavia le attività che vengono svolte, in funzione della tipologia degli utenti e delle loro potenzialità, comprendono:

- Informatica: Programmi didattici, Office Productivity Tools
- Grafica ed Editoria elettronica
- Multimedialità e telecomunicazioni
- Simulazione di lavoro d'ufficio
- Attività culturali e legate all'attualità
- Laboratori di falegnameria, grafica, meccanica, elettronica, tessile
- Attività creative ed espressive
- Attività di autonomia e di vita quotidiana
- Attività relazionali e lavori di gruppo.

È dunque strategico che il Centro di Servizi Formativi possieda numerose tipologie di laboratori, dove il cliente possa esercitare le attività più idonee alla sua formazione, ed anche spazi di aggregazione, dove potenziare le abilità relazionali.

Per ogni cliente viene predisposto un diario formativo, una sorta di dossier personale contenente le attività svolte, le competenze acquisite e gli obiettivi conseguiti.

In ciascun percorso formativo individuale è previsto un periodo di *stage* in Aziende pubbliche o private per ciascun cliente. La natura, la durata dello stage ed i suoi obiettivi potrà variare in funzione del progetto individualizzato. Durante lo stage è previsto, ove necessario, l'accompagnamento per i primi tempi al fine di mediare tra le esigenze ed i ritmi dell'azienda e quelli del cliente. Per ciascuno stagista c'è, all'interno dell'équipe, un formatore responsabile di visitare l'Azienda, predisporre eventuali azioni di sostegno sul posto di lavoro e compilare la scheda di monitoraggio dello stage.

L'inserimento lavorativo

L'inserimento lavorativo è un momento importante e delicato nel processo formativo: in questa fase occorre mediare tra i progetti individuali dei clienti e le peculiarità di ciascuna azienda, al fine di realizzare un inserimento "mirato" e soddisfacente sia per il disabile che per l'impresa. Tale inserimento avviene in tempi e modalità diverse a seconda delle situazioni. E' infatti possibile che per una persona si configuri la possibilità di un rientro precoce in impresa, mentre per altre i tempi o il livello di protezione siano maggiori.

Per quanto riguarda i clienti che prima del trauma lavoravano il progetto è mirato al rientro nel posto di lavoro, con mansioni quando più possibile vicine alle precedenti. In questo caso si agisce da mediatori con l'azienda, utilizzando quando necessario, periodi di stage, ingressi gradualmente anche eventualmente affiancati da un educatore per un tempo determinato.

Quando il cliente ha perso il posto di lavoro o non aveva precedenti esperienze lavorative, risulta determinante la ricerca mirata di aziende, attraverso visite approfondite per conoscerne i processi di lavoro, gli ambienti, le risorse umane.

Importantissimo per l'approccio con il mercato del lavoro è lo sviluppo di una rete territoriale che vede coinvolti, a fianco del Centro professionale, la Direzione del Lavoro, il Centro Servizi Integrati per l'Impiego ed i Servizi Sociali con i quali, fin dall'inizio del progetto individualizzato, ci si pone in un rapporto di collaborazione, mettendo in sinergia le rispettive risorse al fine di collocare la persona giusta nel posto di lavoro giusto.

Il Follow-up

A distanza di sei mesi per il primo anno e poi ogni anno viene effettuato un follow-up attraverso interviste telefoniche, visite domiciliari e sul posto di lavoro, al fine di favorire il mantenimento di quest'ultimo.

Infatti sembra che un altro elemento di criticità sia rappresentato dalla tenuta del disabile sul posto di lavoro, che rende necessari periodici interventi di sostegno e rinforzo.

Centro di "prelavoro"

Il Telelavoro come strumento di reinserimento lavorativo costituisce l'ipotesi che Hand to Hand si propone di accertare sperimentandone un mo-

dello operativo. L'idea deriva dalla considerazione che il telelavoro rappresenta una modalità con cui organizzare alcune possibili attività lavorative, modalità associata a caratteristiche tecnologiche potenzialmente ottimali laddove siano compromesse abilità motorie o per le quali lo strumento informatico costituisca un ausilio.

Le opportunità in tal senso costituiscono uno dei punti di attenzione nell'ambito del più generale interesse che oggi viene prestato a livello europeo e nazionale all'impiego del telelavoro; lo specifico campo d'indagine si orienta allo studio ed alla definizione di un modello operativo che collochi l'esperienza di telelavoro nel quadro del più generale modello riabilitativo e formativo, in cui l'attivazione di un centro di produzione rappresenta uno strumento di mediazione tra formazione e lavoro.

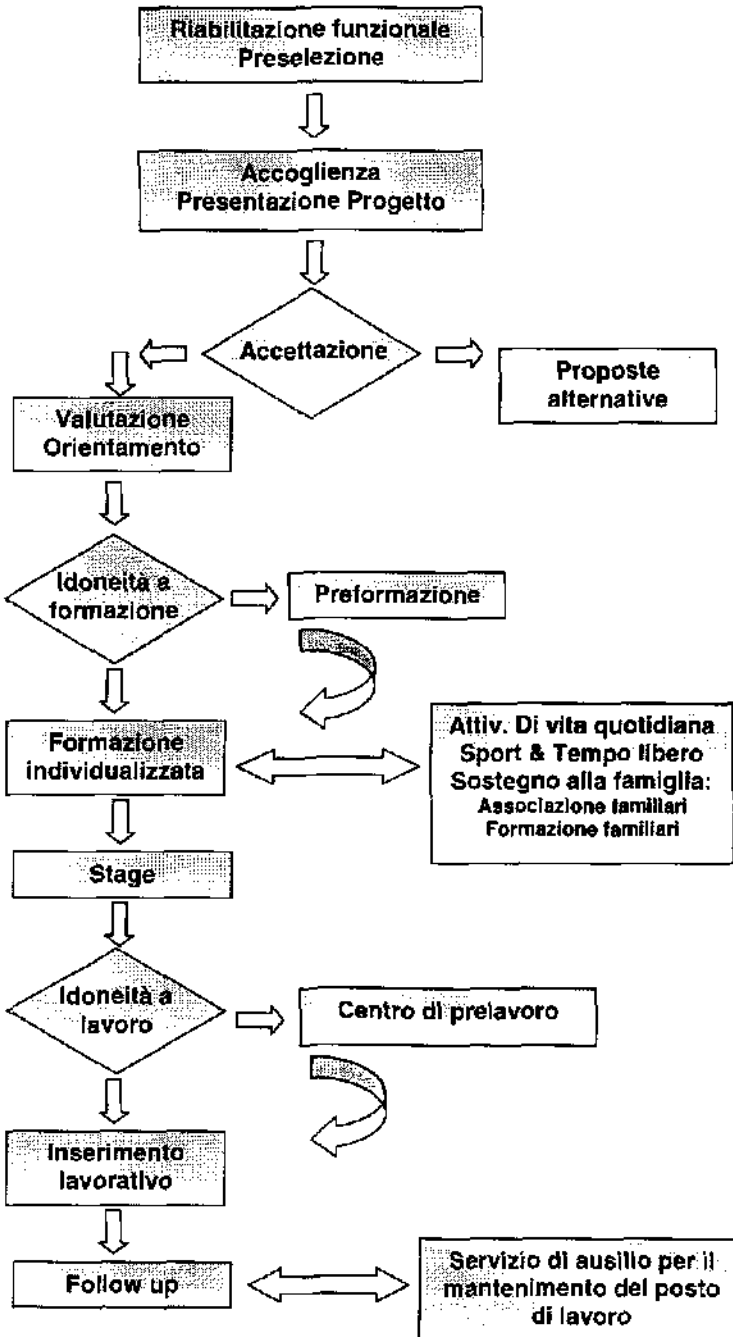
Il centro, che si costituirà sotto forma di Associazione non profit con unità operative in ognuno dei tre Centri coinvolti nel progetto *Hand to Hand*, è essenzialmente una struttura di transizione al lavoro ed all'autonomia compiuta, costituita da un laboratorio produttivo che si occupa sia di attività d'ufficio informatizzate (data entry, editoria, editoria multimediale, telelavoro, telemarketing) che di attività manuali (assemblaggi, copisteria,...) per persone con esiti da trauma. Il centro viene organizzato a partire dai progetti individuali con particolare attenzione alle diverse caratteristiche dei clienti traumatizzati, e non solo al tipo di produzione, con la finalità di favorire l'acquisizione di competenze "in situazione", il che dovrebbe facilitare il successivo inserimento lavorativo, nei casi in cui esso non possa avvenire direttamente e immediatamente dopo la formazione.

Tale centro può altresì costituire un servizio per quei ragazzi disabili che sono in grado di lavorare autonomamente, ma necessitano di un aiuto per ciò che concerne il reperimento e la gestione delle commesse, il rapporto coi clienti, l'amministrazione e la commercializzazione.

Centro per l'autonomia di vita quotidiana

Si tratta di un luogo nel quale si sviluppano attività di vita quotidiana (AVQ) e di autonomia, ed attorno al quale si propongono attività di socializzazione e di integrazione con le realtà esistenti sul territorio al fine di socializzare e sviluppare ulteriormente le abilità relazionali.

STADI DEL PROGETTO INDIVIDUALIZZATO



SANDRA
CHISTOLINI

Il valore universale del lavoro umano

La dignità della persona

Il titolo di questo contributo lascia intendere l'intenzione di dare al lettore degli argomenti sui quali riflettere e che sono principalmente tratti dall'osservazione della vita quotidiana di persone appartenenti a generazioni diverse e ad universi culturali differenti.

Il lavoro come tale fa parte della vita di tutti, piccoli e grandi, uomini e donne, persone geniali e persone con handicap. Va anche notato come vada aumentando il numero di coloro i quali ritengano che per il lavoro in genere non ci sia tanto bisogno di una educazione generale, quanto piuttosto di una preparazione specifica modellata sul genere di abilità che la persona dovrà dimostrare di possedere per l'esercizio di una attività particolare, e quindi per l'esercizio di una professione. Quanto maggiore diventa la specializzazione e la qualificazione professionale tanto minore sembra essere la richiesta di un tessuto comune di carattere etico-valoriale che fa da connettivo in tutta la formazione al lavoro della persona.

Per tradizione ed esperienza sappiamo che dal punto di vista della valutazione sociale esistono lavori:

prestigiosi ed utili (per es.: il lavoro del medico);
 non prestigiosi ed utili (per es.: il lavoro del calzolaio);
 prestigiosi e inutili (per es.: il lavoro di chi ha un titolo professionale e non lo esercita);
 non prestigiosi e inutili (per es.: il lavoro di chi svolge una attività al limite della legalità tra il volontario ed il caritativo come coloro i quali puliscono i vetri delle automobili ai semafori, o coloro che vendono accendini per la strada e simili, o il semplice mendicante).

Se poi alla valutazione sociale aggiungiamo la valutazione individuale, economica e psicologico-sociale possiamo disegnare il seguente quadro

LAVORO	Prestigio sociale	Utilità sociale	Prestigio individuale	Utilità individuale	Produzione regolare di reddito	Prevalente produzione di consenso sociale
il medico	+	+	+	+	+	+
il calzolaio	-	+	+	+	+	+
il laureato	+	-	+	+	-	+
l'ambulante	-	-	-	+	-	-

L'unica variabile che di fatto raccoglie tutti segni positivi è quella relativa all'*utilità individuale*; vale a dire è il giudizio della persona che assegna al lavoro/mestiere/arte/professione un valore specifico quanto ad utilità immediata e futura. Ciò avviene anche quando, a parere dell'altro, io sto svolgendo una attività inutile. Quanto invece al prestigio individuale, fino ad oggi non ho trovato un solo ambulante che mi abbia detto, dietro mia esplicita domanda, di provare soddisfazione nell'esercizio di quella che egli ritiene essere una attività non dignitosa, ed in questa categoria vanno inclusi anche gli zingari che assumono denaro con la chiromanzia di strada e l'elemosina.

L'idea del povero contento, del barbone soddisfatto, del mendicante svogliato può ancora oggi coprire il desiderio inconscio di non voler vedere i problemi reali dell'ignoranza e della disoccupazione, della disperazione umana e della sofferenza sociale. Problemi che non nascono nel momento in cui incontriamo il mendicante alla stazione Termini di Roma, ma che sono stati originati da anni di negligenza sociale rispetto a fenomeni che chiedevano di essere studiati, ma anche affrontati adeguatamente con risposte serie intese a ridare dignità umana a chi per una ragione o per l'altra l'aveva perduta.

La persona tra gioco e lavoro

In pedagogia si dice che il gioco è attività autotelica, con fine in sé stessa (M. Laeng), è esperienza totale, è momento creativo ed impegnativo per il colui che ne è protagonista.

Il bambino non può stare senza il gioco, e quando non ha giocattoli se li fabbrica da solo e trova così il modo di giocare con qualsiasi oggetto che gli

permetta di esercitare la sua mente con libertà ed immaginazione. Un tempo i giocattoli erano cosa rara per i poveri come lo sono ancora oggi per i bambini abbandonati e soli, costretti a crescere in fretta ed ad entrare anzitempo nel mondo del lavoro per ragioni economiche e politiche di cui loro non hanno nessuna responsabilità.

Nell'Ottocento il bambino ricco giocava e quello povero lavorava, l'infanzia "sfortunata" non poteva essere istruita più di tanto, non sognava, doveva guadagnare; mentre l'infanzia "fortunata" passava il tempo tra letture e bei racconti avendo il tempo e le condizioni per sognare perché ai suoi bisogni ci pensavano gli adulti. I figli dei montanari giocavano con mucche e montagne, i figli dei contadini giocavano con papere ed alberi, i figli degli operai giocavano a nascondino per i vicoli della città. Lentamente si andava affermando l'idea del lavoro educativo del bambino piccolo (G.E. Pestalozzi, F. Frobel, Pasquale Villari, Adolfo Pick, Pietro Pasquali, Rosa e Carolina Agazzi): un modo nuovo di giocare unendo al divertimento il movimento delle mani imprevedibilmente capaci di creare delle opere d'arte in miniatura.

Questi modelli di società non appartengono solo al passato, fanno ancora parte, con intensità diversa, dei nostri giorni e ce ne accorgiamo non appena usciamo dal nostro piccolo mondo perfezionato per la tecnologia dei computers, ma disumanizzato per l'incapacità di sentire la sofferenza dei minori non aiutati a crescere a partire dalla loro interiorità. L'effetto perverso, inatteso di tale disumanizzazione è la noncuranza che circonda gli anziani che muoiono da soli e sembra anche qui che nessuno sia responsabile di tale negligenza sociale.

È giusto dare ad ogni età la sua parte di gioia, di istruzione, di attenzione. Per l'infanzia è necessario il gioco, per il giovane è necessario il lavoro, per l'anziano è necessaria l'assistenza. Dire che qualcosa è necessaria significa che non se ne può fare a meno, che non si può scegliere di non offrirla. In condizioni normali, vale a dire al di fuori della eventuale eccezionalità di ogni caso, non si può scegliere di non mangiare perché questo sarebbe un suicidio, non si può scegliere di restare analfabeta e di fare il disoccupato perché questo vorrebbe dire offendere se stessi, il proprio essere persona, vorrebbe dire trascurare il valore che ognuno può dare alla crescita di tutti. Già nella lettera Enciclica *Populorum progressio* (1967) si diceva che la questione sociale è oggi mondiale e tra le condizioni dello sviluppo viene citata la lotta "per liberarsi dal gioco della fame, della miseria, delle malattie endemiche, dell'ignoranza".

La fatica della produzione

È scritto nella Genesi che Iahvé Dio disse all'uomo "...maledetto sia il suolo per causa tua! Con fatica ne trarrai nutrimento per tutti i giorni della tua vita. Spine e cardi farà spuntare per te, e dovrai mangiare l'erba della campagna. Con il sudore della tua faccia mangerai pane; finché tornerai nel suolo, perché da esso sei stato tratto, perché polvere tu sei e alla polvere tornerai!".

Sono parole severe che sembrano condannare l'uomo al sacrificio eterno, al duro lavoro quotidiano con l'unica meta di tornare alla polvere. Ma fortunatamente anche le sacre scritture sono andate avanti ed alla Genesi si sono aggiunti altri scritti. Nei Vangeli ritroviamo la speranza nell'uomo e nelle sue capacità di apprendimento, nelle sue possibilità di salvezza. L'Antico ed il Nuovo Testamento sono compresenti nella storia dell'umanità, proprio come il vecchio ed il nuovo; antiche idee e nuove idee; vecchie ipotesi e nuove ipotesi.

San Paolo scrivendo la seconda lettera ai Cristiani di Tessalonica (3, 6-15) invia le istruzioni e ricorda il suo esempio circa l'impegno a lavorare, senza farsi mantenere da nessuno per non essere un peso per nessuno.

La concezione del lavoro duro e faticoso inteso come condanna inevitabile sta accanto alla concezione del lavoro duro e faticoso inteso come auto-realizzazione e mezzo di elevazione umana. Il lavoro può abbrutire, ma può anche orientare alla virtù e alla conoscenza, può annientare lo spirito, ma può anche elevare lo spirito. Dunque il tutto dipende da come si è stati educati a vedere il lavoro. Può certo dipendere dal grado di istruzione, ma ancora di più la concezione che una persona, una società ha del lavoro è strettamente connessa al suo grado di sviluppo culturale e spirituale.

Ci sono persone con bassi gradi di istruzione che mostrano un'alta responsabilità nel lavoro e persone con alti gradi di istruzione che mostrano una bassa responsabilità nel lavoro. La responsabilità può derivare dall'istruzione, ma molto di più deriva dall'educazione e questa è frutto di secoli, anni, mesi di lavoro intrapreso nella famiglia, nella piccola comunità (il paese), nella grande comunità (la città), nella società, nello Stato.

Nessuna meraviglia dunque se in Gran Bretagna tutti fanno la fila per salire sul mezzo di trasporto pubblico senza bisogno che nessuno lo dica all'altro e se è normale che un cittadino scriva alla televisione per dire che nel dare una certa informazione si è usato un linguaggio offensivo di una certa minoranza che vive nel Paese. Nessuno stupore se nel Sud Africa di alcuni anni fa bianchi e negri entravano nello stesso ufficio postale usando porte separate e se nei libri di scuola veniva affermata la superiorità della cultura dei bianchi rispetto a quella dei negri. Nessuna sorpresa se troviamo che ancora oggi un Premio Nobel assegnato ad un italiano che vive all'estero, dove ha trovato sostegno per le sue ricerche, viene apprezzato anche in Italia ed un Premio Nobel assegnato ad un italiano che vive in Italia viene quasi ignorato. Si possono trovare centinaia di esempi di questo genere e sempre viene da chiedersi la ragione di una tale difformità di comportamenti legali e reali.

Lo sviluppo della società industriale tra Ottocento e Novecento produsse i sindacati, i preti operai, la condizione operaia, l'esperienza dal vivo di Simone Weil, l'affermazione dell'unità della lotta tra intellettuali ed operai. Oggi la condizione operaia esiste in termini di disoccupazione, di lavoro nero, di lavoro minorile, di sottoccupazione, di prostituzione, di mercificazione di talenti e capacità. Il postindustriale attrae talmente l'immaginazione di tutti che diviene difficile pensare al suo opposto pure ancora esistente. Non tutti

sanno lavorare con i computers, non tutti vivono in fabbrica nelle condizioni di sicurezza previste dalla legge, non tutti possono studiare come desidererebbero, non tutti possono mangiare gli stessi cibi; il paradosso è che tutte queste attività non sono vietate a nessuno. Far emergere invece, in modo giusto e costruttivo, la contraddizione non è a tutti possibile.

È solo quando si avverte la distanza tra uno sviluppo sociale che esalta l'uomo ed uno sviluppo sociale che abbrutisce l'uomo che si avverte la necessità di intervenire, facendo vedere la contraddizione e lasciando la libertà di scegliere se si vuole seguire il primo o il secondo tipo di sviluppo sociale.

L'etica tra convinzione, responsabilità e convenienza

Max Weber ha teorizzato la distinzione tra l'etica della convinzione ed etica della responsabilità: la prima è esemplificata dal principio cristiano del "Fai il tuo dovere e lascia il resto a Dio", mentre la seconda è caratterizzata dalla responsabilità che avvertiamo verso noi stessi e verso gli altri per azioni dalle quali derivano delle conseguenze che possiamo prefigurare.

L'uomo vero, completo è colui il quale sa integrare le due etiche, vale a dire sa riferirsi costantemente ai due principi della convinzione e della responsabilità, colui il quale considera la politica come professione (*Politik als Beruf*) e si impegna oltre l'impossibile, nonostante tutto. La politica è dunque il terreno della fatica, del lavoro paziente che non è detto che porti frutti immediati e non è neanche detto che porti dei frutti, è la vocazione dell'ascetico eroico. In sostanza l'esercizio della politica comporta il rischio di muoversi più su un principio che sull'altro, la razionalità del divenire storico-sociale dovrebbe ad un certo punto richiamare l'individuo ad agire secondo onestà, giustizia e verità: il politico responsabile incarna il cittadino convinto.

Ci sarebbe poi un terzo tipo di etica, quella della convenienza, non esaminata da M. Weber, ma meglio deducibile dagli studi di T.W. Adorno, G.W. Allport, E. Fromm. È l'etica di colui il quale compie atti utili al suo proprio personale interesse, dando l'impressione di compierli per il bene della comunità, costui lo troviamo nei soggetti con tendenze all'autoritarismo, con personalità chiusa, con mentalità rigidamente rivolta al passato, prevalentemente rivolti all'assunzione di comportamenti burocratico-formali privi di contenuti formativo-educativi.

Nell'analisi weberiana l'etica alla base dello sviluppo capitalistico è quella protestante che esalta il lavoro professionale, qualificato, specifico. Chi lavora con impegno è colui il quale segue il proprio destino che non pensa al consumo ma all'accumulo e al reinvestimento del capitale.

La valutazione positiva del lavoro quale momento di attività tra il divino e l'umano assume forme proprie anche nella profonda riflessione filosofico-morale asiatica: nel Buddhismo e nell'Induismo, nel Confucianesimo e nello Shintoismo. Nella Bhagavad-Gita troviamo scritto: "L'atto dettato dal dovere, compiuto senza attaccamento, senza attrazione né avversione e

accompagnato dalla rinuncia ai suoi frutti, si dice che derivi dalla Virtù. Ma l'atto compiuto con grande sforzo, che mira all'appagamento dei desideri, motivato dal falso ego, si dice che appartenga alla Passione. Infine, l'atto compiuto nell'incoscienza e nello smarrimento, senza considerare le conseguenze o l'incantamento che comporta, che fa violenza agli altri e si rivela inattuabile, si dice che provenga dall'Ignoranza. Chi agisce libero da ogni attaccamento materiale e dal falso ego, entusiasta, risoluto e indifferente al successo come al fallimento, si dice che è sotto il segno della Virtù. Ma chi si attacca ai frutti del suo lavoro, che desidera goderne con passione, che è avido, invidioso, impuro, trasportato dalle gioie e dai dolori, si dice che è dominato dalla Passione" (cap. XVIII versi 23-27).

La considerazione di ordine generale è da individuare nella connessione tra senso del religioso ed etica professionale. Chi considera con rispetto il lavoro e dà ad esso un valore che va oltre il dato immediato della resa di un prodotto, è infatti spesso colui il quale ha maturato un sentimento religioso capace di orientarlo nella valorizzazione dell'opera propria e di quella degli altri. Il senso religioso del lavoro è qualcosa che sembra aver bisogno di una riconquista costante nelle nostre società, dando al termine *religioso* un significato quanto più possibile vasto ed aperto, nella consapevolezza che il rispetto di sé stessi e degli altri comincia proprio dalla valutazione della persona che manifestando i propri talenti, può renderli proficui per il bene di tutti. Ognuno di noi può trovare punti d'incontro con varie confessioni e varie concezioni del mondo capaci di includere nel loro universo di significato quella che si può chiamare "vocazione", "dedizione", "interesse", "attenzione" al lavoro.

L'azione individuale nella comunità universale

Nel XX anniversario della *Populorum progressio* esce la lettera Enciclica *Sollicitudo rei socialis* (1987) che richiamando l'*Enciclica Laborem exercens* (1981) sottolinea l'importanza dell'uomo nella "...continua rivalutazione del lavoro umano, sia sotto l'aspetto della sua finalità oggettiva, sia sotto l'aspetto della dignità del soggetto di ogni lavoro...". La posizione della Chiesa è dunque chiara circa la valutazione di gravità della disoccupazione e della sottoccupazione, come della necessità dell'impegno delle istituzioni a promuovere uno sviluppo comune a tutti.

Sul senso dello sviluppo comune i discorsi ed i pareri si allargano, almeno quanto i discorsi ed i pareri riguardanti i valori comuni. È "comune" tutto quello che può essere di aiuto, supporto, utilità per tutti senza distinzione alcuna di sesso, razza, religione, nazionalità, lingua, reddito. Il bene comune è condiviso da tutti, per questo è appunto comune, è pubblico e mai privato; se esso fosse privato non potrebbe essere comune, di tutti, bensì sarebbe di pochi e dunque elitario.

Nel caso dei valori comuni ci troviamo di fronte ad entità che hanno senso e significato in tutti i contesti storico-culturali anche se in misura e con

intensità diverse. Pensiamo alla pace ed al rifiuto della guerra come principi fondanti le moderne democrazie degli Stati di tutti i continenti. Pensiamo al lavoro come valore umano fondamentale in tutte le società della Terra. L'organizzazione del lavoro può essere diversa da luogo a luogo, possiamo trovare il lavoro dei poveri che mendicano ed il lavoro dei ricchi che accumulano capitali, con nel mezzo una infinità di altre situazioni dal monaco in contemplazione al pensionato che fa la spesa. Tuttavia in tutti i casi vi è la dimostrazione della impossibilità di stare senza fare nulla e della necessità di lavorare sia non producendo che producendo reddito.

L'assunzione secondo la quale lavora chi produce reddito resta valida così come resta aperta la questione della destinazione del reddito stesso. A chi va il prodotto del mio lavoro? In parte a me ed in parte alla società nella quale vivo la quale deve necessariamente dare prova di saper investire il prodotto del mio lavoro a livello non più solo nazionale, ma internazionale.

Questa dimensione internazionale del lavoro di ciascuno è forse quella che merita forse una maggiore attenzione nei progetti di formazione delle giovani generazioni. L'azione del singolo non si esaurisce nel momento e nel luogo in cui si esplica, essa ha una risonanza mondiale poiché si inserisce all'interno di progetti storico-sociali già cominciati nel passato e continuati nel presente. Chi sceglie progetti di pace, decide di camminare lungo traiettorie di rifiuto della guerra. Chi sceglie lo sviluppo dell'uomo all'insegna della volontà libera, decide di rifiutare tutti quei condizionamenti che annientano la crescita individuale e dunque il progresso dell'umanità tutta.

Certamente il riferimento ai valori universali richiede la calce che unisce i mattoni, il tessuto connettivo che riempie protegge e nutre l'organo, l'educazione alla disciplina e alla coerenza che ha bisogno di un lungo esercizio per acquistare stabilità e concretezza. Come diceva Gandhi e gli altri grandi del suo genere, nessuno può considerarsi escluso da tale sfida. Può suonare strano, eppure in molti ci accorgiamo, con nostra stessa meraviglia, che la vera eccezionalità sta nel non essere eccezionali.

UMBERTO
TANONI

Il CIRDIS Abruzzo

Centro di interesse regionale per la ricerca e progettazione finalizzati allo sviluppo, l'innovazione, la qualità e l'efficienza degli interventi formativi nel comparto del disagio sociale

1. LA SITUAZIONE

La categoria del *disagio* intesa come soggetto sociologico emerge nella letteratura ufficiale negli anni 70, per poi svilupparsi soprattutto nell'ultimo decennio. In particolare tale concetto si è affermato come tentativo di teorizzazione sistematica e scientifica di tutta una serie di fenomeni sempre più manifesti nelle società postindustriali. Si tratta di fenomeni già compresi precedentemente dalle scienze sociali nelle categorie della *alienazione*, della *devianza*, dello *svantaggio*, ma che la rapida evoluzione dei contesti sociali in sistemi complessi, ha reso sempre più sfumati, variegati, interdipendenti, e soprattutto molto più diffusi, tanto da poterli ritenere caratterizzanti la società stessa. In tal senso l'esigenza di comprendere questi fenomeni in un concetto unico che tenga conto di tale complessità e delle sue dinamiche è diventata imprenscondibile.

Questa operazione tuttavia, proprio per la natura del fenomeno e la sua recente acquisizione in termini scientifici, presenta ancora delle difficoltà, soprattutto per quanto riguarda una definizione del concetto stesso di *disagio*, per la quale la letteratura attuale è ancora carente.

L'approccio sociologico è forse oggi quello che riesce maggiormente a cogliere la complessità e l'integrazione fenomenologica del problema-disagio, fornendo soprattutto delle chiavi di lettura capaci di cogliere le diverse dimensioni, le dinamiche e le interazioni che fanno del *disagio* la nuova *emergenza* della società contemporanea.

1.1 Disagio e non-agio

Il disagio nasce dal *non-agio*, cioè da bisogni non soddisfatti. In tal senso per comprendere le diverse forme di disagio occorre partire dai bisogni emergenti e riferirli agli individui e ai gruppi che li esprimono. E fondamentale quindi fare riferimento ad un territorio e ad una comunità specifica, per poter meglio inquadrare la natura del fenomeno, ed eventualmente ipotizzare interventi antitetici.

In un discorso generale, e come ipotesi di partenza, date le dinamiche della complessità sociale, tutti gli individui e/o gruppi, in quanto comunque portatori di bisogni, possono essere coinvolti in meccanismi di cronicizzazione e amplificazione del disagio. In tal senso è importante cercare di controllare, verificare non solo e non tanto i bisogni, quanto i meccanismi disfunzionali che si possono mettere in atto verso di questi. È possibile ed opportuno tuttavia evidenziare in qualsiasi contesto delle fasce di popolazione cosiddette *deboli*, in quanto portatrici di bisogni oggettivabili, in riferimento al loro particolare stato psicofisico, socioeconomico, culturale, o di ciclo vitale. Queste categorie vengono definite deboli proprio in virtù di una difficoltà o disagio potenziale che esprimono. Esse sono: anziani, giovani, portatori di handicap, disoccupati, immigrati, emarginati vari.

1.2 Categorie deboli e centro di interesse regionale

La creazione del Centro di Interesse regionale per il disagio (CIRDiS) è finalizzata specificatamente a quattro categorie di persone in situazione di disagio all'interno della regione Abruzzo: portatori di handicap, tossicodipendenti, immigrati, carcerati.

1.2.1 I portatori di handicap

I portatori di handicap in Abruzzo sono 36.000, di cui il 38.89% godono di autonomia totale, mentre l'11.11% sono autonomi con l'ausilio di apparecchiature particolari; il 27.78% necessitano di aiuto in casa e il 5.56% necessitano di accompagnamento; il 2.78% necessitano di aiuto in casa e fuori casa; inoltre il 5.56% non sono per nulla autonomi, e infine l'8.33% abbisognano di assistenza sanitaria continuata. Questo quadro denota una situazione abbastanza problematica per la regione, in quanto il bisogno di assistenza appare consistente, sia nelle forme strutturali e istituzionali, sia in quelle domiciliari e più dirette. Si prospetta la necessità di una rete efficiente e ben articolata di strutture, servizi, e soprattutto persone qualificate per far fronte a questo bisogno emergente.

1.2.2 Tossicodipendenti

Gli utenti dei servizi pubblici per tossicodipendenti nel 1994 (dato disponibile nell'ipotesi di progetto) erano 2801, di cui maschi 2.314 e femmine 487; ad essi bisogna aggiungere gli utenti delle strutture convenzionate o semplicemente private. Varia è la gamma delle fasce di età: si parte da ragazzi al di sotto dei 15 anni per arrivare a persone mature che superano i 40 anni. Dalla osservazione dei dati si rileva la condizione non professionale dei tossicodipendenti: disoccupazione (1 su 3), occupazione precaria o non occupazione. Pur considerando la attuale generale congiuntura sfavorevole, e la conseguente difficoltà di occupazione per i giovani, non è fuor di luogo ipotizzare una relazione tra la condizione non occupazionale e la tossicodipendenza. Infatti se colleghiamo i dati della tossicodipendenza con l'età e con i livelli di istruzione, notiamo che gran parte di essi hanno interrotto gli studi mediamente intorno ai 14 anni, ed è di conseguenza sul mercato del lavoro da oltre 10 anni. Senza insistere nella analisi a nessuno sfugge la gravità del fenomeno della tossicomania, specialmente per la popolazione giovanile. È evidente il costo sociale che esso comporta per tutta la collettività. L'intervento più urgente, ma ancora molto carente, è sicuramente quello della prevenzione primaria, intesa come azione decisa e globale, su tutto il territorio. Un intervento che per essere efficace deve coinvolgere il sistema educativo, e quindi la comunità locale nel suo complesso.

1.2.3 Ristretti in carcere

La condizione dei "ristretti" rappresenta una delle manifestazioni più definite e specifiche del variegato panorama fenomenologico del disagio sociale. Potremmo definire questa realtà la forma *istituzionalizzata* per eccellenza del disagio. Caratteristica fondamentale delle istituzioni carcerarie è l'impedimento di relazioni e dello scambio sociale verso l'esterno. Ma tale limitazione di libertà si riferisce anche ad una serie di aspetti interni:

- ogni momento della vita giornaliera si svolge in un medesimo luogo, ed è tutelato da un'unica autorità superiore;
- le attività giornaliere si svolgono a stretto contatto con un numero spesso elevato di persone, secondo una prassi obbligatoria;
- le diverse fasi di attività giornaliera sono rigorosamente programmate e regolate secondo tempi, modalità e finalità imposte dall'alto, formalmente controllate da personale addetto.

I detenuti in Italia alla fine del 1992 (dato riferito all'ipotesi di progetto) erano 47.316, di cui 44.748 (il 94.57%) maschi e 2.568 (5.43%) femmine.

Un dato indicativamente interessante sul tipo di trattamento riservato ai detenuti, con riferimento al livello regionale, ci viene dal numero dei reclusi lavoranti, che in Abruzzo risulta pari al 34.20%, dato non molto elevato in sé, ma significativo, in quanto risulta una delle percentuali più alte in Italia, e notevolmente superiore alla media nazionale.

1.2.4 Immigrati

Gli anni 90 vedono una fase di stabilizzazione del fenomeno *immigrazione*, nonostante la complessità della sua composizione interna, che impone alle istituzioni pubbliche di concepire gli interventi in una logica globalizzante, al fine di conferire agli immigrati una effettiva cittadinanza sociale, attraverso la totale integrazione dei soggetti e dei nuclei familiari stranieri. E uno dei problemi più assillanti è quello del lavoro e della formazione necessaria per accedere ad un lavoro capace di produrre reddito. A questo si frappono come ostacolo maggiore l'impossibilità di conciliare i tempi della formazione con quello del lavoro. La consistenza del fenomeno immigrati in Abruzzo è di 10,4 immigrati ogni 1.000 residenti. Più dell'86% degli immigrati è extracomunitario e la maggior parte di essi proviene dalla Macedonia ed Jugoslavia, seguiti da Albania e Marocco, ultimi risultano gli immigrati provenienti dalla Russia, per un totale complessivo di 15.579 unità. I motivi del soggiorno risultano per lo più rappresentati dal lavoro (55.39% di tipo subordinato e solo l'1.87% di tipo autonomo), seguono in ordine i ricongiungimenti familiari (18.43%) e lo studio (7.40%). Solo per ultimo il turismo (6,65%).

2. OBIETTIVI DEL PROGETTO

È necessario creare una corrispondenza fra i bisogni che i 4 gruppi di disagiati esprimono e gli obiettivi specifici che gli interventi si devono prefiggere di raggiungere. Un primo livello di intervento, adottando l'approccio progettuale, è pertanto riferibile al processo di formulazione degli obiettivi e delle azioni da attivare. Una volta identificato il problema, attraverso l'analisi dei bisogni, si definiscono gli obiettivi da raggiungere, quali soddisfazione dei bisogni, chiarendo le strategie e i modelli di intervento. Una attenzione particolare sarà devoluta al superamento dei modelli, spesso prevalenti, basati talvolta su un approccio scolastico, talvolta su un approccio assistenziale. Il problema centrale della strategia di intervento per questi gruppi è un reale inserimento sociale e professionale. L'obiettivo, la missione del piano di intervento è quindi quello di realizzare interventi di ricerca, progettazione, formazione, sperimentazione per creare le condizioni di questo inserimento.

3. FASI DI LAVORO

In conformità con quanto indicato nel bando di gara l'intervento è articolato in tre **azioni**: ricerca, sperimentazione, diffusione. Ogni azione a sua volta è articolata in **subazioni** che comprendono un insieme di iniziative caratterizzate da omogeneità di obiettivi e/o dalla natura omogenea delle attività da realizzare. All'interno di ogni subazione si realizzano attività specifi-

che caratterizzate in funzione del risultato tecnico professionale: queste ultime sono state denominate **misure**.

3.1 Indagine sul disagio sociale

L'azione ricerca/indagine tende a rilevare gli aspetti più significativi dell'area del disagio sociale e della domanda e offerta formativa dei quattro segmenti già individuati (portatori di handicap, tossicodipendenti, ristretti, immigrati) ai fini di delineare i fabbisogni formativi che dovranno costituire la base per la programmazione regionale nel prossimo triennio.

3.2 Indagine sulla offerta regionale

Sarà fatta una azione/indagine valutativa ex post sulla programmazione e offerta regionale nei succitati ambiti di riferimento (portatori di handicap, tossicodipendenti, ristretti, immigrati), relativa agli ultimi tre anni, al fine di rilevare aspetti quantitativi e qualitativi degli interventi.

3.3 Indagine sui fabbisogni formativi

Si farà un'azione/indagine e analisi quanti-qualitativa dei fabbisogni formativi per il prossimo triennio nell'area del disagio sociale.

3.4 Progettazione del sistema

L'azione è finalizzata a progettare il sistema organizzativo operante nell'ambito dell'inserimento socio-professionale dei soggetti svantaggiati. I subsistemi considerati sono quello *formativo* (CIRDiS) e quello *informativo* (osservatorio).

3.4.1 Il CIRDiS

Il CIRDiS è un centro di ricerca, progettazione, sperimentazione nel campo dell'inserimento socioprofessionale dei soggetti svantaggiati.

- La sua missione è diffondere innovazione e qualità nei prodotti-servizi e nei processi connessi all'inserimento socio-professionale degli svantaggiati.
- L'utente/cliente (beneficiario diretto) del CIRDiS è in prima istanza la Regione Abruzzo e tutti gli attori pubblici e privati che direttamente e/o indirettamente operano e interagiscono per l'inserimento socio-professionale.
- Il beneficiario indiretto è il soggetto svantaggiato il quale deve beneficiare delle innovazioni *diffuse* dal CIRDiS attraverso gli organismi che operano direttamente con l'intento finale nell'ambito locale.

Dal punto di vista organizzativo-strategico, il CIRDiS è un centro servizi che presidia con le proprie risorse le *aree chiave* che determinano lo sviluppo e l'innovazione del sistema operante nel disagio sociale.

Organizzativamente il CIRDiS privilegia la struttura *a matrice* che integra l'approccio per funzioni con l'approccio divisionale.

3.4.2 *L'osservatorio regionale delle politiche sul disagio sociale*

La necessità per coloro che definiscono le strategie e le politiche formative è quella di avere a disposizione input conoscitivi, qualitativi quantitativi, finalizzati alla presa di decisioni. La Regione complessivamente risulta poco attrezzata di sistemi conoscitivi adattandosi a pilotare a vista gli investimenti formativi, anziché dotarsi di *radar* che segnalino le esigenze reali. In particolare nel settore che interviene nei gruppi del disagio sociale si fa presente l'esigenza di implementare sistemi informativi che esplorino costantemente la domanda dei bisogni formativi individuando altresì nuovi approcci di analisi e strumenti interpretativi dei fenomeni.

L'osservatorio sulle politiche del disagio sociale implica due funzioni: l'osservazione dei fenomeni del disagio sociale e l'analisi e la valutazione delle politiche.

Funzione di osservazione dei fenomeni del disagio sociale

In questo ambito il sistema informativo percorre tre livelli di analisi:

- **descrittivo:** mirato cioè a conoscere la condizione socio-economica, culturale, formativa, valoriale ... di particolari segmenti giovanili caratterizzati da bisogni emergenti: drop-out, portatori di handicap, tossicodipendenti, immigrati ...
- **interpretativo:** mirato a fornire le chiavi di lettura necessarie per interpretare il vissuto delle frange marginali oggetto dell'intervento per far emergere i valori e i bisogni, le domande latenti o espresse che appaiono sullo sfondo dei sistemi di significato;
- **progettuale:** mirato ad evidenziare risorse umane e valoriali disponibili e gli ostacoli esistenti ai fini di un rinnovamento personale/sociale, per passare successivamente ad indicare nelle linee generali alcune strategie progettuali percorribili.

Funzione di osservazione delle politiche

- **rilevazione/analisi:** mirate a rilevare le politiche istituzionali rivolte ai soggetti in area di disagio nel campo della formazione, del lavoro e occupazione, e dei servizi sociali a livello regionale, nazionale e comunitario;
- **valutazione delle politiche:** mirata a conoscere i risultati delle politiche attivate a livello regionale, attraverso percorsi di valutazione specifici.

3.5 Progettazione modelli

L'attività di progettazione è finalizzata alla costruzione di modelli di intervento formativo implicanti l'inserimento socio-professionale dei soggetti disagiati nonché il sistema ed il modello di valutazione degli interventi secondo l'approccio della *qualità*

Lo schema della progettazione dei modelli comprende:

- a) l'analisi del contesto, l'individuazione del fabbisogno formativo, l'orientamento;

- b) la progettazione con definizione degli obiettivi, individuazione dei prerequisiti, definizione dell'architettura del corso, l'intervento integrato di formazione;
- c) la programmazione con individuazione dei moduli, la costruzione delle prove, la progettazione delle unità didattiche, l'assistenza nei momenti formativi;
- d) la realizzazione dell'intervento con tutte le azioni didattiche;
- e) la verifica dei risultati formativi e la verifica di efficacia della azione formativa. Tra le tipologie di azione si adotterà quella *adocratica*, superando quella scolastica e quella interdisciplinare, che tende a promuovere identità professionali autonome sul mercato del lavoro, considera lo stato iniziale dell'allievo e quindi individua strategie formative flessibili in grado di perseguire abilità, conoscenze, logiche dell'obiettivo formativo professionalizzante. Adotta metodologie di progettazione e programmazione che consentono la verifica dei risultati. Attiva l'intervento di tutti gli attori organizzatori utili al perseguimento dei risultati (progettista, coordinatore, docente, esperto, tutor).

3.6 Sperimentazione

- a) **Formazione dei formatori.** Preliminarmente alla sperimentazione dei modelli formativi si realizzerà un intervento di adeguamento delle competenze degli operatori che saranno attivati nella sperimentazione. L'intervento verterà sulla formazione al ruolo di coordinatore, formatore/orientatore, formatore/tutor, operatore all'inserimento socio-professionale. Ci saranno altresì incontri metodologici per i docenti disciplinari.
- b) **Interventi formativi sperimentali.** L'azione prevede la sperimentazione di interventi formativi coerenti con i modelli progettati. Il corso per portatori di handicap si svolgerà presso il centro di formazione professionale CNOS/FAP di Ortona, così pure il corso per immigrati; il corso per tossicodipendenti presso l'Associazione Soggiorno Proposta di Ortona; e infine il corso per detenuti presso la Casa Circondariale di Vasto.

4. TRASFERIMENTO E DIFFUSIONE

L'intervento è centrato sull'attività di diffusione dei risultati al sistema, finalizzata alla promozione dell'innovazione nel settore. Esso si articola in due momenti:

- trasferimento metodologico nei confronti della Regione Abruzzo e di altri attori o agenzie;
 - tavolo tecnico di progettazione in sintonia con la Regione Abruzzo.
- a) L'obiettivo è quello di trasferire, alle funzioni regionali specifiche, competenze nell'ambito della programmazione e valutazione nel settore del disagio sociale;

- b) Attivare e coinvolgere i responsabili regionali delle funzioni *Programmazione e Valutazione* nei processi di definizione degli input/output delle diverse fasi del progetto. Il trasferimento metodologico è articolato in due livelli:
- livello di trasferimento *alla Regione Abruzzo* — Settore Formazione Professionale — e, specificatamente alla programmazione, metodologie, verifica. Si realizza attraverso incontri operativi di lavoro e discussione;
 - livello di trasferimento *agli operatori del sistema* che agisce nella formazione di soggetti in situazione di disagio, Agenzie formative in primo luogo. Tale trasferimento si realizzerà attraverso dei materiali e l'organizzazione di seminari specifici.

Il tavolo tecnico di progettazione si realizza con incontri di lavoro fra la dimensione operativa e/o scientifica con responsabili della regione Abruzzo - settore Formazione Professionale. Anche in questo caso le funzioni coinvolte sono quelle della programmazione, metodologie e verifiche. I momenti in cui si realizzeranno gli incontri del *tavolo* coincideranno con le fasi di impostazione metodologica delle diverse azioni (input) e con quelle della valutazione dei risultati (output).

5. SISTEMA DI MONITORAGGIO, VALUTAZIONE E CONTROLLO

Uno degli obiettivi principali del progetto CIRDiS è la formazione al cambiamento e all'innovazione nel settore formativo del disagio sociale. Di particolare importanza risulta la stretta interdipendenza del processo valutativo con le singole azioni previste nel progetto. Il processo di valutazione è caratterizzato da continuità-parallelismo con i processi lavorativi previsti, come meccanismo di controllo e monitoraggio basato su azione - feedback - decisione azione - miglioramento.

Lo schema operativo è senz'altro questo: valutazione degli input, realizzazione dell'intervento, valutazione della attuazione, analisi di efficacia ed efficienza dell'intervento, valutazione dei risultati, trasferimento.

Risulta evidente il modello sistemico della valutazione, dove il processo valutativo è dinamicamente parallelo al processo formativo.

Legge n. 144 del 17/05/99 (Collegato alla legge finanziaria)

Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL e l'ENPALS, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali

Articoli che riguardano la formazione professionale

Capo II

DISPOSIZIONI IN MATERIA DI OCCUPAZIONE E DI PREVIDENZA

Art. 66.

(Integrazione del Fondo per l'occupazione e interventi in materia di formazione continua)

1. Il Fondo di cui all'articolo 1, comma 7, del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, convertito, con modificazioni, dalla legge 19 luglio 1993, n. 236, è incrementato di lire 900 miliardi per l'anno 1999 e di lire 800 miliardi a decorrere dall'anno 2000;

2. In attuazione dell'articolo 17, comma 1, lettera d), della legge 24 giugno 1997, n. 196, è stabilita a decorrere dall'anno 1999 in lire 200 miliardi la quota di gettito dei contributi di cui all'articolo 9, comma 5, del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, convertito, con modificazioni, dalla legge 19 luglio 1993, n. 236, destinata agli interventi di cui al medesimo articolo 17, comma 1, lettera d). Conseguentemente, per assicurare la continuità degli interventi di cui all'articolo 9 del citato decreto-legge n. 148 del 1993, è autorizzata la spesa di lire 200 miliardi a decorrere dall'anno 1999.

3. Entro il 30 novembre di ciascun anno, i Ministri del lavoro e della previdenza sociale e della pubblica istruzione verificano, secondo le rispettive competenze, le attività di formazione e istruzione professionale svolte dalle regioni e dagli altri soggetti pubblici e trasmettono al Parlamento una relazione dettagliata contenente l'elenco delle attività svolte, dei soggetti che le svolgono, del personale impiegato nello svolgimento, dei costi, con la specificazione delle parti a carico di soggetti pubblici, del numero delle persone a cui è stata impartita la formazione e degli effetti occupazionali della formazione con riferimento ai medesimi soggetti.

4. Agli oneri derivanti dal presente articolo, pari a lire 1.100 miliardi per l'anno 1999 e a lire 1.000 miliardi a decorrere dall'anno 2000, si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1999-2001, nell'ambito dell'unità previsionale di base di conto capitale "Fondo speciale" dello stato di previsione del Ministero del tesoro, del bilancio e della programmazione economica, allo scopo utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero del lavoro e della previdenza sociale.

5. In attesa della riforma degli incentivi all'occupazione e degli ammortizzatori sociali, le disposizioni relative ai piani per l'inserimento professionale dei giovani privi di occupazione, di cui all'articolo 15 del decreto legge 16 maggio 1994, numero 299, convertito, con modificazioni dalla legge 19 luglio 1994, numero 451 e successive modificazioni sono prorogate per gli anni 1999 e 2000. I predetti piani sono realizzati sulla base di una programmazione che ne preveda la conclusione entro il 31/12/2000. Al relativo onere si provvede nel limite massimo di lire 10 miliardi a carico degli stanziamenti del fondo di cui al comma 1 per l'anno 1999 e con le risorse finanziarie residue allo scopo preordinate per gli esercizi finanziari 1997/1998 nell'ambito del predetto fondo.

Art. 67.

(Modificazioni all'articolo 17 della legge 24 giugno 1997, n. 196)

1. Al comma 1 dell'articolo 17 della legge 24 giugno 1997, n. 196, sono apportate le seguenti modifiche:

a) alla linea dopo le parole: "con il sistema scolastico" è aggiunta la seguente: "universitario";

- b) alla lettera d) dopo le parole: "agli interventi di formazione dei lavoratori" sono aggiunte le seguenti: "e degli altri soggetti di cui alla lettera a)";
- c) alla lettera f) le parole: "d'intesa con le regioni" sono sostituite dalle seguenti: "dalle regioni";
- d) la lettera g) è sostituita dalla seguente: "**g) semplificazione delle procedure, ivi compresa la eventuale sostituzione della garanzia fideiussoria prevista dall'articolo 56 della legge 6 febbraio 1996, n. 52, per effetto delle disposizioni di cui ai commi 3 e seguenti, definite a livello nazionale anche attraverso parametri standard, con deferimento ad atti delle amministrazioni competenti, adottati anche ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della legge 23 agosto 1988, n. 400, e successive modificazioni, ed a strumenti convenzionali oltre che delle disposizioni di natura integrativa, esecutiva e organizzativa anche della disciplina di specifici aspetti nei casi previsti dalle disposizioni regolamentari emanate ai sensi del comma 2, con particolare riferimento alla possibilità di stabilire requisiti minimi e criteri di valutazione delle sedi operative ai fini dell'accreditamento**".

Art. 68.

(Obbligo di frequenza di attività formative)

1. Al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:

- a) nel sistema di istruzione scolastica;
- b) nel sistema della formazione professionale di competenza regionale;
- c) nell'esercizio dell'apprendistato.

2. L'obbligo di cui al comma 1 si intende comunque assolto col conseguimento di un diploma di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale. Le competenze certificate in esito a qualsiasi segmento della formazione scolastica, professionale e dell'apprendistato costituiscono crediti per il passaggio da un sistema all'altro.

3. I servizi per l'impiego decentrati organizzano, per le funzioni di propria competenza, l'anagrafe regionale dei soggetti che hanno adempiuto o assolto l'obbligo scolastico e predispongono le relative iniziative di orientamento.

4. Agli oneri derivanti dall'intervento di cui al comma 1 si provvede:

- a) a carico del Fondo di cui all'articolo 1, comma 7, del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, convertito, con modificazioni, dalla legge 19 luglio 1993, n. 236, per i seguenti importi: lire 200 miliardi per l'anno 1999, lire 430 miliardi per il 2000 e fino a lire 590 miliardi a decorrere dall'anno 2001;

b) a carico del Fondo di cui all'articolo 4 della legge 18 dicembre 1997, n. 440, per i seguenti importi: lire 30 miliardi per l'anno 2000, lire 110 miliardi per l'anno 2001 e fino a lire 190 miliardi a decorrere dall'anno 2002. A decorrere dall'anno 2000, per la finalità di cui alla legge 18 dicembre 1997, n. 440, si provvede ai sensi dell'articolo 11, comma 3, lettera d), della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni.

5. Con regolamento da adottare, entro sei mesi dalla data di pubblicazione della presente legge sulla Gazzetta Ufficiale, su proposta dei Ministri del lavoro e della previdenza sociale, della pubblica istruzione e del tesoro, del bilancio e della programmazione economica, previo parere delle competenti Commissioni parlamentari e della Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sentite le organizzazioni sindacali comparativamente più rappresentative a livello nazionale, sono stabiliti i tempi e le modalità di attuazione del presente articolo, anche con riferimento alle funzioni dei servizi per l'impiego di cui al comma 3, e sono regolate le relazioni tra l'obbligo di istruzione e l'obbligo di formazione, nonché i criteri coordinati ed integrati di riconoscimento reciproco dei crediti formativi e della loro certificazione e di ripartizione delle risorse di cui al comma 4 tra le diverse iniziative attraverso le quali può essere assolto l'obbligo di cui al comma 1. In attesa dell'emanazione del predetto regolamento, il Ministro del lavoro e della previdenza sociale con proprio decreto destina nell'ambito delle risorse di cui al comma 4, lettera a), una quota fino a lire 200 miliardi, per l'anno 1999, per le attività di formazione nell'esercizio dell'apprendistato anche se svolte oltre il compimento del diciottesimo anno di età, secondo le modalità di cui all'articolo 16 della legge 24 giugno 1997, n. 196. Le predette risorse possono essere altresì destinate al sostegno ed alla valorizzazione di progetti sperimentali in atto, di formazione per l'apprendistato, dei quali sia verificata la compatibilità con le disposizioni previste all'articolo 16 della citata legge n. 196 del 1997. Alle finalità di cui ai commi 1 e 2 la regione Valle d'Aosta e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono, in relazione alle competenze ad esse attribuite e alle funzioni da esse esercitate in materia di istruzione, formazione professionale e apprendistato, secondo quanto disposto dai rispettivi statuti speciali e dalle relative norme di attuazione. Per l'esercizio di tali competenze e funzioni le risorse dei fondi di cui al comma 3 sono assegnate direttamente alla regione Valle d'Aosta e alle province autonome di Trento e di Bolzano.

Art. 69.

(Istruzione e formazione tecnica superiore)

1. Per riqualificare e ampliare l'offerta formativa destinata ai giovani e agli adulti, occupati e non occupati, nell'ambito del sistema di formazione integrata superiore (FIS), è istituito il sistema della istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS), al quale si accede di norma col possesso del diploma di scuola secondaria superiore. Con decreto adottato di concerto dai Mi-

nistri della pubblica istruzione, del lavoro e della previdenza sociale e dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, sentita la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, sono definite le condizioni di accesso ai corsi dell'IFTS per coloro che non sono in possesso del diploma di scuola secondaria superiore, gli standard dei diversi percorsi dell'IFTS, le modalità che favoriscono l'integrazione tra i sistemi formativi di cui all'articolo 68 e determinano i criteri per l'equipollenza dei rispettivi percorsi e titoli; con il medesimo decreto sono altresì definiti i crediti formativi che vi si acquisiscono e le modalità della loro certificazione e utilizzazione, a norma dell'articolo 142, comma 1, lettera c), del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112.

2. Le regioni programmano l'istituzione dei corsi dell'IFTS, che sono realizzati con modalità che garantiscono l'integrazione tra sistemi formativi, sulla base di linee guida definite d'intesa tra i Ministri della pubblica istruzione, del lavoro e della previdenza sociale e dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, la Conferenza unificata di cui al decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e le parti sociali mediante l'istituzione di un apposito comitato nazionale. Alla progettazione dei corsi dell'IFTS concorrono università, scuole medie superiori, enti pubblici di ricerca, centri e agenzie di formazione professionale accreditati ai sensi dell'articolo 17 della legge 24 giugno 1997, n. 196, e imprese o loro associazioni, tra loro associati anche in forma consortile.

3. La certificazione rilasciata in esito ai corsi di cui al comma 1, che attesta le competenze acquisite secondo un modello allegato alle linee guida di cui al comma 2, è valida in ambito nazionale.

4. Gli interventi di cui al presente articolo sono programmabili a valere sul Fondo di cui all'articolo 4 della legge 18 dicembre 1997, n. 440, nei limiti delle risorse preordinate allo scopo dal Ministero della pubblica istruzione, nonché sulle risorse finalizzate a tale scopo dalle regioni nei limiti delle proprie disponibilità di bilancio. Possono concorrere allo scopo anche altre risorse pubbliche e private. Alle finalità di cui al presente articolo la regione Valle d'Aosta e le province autonome di Trento e di Bolzano provvedono, in relazione alle competenze e alle funzioni ad esse attribuite, secondo quanto disposto dagli statuti speciali e dalle relative norme di attuazione; a tal fine accedono al Fondo di cui al presente comma e la certificazione rilasciata in esito ai corsi da esse istituiti è valida in ambito nazionale.

Decreto
del Ministro del Lavoro
e della Previdenza Sociale
del 20 maggio 1999

Disposizioni concernenti i contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti

IL MINISTRO DEL LAVORO
E DELLA PREVIDENZA SOCIALE

Visto l'art.16 della Legge 24 giugno 1997 n. 196 recante disposizioni in materia di apprendistato;

Visto il proprio decreto 8 aprile 1998 recante disposizioni concernenti contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti;

Ritenuto di dover dare attuazione a quanto disposto dall'art.1 di tale decreto garantendo la necessaria flessibilità nell'individuazione dei contenuti della formazione di cui alle lettere a) e b) dell'art. 2 dello stesso decreto;

Acquisita l'intesa del Ministro della Pubblica Istruzione;

Decreto
del Ministro del Lavoro
e della Previdenza Sociale
del 20 maggio 1999

Disposizioni concernenti i contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti

IL MINISTRO DEL LAVORO
E DELLA PREVIDENZA SOCIALE

Visto l'art.16 della Legge 24 giugno 1997 n. 196 recante disposizioni in materia di apprendistato;

Visto il proprio decreto 8 aprile 1998 recante disposizioni concernenti contenuti formativi delle attività di formazione degli apprendisti;

Ritenuto di dover dare attuazione a quanto disposto dall'art.1 di tale decreto garantendo la necessaria flessibilità nell'individuazione dei contenuti della formazione di cui alle lettere a) e b) dell'art. 2 dello stesso decreto;

Acquisita l'intesa del Ministro della Pubblica Istruzione;

Sentito il parere della Conferenza Stato-Regioni;
Sentito il parere delle organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro maggiormente rappresentative sul piano nazionale e le regioni;

DECRETA

Art. 1

1. Le attività formative per apprendisti di cui all'art. 2 lettera a) del decreto del Ministro del Lavoro dell'8 aprile 1998 devono perseguire i seguenti obiettivi formativi articolati in quattro aree di contenuto: competenze relazionali, organizzazione ed economia, disciplina del rapporto di lavoro, sicurezza sul lavoro.

COMPETENZE RELAZIONALI

- Valutare le competenze e risorse personali, anche in relazione al lavoro ed al ruolo professionale;
- Comunicare efficacemente nel contesto di lavoro (comunicazione interna e/o esterna);
- Analizzare e risolvere situazioni problematiche;
- Definire la propria collocazione nell'ambito di una struttura organizzativa;

ORGANIZZAZIONE ED ECONOMIA

- Conoscere i principi e le modalità di organizzazione del lavoro nell'impresa (dei rispettivi settori);
- Conoscere i principale elementi economici e commerciali dell'impresa:
 - ♦ le condizioni e i fattori di redditività dell'impresa (produttività, efficacia e efficienza);
 - ♦ il contesto di riferimento di un'impresa (forniture, reti, mercato, moneta europea, ecc.);
 - ♦ Saper operare in un contesto aziendale orientato alla qualità e alla soddisfazione del cliente;
 - ♦ Sviluppare competenze imprenditive e di autoimprenditorialità anche in forma associata;

DISCIPLINA DEL RAPPORTO DI LAVORO

- Conoscere le linee fondamentali di disciplina legislativa del rapporto di lavoro e gli istituti contrattuali;
- Conoscere i diritti e i doveri dei lavoratori;
- Conoscere gli elementi che compongono la retribuzione e il costo del lavoro;

SICUREZZA SUL LAVORO (MISURE COLLETTIVE)

- Conoscere gli aspetti normativi e organizzativi generali relativi alla sicurezza sul lavoro;
- Conoscere i principali fattori di rischio;
- Conoscere e saper individuare le misure di prevenzione e protezione.

2. Nelle attività formative per apprendisti il primo modulo deve essere dedicato all'accoglienza, alla valutazione del livello di ingresso dell'apprendista e alla definizione del Patto formativo tra l'apprendista e la struttura formativa.

Art. 2

1. I contenuti di cui all'art. 2 lettera b) del decreto del Ministero del Lavoro dell'8 aprile 1998 e le competenze da conseguire mediante l'esperienza di lavoro devono essere definiti sulla base dei seguenti obiettivi formativi:

- conoscere i prodotti e servizi di settore e il contesto aziendale;
- conoscere e saper applicare le basi tecniche e scientifiche della professionalità;
- conoscere e saper utilizzare le tecniche e i metodi di lavoro;
- conoscere e saper utilizzare gli strumenti e le tecnologie di lavoro (attrezzature, macchinari e strumenti di lavoro);
- conoscere ed utilizzare misure di sicurezza individuale e tutela ambientale;
- conoscere le innovazioni di prodotto, di processo e di contesto.

2. Nella costruzione dei percorsi formativi si terrà conto dei diversi processi di lavorazione cui fa riferimento la professionalità dell'apprendista.

Art. 3

1. I percorsi formativi individuali devono essere costruiti, in fase di progettazione esecutiva, sulla base dell'accertamento dei livelli delle competenze possedute dagli apprendisti e dell'individuazione dei fabbisogni formativi.

2. Il consolidamento e l'eventuale recupero di conoscenze linguistico-matematiche sarà effettuato all'interno dei moduli trasversali e professionalizzanti.

Art. 4

1. Per l'assolvimento dei compiti di cui all'art. 1, comma 2 del decreto del Ministro del Lavoro dell'8 aprile 1998, il Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale si avvale di una commissione di lavoro, presieduta da un rappresentante dello stesso Ministero e composta da un rappresentante del Ministero della Pubblica Istruzione, da tre rappresentanti delle regioni, e da

rappresentanti delle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori comparativamente più rappresentative sul piano nazionale che opererà con il contributo delle categorie interessate e con il supporto tecnico dell'ISFOL.

La Commissione opera senza oneri aggiuntivi a carico dello Stato.

Art. 5

1. In via transitoria e in assenza degli accordi nazionali di cui all'art. 1, comma 2, del decreto del Ministro del Lavoro dell'8 aprile 1998, le Regioni organizzano le attività formative facendo riferimento agli obiettivi formativi indicati agli artt. 1 e 2 del presente provvedimento e ad eventuali accordi a livello regionale tra le organizzazioni datoriali e sindacali di categoria comparativamente più rappresentative.

Roma, 20 maggio 1999

Il Ministro
Antonio Bassolino

MARIO
TONINI

Manager di sviluppo e di implementazione della formazione professionale continua (Sic MANAGER)

Uno scambio per Istruttori
nel programma Leonardo da Vinci

1. CARATTERISTICHE DEL PROGETTO

Progetto multinazionale

Nel mese di marzo u.s. dieci direttori dei CFP del CNOS/FAP hanno visitato alcune realtà formative e produttive della Germania e della Spagna per conoscere modelli organizzativi e di interazione.

L'iniziativa è stata finanziata dal Programma Leonardo da Vinci.

La Federazione CNOS/FAP, soggetto proponente, ha collaborato, in questo progetto, con due partner: lo Stadt Göttingen il quale, con la Associazione LAG JAW, ha coordinato e organizzato lo scambio in Germania e la Secretaria National de FP (SNS-ETP), che ha svolto la medesima funzione in Spagna.

Stadt Göttingen ha curato, in questi anni, i processi di formazione continua e di riqualificazione professionale dei lavoratori del suo territorio, anche con interventi integrati, fruendo dell'innovazione offerta e promossa dalle iniziative comunitarie "OCCUPAZIONE" e "ADAPT" per favorire lo sviluppo e l'accompa-

gnamento delle competenze professionali dei lavoratori della Bassa Sassonia. Il partner ha collaborato con la Federazione CNOS/FAP nel progetto OFINET MOBIL 2000 (Youthstart). Lo Stadt Göttingen si è avvalso anche della collaborazione della Organizzazione LAG JAW Jugendaufbauwerk, una associazione che, nella Bassa Sassonia, aggrega vari organismi "non profit" e promuove iniziative per favorire l'inserimento dei giovani, soprattutto svantaggiati, nel mondo del lavoro e nella società. Le attività principali della Lag Jaw sono infatti mirate a favorire l'inserimento lavorativo dei giovani, organizzare l'assistenza sociale dei soggetti svantaggiati e studiare la domanda del mercato del lavoro.

La Secretaria National de FP (SNS-ETP) della Spagna si caratterizza per il fruttuoso rapporto di collaborazione che ha realizzato, negli anni, con il mondo imprenditoriale tramite i dipartimenti *escuela-empresa* che sviluppano e implementano sia la formazione continua dei lavoratori delle imprese come, per riflesso, quella degli Operatori della FP. La SNS-ETP è stata già partner della Federazione CNOS/FAP nei progetti OFINET MOBIL 2000 (Youthstart) e nei progetti DIDIME e FADNet (Leonardo Da Vinci).

La reciprocità

La Secretaria National de FP (SNS-ETP) ha realizzato, nel medesimo periodo, con un proprio progetto, una iniziativa analoga, accompagnando propri formatori in Germania dal 15 al 20 marzo e, in Italia, dal 22 al 27 marzo. I venti partecipanti erano appartenenti al personale direttivo: direttori pedagogici, capi dipartimento e direttori titolari. La Federazione CNOS/FAP, che li ha accolti dal 22 al 27 marzo, ha dato loro la possibilità di conoscere il sistema formativo italiano nei suoi aspetti essenziali.

Il primo obiettivo dello scambio è stato quello di offrire ai partecipanti una panoramica della Formazione Professionale oggi in Italia. Il 22 marzo, a Roma, nell'incontro con i responsabili dell'Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei lavoratori (ISFOL), il gruppo ha potuto conoscere i principali mutamenti in atto nel sistema formativo italiano, quelli normativi, progettuali e organizzativi. Nell'incontro pomeridiano, con i responsabili di UNIONCAMERE, sempre a Roma, i dirigenti spagnoli hanno preso visione di un Sistema informativo permanente sull'occupazione e la formazione, denominato Progetto Excelsior, della realizzazione di alcuni progetti sperimentali che hanno avuto, in questi anni, un forte impatto sulle architetture interne ai diplomi universitari, rappresentando un salto qualitativo soprattutto nel rapporto Università e Impresa, con il progetto CAMPUS e un Sistema di monitoraggio e di valutazione della formazione realizzata nelle imprese.

La conoscenza di uno spaccato di formazione che si colloca tra Università e Impresa ha completato la panoramica conoscitiva. Il giorno successivo il gruppo ha visitato la Scuola Superiore Guglielmo Reiss Romoli (SSGRR), che ha la sede a L'Aquila. La Scuola è una società del Gruppo Telecom Italia ed è impegnata nella specializzazione e nell'aggiornamento continuo di diri-

genti e quadri. La sua attività è rivolta non soltanto al Gruppo Telecom, ma anche ai mercati esterni collegati al mondo dell'information & Communication Technology (ICT). Ponendosi come punto di raccordo tra Università e Imprese, la Scuola offre soluzioni alle esigenze formative delle aziende clienti, sviluppando le competenze multidisciplinari ed internazionali necessarie per sostenere l'innovazione, consolidare i mercati nazionali e guidare con successo i processi di globalizzazione del business. Nell'incontro con i responsabili, della ricca e complessa esperienza della Scuola, sono stati affrontati soprattutto gli aspetti organizzativi, economici e di ritorno degli investimenti nel campo della formazione professionale.

Un secondo obiettivo dello scambio è stato quello di offrire ai partecipanti alcune esperienze di organizzazione di Centro di Formazione Professionale, analizzandone gli aspetti organizzativi, gestionali e amministrativi delle risorse umane e strumentali. A Venezia-Mestre, il 24 marzo, il gruppo si è confrontato con un modello organizzativo di risorse umane e strumentali in atto in un CFP del CNOS/FAP, aperto, a rete, sul territorio. A Verona, il 25 marzo, l'incontro con il personale direttivo e di staff di un CFP del CNOS/FAP ha dato ai partecipanti la possibilità di conoscere quali iniziative ha messo in atto quell'organismo per rispondere ad alcune domande emergenti dal territorio, quali la domanda di formazione continua, di formazione a distanza e di qualità nella formazione.

A Milano, nell'incontro con il personale direttivo e di staff di un CFP/CNOS-FAP, il gruppo ha potuto conoscere il rapporto esistente oggi in Italia tra il sistema della formazione professionale e quello scolastico. Ci si è confrontati con un modello di CFP in dialogo sia con il territorio che con il mondo della Scuola Secondaria Superiore.

2. PREPARAZIONE DELL'ESPERIENZA TRANSNAZIONALE

Il progetto SicMANAGER è stato animato e gestito da un comitato di controllo, costituito dai coordinatori nazionali dei rispettivi partner, i quali hanno pianificato, in modo dettagliato, le attività nei rispettivi paesi e verificato — in itinere — lo svolgimento dello scambio.

Al termine dell'esperienza la Federazione CNOS/FAP ha elaborato una relazione di sintesi che ha tenuto conto delle opinioni dei partecipanti, espresse soprattutto nella relazione settimanale e le valutazioni e proposte che il gruppo ha stilato, d'intesa con i responsabili, a conclusione del progetto.

La preparazione dello scambio è avvenuta sostanzialmente in quattro fasi.

Nella prima fase la Federazione ha programmato un itinerario di formazione continua per tutto il personale direttivo. Sono state trattate le tematiche della direzione, organizzazione e gestione dei CFP: *Leadership autorevole* (Luglio 1996), *Modelli di organizzazione e gestione delle risorse umane* (Novembre 1997), *Modelli di gestione amministrativa del CFP agenziale* (Novembre 1998). Nella seconda fase ha socializzato gli obiettivi e i contenuti dello

stage transnazionale e ha presentato le caratteristiche dei rispettivi partner, collaboratori del progetto. Nella terza fase il Consiglio Direttivo della Federazione ha individuato i criteri di ammissione al progetto. La quarta fase ha riguardato la scelta dei partecipanti.

3. REALIZZAZIONE DELL'ESPERIENZA TRANSNAZIONALE

Caratteristiche generali dell'esperienza

Gli organizzatori hanno dato allo scambio una organizzazione che permettesse di far conoscere ai partecipanti le realtà formative dei paesi ospitanti, poter incontrare e confrontarsi con "operatori" del settore significativi ed approfondire alcuni temi specifici attraverso il dibattito e il confronto.

La socializzazione dell'esperienza è avvenuta mediante una relazione giornaliera, svolta — a turno — da un partecipante e da una relazione settimanale, svolta dal gruppo, insieme ai responsabili partner.

I contenuti dell'esperienza in Germania

Nella prima parte della settimana, lo scambio si è svolto ad Hannover.

Nel primo giorno, 1 marzo, il gruppo, oltre che conoscere l'Associazione ospitante, la LAG JAW, si è confrontato con il percorso scolastico e formativo vigente in Germania.

La riflessione ha preso l'avvio sulle finalità istituzionali della associazione LAG JAW, che si sono rivelate molto affini a quelle della Federazione CNOS/FAP; è poi proseguita sulle iniziative adottate dalla associazione per facilitare l'inserimento lavorativo e l'assistenza sociale dei giovani e quelle volte all'analisi del mercato del lavoro.

L'incontro è poi proseguito sulla conoscenza del sistema formativo tedesco, nei suoi aspetti forti e nei suoi punti critici. Sono stati giudicati positivi alcuni indicatori quali l'attenzione alla persona, l'orientamento, la connessione tra i vari percorsi formativi, il collegamento tra FP e Università. Critici invece sono apparsi alcuni fenomeni recenti quali le difficoltà, nell'attuale sistema, di garantire la FP a tutti i giovani, la tendenza strisciante alla attenzione maggiore ai soli giovani più capaci, la riduzione crescente dei posti disponibili nelle ditte per la formazione rispetto al numero dei giovani che ne fanno domanda (solo il 50% degli aspiranti riesce ad inserirsi).

Il giorno successivo, sempre ad Hannover, il gruppo si è confrontato su progetti di formazione per giovani svantaggiati e sulla formazione in azienda.

I responsabili dell'Ufficio Regionale per la gioventù della Bassa Sassonia hanno illustrato l'organizzazione che opera a favore di soggetti in condizione di "svantaggio". La normativa federale definisce "svantaggiato" quel giovane che, in età inferiore ai 27 anni, ha bisogno di sostegno per la particolare realtà sociale in cui vive, incontra ostacoli personali per il proprio sviluppo, è senza una qualificazione di base e non ha finito l'apprendistato, è affetto da

handicap, ha problemi con la giustizia, è affidato ai servizi sociali, è immigrato straniero e un immigrato tedesco di ritorno. L'Ufficio, per questi giovani, promuove aiuti per la loro integrazione sociale, la formazione scolastica e professionale e l'inserimento; cura la consulenza, l'organizzazione e il finanziamento di progetti che sono attuati da enti esterni. Sei sono le tipologie di intervento attivate: il programma OPEG, il programma Youthstart, il programma RABAZ, i progetti per la conclusione dell'obbligo scolastico in esperienze di FP, la gestione di case per i giovani giudicati non idonei a proseguire la propria vita in famiglia, altri progetti particolari (es. una Radio interamente gestita da giovani...). I giovani chiedono di inserirsi nei progetti o personalmente o indirizzati dall'Ufficio del lavoro.

Con la visita alla Volkswagen Coaching Gesellschaft mbH, settore formazione professionale di Hannover, il gruppo ha potuto conoscere uno spaccato di formazione in azienda, facilmente confrontabile con esperienze similari italiane. La ditta seleziona 200 giovani su 1500 domande circa per 15 professioni diverse e gestisce autonomamente la formazione con una durata che oscilla dai due anni e sei mesi ai tre anni e sei mesi, secondo la legislazione del sistema duale. Non sono previsti finanziamenti pubblici. La strategia formativa dell'azienda punta a formare giovani che abbiano le caratteristiche della "multifunzionalità", della "mobilità", della "relazionalità" e della "capacità decisionale". Inoltre la ditta ricerca la soddisfazione dell'assunto sviluppando la responsabilità e la capacità di lavoro di gruppo. La selezione avviene attraverso la verifica dei voti delle ultime tre pagelle, test sulle capacità mentali, il colloquio motivazionale, la visita medica. Il 25% dei selezionati appartiene alle categorie disagiate. Anche in Germania c'è la forte tendenza, nei giovani, a preferire professioni "pulite". La ditta cerca di affrontare questo problema con l'organizzazione di stage offerti ai giovani della scuola per avvicinarli al mondo del lavoro. La trasformazione finale del contratto di apprendistato in assunzioni definite è pressoché generale.

Nella giornata di mercoledì 3 marzo il gruppo ha potuto confrontarsi con operatori e animatori del progetto comunitario YOUTHSTART, nella Bassa Sassonia.

I giovani svantaggiati, raggiunti attraverso 23 progetti, sono 2500 e gli operatori impiegati sono circa 100. Una particolare attenzione è stata mostrata dal gruppo alla metodologia adottata, che prevede l'approccio personale e globale al giovane, la stesura di un percorso personalizzato che tiene conto della situazione personale e della realtà territoriale e di un piano d'azione (step by step) per l'avviamento alla formazione e al lavoro, il contatto continuo con operatori/psicologi fino alla completa autonomia del giovane svantaggiato.

Lo scambio è continuato, nel pomeriggio, nella località di Göttingen.

L'incontro con i responsabili dell'Ufficio per l'occupazione ha permesso al gruppo di conoscere soprattutto i problemi che la struttura pubblica sta affrontando, in anni recenti, per fronteggiare la crisi del sistema formativo tedesco, dovuto al calo di aziende che offrono spazi per la formazione. Le iniziati-

ve messe in atto, quali premi e concorsi, non si rivelano del tutto sufficienti. Il tema, appena accennato, è stato approfondito nella giornata successiva.

La visita all'Ufficio del lavoro si è rivelata particolarmente interessante soprattutto perché confrontabile con la trasformazione equivalente in atto in Italia. L'Ufficio conta 460 dipendenti tra gli addetti della città e quelli che operano nei Kreis (circoli) affiliati; ha la sede centrale a Norimberga e sedi Regionali, per un totale di 181 uffici. La sua organizzazione interna prevede il reparto per l'accoglienza/avvicinamento, la consulenza per i mestieri, il supporto economico, l'organizzazione interna e il servizio di équipe con medico, psicologo e la consulenza tecnica per i portatori di handicap. La consulenza relativa alle scelte professionali prevede l'orientamento professionale, il colloquio per i giovani che non sanno scegliere, la consulenza nelle scuole e il supporto per il reperimento dei posti di formazione professionale, il sostegno economico dei progetti per i giovani fuori di casa e per i portatori di handicap.

Anche nella città di Göttingen sono presenti le difficoltà del sistema duale, riscontrate ad Hannover. Se nel 1990, a fronte di 2.500 giovani richiedenti, c'era la disponibilità di 4000 posti nelle aziende, nel 1998, a fronte di 4000 giovani, c'era la disponibilità di soli 3000 posti. L'Ufficio sta sperimentando iniziative per i giovani che non trovano accoglienza nelle aziende; il progetto JUMP tende a creare posti di apprendistato soprattutto facendo leva su sgravi fiscali per le ditte che vi aderiscono. Con la visita alla "BBS II - Scuola Teorica della Formazione Professionale", il gruppo ha conosciuto più da vicino una articolazione del percorso formativo per i giovani del sistema duale, la classe 11 e 12 della Fachoberchule, il Ginnasio. È stato rilevato come la crisi del sistema duale portasse alla crescita della classe 11. La visita all'Università popolare, infine, ha offerto una ulteriore conoscenza del percorso formativo; di questa esperienza il gruppo ha colto, come significativo, soprattutto l'approccio metodologico usato a favore di questi giovani: la tensione alla formazione del gruppo più che alla classe, la progettazione che parte dal singolo giovane e dal suo mondo vitale e la spinta alla vivacità dell'insegnamento.

Due sono state le proposte della giornata di venerdì 5 marzo: a Göttingen il gruppo ha avuto un confronto con i responsabili della Robert BOCH-AG e a Villa Lampe-Heilingenstadt la conoscenza di una esperienza particolare: un Centro di accoglienza organizzato per i giovani immigrati.

Nella visita alla Robert BOCH-AG di Göttingen il gruppo ha conosciuto l'articolazione formativa di quella azienda: il laboratorio meccanico/industriale con specializzazione in tecnico di produzione e elettronico industriale e la proposta formativa quadriennale; la difficoltà nella trasmissione delle conoscenze teoriche e dei requisiti di base matematico-linguistici, sono un vero problema di insegnamento per i formatori dell'azienda. I giovani fanno sempre più fatica ad assimilarne i contenuti.

Anche l'esperienza del Centro di accoglienza a Villa Lampe-Heilingenstadt ha evidenziato la necessità di fantasia per fronteggiare il problema della crisi adolescenziale. Tra le iniziative conosciute, quella più apprezzata dal gruppo è stata la realizzazione di un "Centro mobile per giovani": un gruppo

di operatori, con un pullman attrezzato, si reca nei vari punti della città per offrire ascolto, consulenza e attenzione alle singole situazioni.

I contenuti dell'esperienza in Spagna

La visita è iniziata lunedì 8 marzo a Barcelona-Sarrià, con la riflessione sul sistema educativo spagnolo. Hanno contribuito all'approfondimento del tema la visita alla Scuola Professionale di Sarrià e il confronto con i Formatori, la visita al Dipartimento Scuola-Impresa, la visita al Centro Studi dell'Università.

Il Direttore dell'Institut Politècnic ha presentato l'Institut nella sua globalità: l'offerta formativa di formazione professionale di grado medio e superiore, l'attività di formazione professionale per i disoccupati, l'attività di formazione continua e di Bachilleratos, l'afflusso dei giovani che si attesta mediamente sui 1800 allievi ed i meccanismi di finanziamento della formazione "reglada" e "non reglada".

Il prof. Lòpez Rufino ha illustrato il sistema educativo spagnolo e il sistema di FP in particolare, confrontato con quello precedente alla riforma attuata in Spagna nell'ultimo decennio. Ha descritto, in secondo luogo, i rapporti esistenti tra l'Institut, la Pubblica Amministrazione e il territorio (imprese, giovani del territorio e relative famiglie), nel contesto della proposta formativa salesiana.

La giornata si è conclusa con l'incontro con il prof. Enriquez Ruiz Ballestrero che ha presentato il Dipartimento Scuola/Impresa sotto l'aspetto organizzativo (collegamenti in rete con i servizi pubblici della Regione e i soggetti del lavoro del territorio), didattico (la formazione «reglada», la formazione dei formatori, le borse del lavoro, l'alternanza) e tecnologico (trattamento dati).

Martedì 9 marzo, a Zaragoza, il programma prevedeva un incontro con il mondo imprenditoriale, la visita ad una Scuola Professionale e ad una azienda di servizi, l'incontro con i responsabili del CNAM, Centro de Estudios Superiores, la visita alla scuola San Valero.

La tavola rotonda con i responsabili del mondo del lavoro ha messo in evidenza soprattutto le attese che il mondo imprenditoriale ha nei confronti dei giovani in uscita dal sistema formativo e cioè l'attitudine al cambiamento, la capacità di trovare soluzioni a problemi, il senso di responsabilità, la capacità a lavorare in gruppo, il possesso delle lingue e delle tecnologie informatiche.

Nella visita al C.N.A.M, Conservatoire National des Arts et Métiers, un organismo universitario francese che ha il riconoscimento delle autorità spagnole e che svolge corsi superiori e a pagamento, l'attenzione del gruppo è caduta soprattutto sull'impianto formativo che studia "casi reali", lo stage, l'autoformazione, la certificazione dei crediti formativi. Ha potuto conoscere la "borsa de trabajo", un dipartimento che si occupa dell'informazione, dell'orientamento e dell'inserimento lavorativo degli allievi e l'iniziativa, che vanta ormai 12 edizioni ed ha raggiunto una dimensione a valenza naziona-

le, del "Premio don Bosco" per la migliore idea imprenditoriale. La visita alla fondazione San Valero, una scuola gestita secondo i criteri della qualità totale, ha concluso la panoramica della giornata.

Mercoledì, 10 marzo, a Pamplona il gruppo ha visitato un Centro professionale di 1° e di 2° grado e si è incontrato con i responsabili della Volkswagen, affrontando il tema della formazione continua nell'impresa. Del Centro di Formazione Professionale si sono approfondite soprattutto le iniziative messe in atto per rispondere alla domanda di formazione del territorio. Il settore meccanico, con le attività formative svolte nel reparto CAD/CNC, coltiva il 90% degli allievi che frequentano.

Nell'incontro con il responsabile formazione della Volkswagen si sono ribadite le attese aziendali nei riguardi della formazione: il sistema deve formare nella capacità di lavorare in team, nel senso di responsabilità e nelle competenze tecnologiche.

Giovedì 11 marzo a Madrid il gruppo si è incontrato con referenti dell'INEM (Istituto Nacional de Empleo del Ministerio de Trabajo). L'Assessore, responsabile dell'Ufficio delle relazioni internazionali, ha presentato l'INEM; ha illustrato il sistema formativo spagnolo attuale nei suoi vari aspetti: generali, metodologico didattici e nel rapporto con il mondo del lavoro. Si è soffermato, in particolare, sul problema dell'età di inizio della formazione professionale, 16 anni, ritenuta tardiva, sulla metodologia usata dai docenti, giudicata troppo statica e sulla lontananza tra scuola e impresa; anche lo stage è stato giudicato, in genere, inadeguato. Il responsabile dell'Ufficio del F.S.E. ha approfondito la metodologia della formulazione del PLAN FIT, il piano triennale di formazione professionale integrata per i disoccupati. Da ultimo, con il responsabile della direzione generale della gestione della formazione "occupazionale", si è affrontato il problema della certificazione delle qualifiche, che, in Spagna, si intende affrontare nell'ottica del riconoscimento europeo.

La giornata di venerdì 12 marzo aveva un obiettivo di carattere valutativo. Il gruppo, con il relatore e coordinatore del dibattito, prof. Angel Miranda Regojo, ha riflettuto sul contributo che il rapporto tra formazione professionale e azienda apporta alla formulazione di un piano di formazione professionale, ha approfondito i compiti che ha l'Azienda nella determinazione delle Unità di Competenza (UC) e i compiti della Scuola nella determinazione dei moduli professionali (MP). Sono risultati concetti chiave, perché necessari alla progettazione di un piano di formazione, la centralità del "destinatario" dell'intervento, l'importanza della «qualità» e delle competenze nel processo, il ruolo della "corresponsabilità" e del "lavoro in équipe", l'importanza strategica della "valutazione".

È stato illustrato anche il modello europeo per la Gestione della Qualità nei Centri Educativi, introdotto recentemente dal Ministero dell'Educazione e della Cultura di Spagna, con l'intento di fare della qualità non solo un obiettivo, ma soprattutto un metodo per un miglioramento costante del sistema della formazione. Il gruppo ha potuto così approfondire l'idea base

enunciata nel progetto e cioè "La soddisfazione dei destinatari del servizio di educazione, del personale docente e non docente, e l'impatto nella società si consegue mediante una leadership che anima la pianificazione e la strategia del centro educativo, la gestione del personale, delle sue risorse e dei suoi processi, con l'obiettivo di un miglioramento continuo dei suoi risultati», ha anche discusso sui criteri e i pesi delle varie componenti su cui il modello si basa: «Leadership (10%); gestione del personale (9%); Pianificazione e strategia (8%); risorse (9%); processi (14%); soddisfazione del personale (9%); soddisfazione degli utenti (20%); impatto nella società (6%); risultati del centro educativo (15%)».

A Madrid, nell'ultimo giorno, si è valutato il lavoro della settimana.

In una visione di sintesi, il sistema formativo spagnolo presenta punti di forza e di debolezza. Tra gli aspetti positivi il gruppo ha colto l'organicità del progetto di riforma messo in atto in Spagna che si differenzia dal percorso settoriale italiano, lo stato di "parità" tra scuola statale e non statale, la "centralità" che la formazione ha in Spagna nel quadro dell'intero sistema formativo, la complessità e la verticalità dell'attività formativa conosciuta nei modelli visitati. Tra gli aspetti giudicati problematici, il gruppo ha sottolineato soprattutto la "rigidità" del sistema formativo nel suo complesso e la debolezza dell'impianto della formazione iniziale.

FASE CONCLUSIVA DEL PROGETTO

Procedure e strumenti di valutazione

I partecipanti, all'inizio dello scambio, hanno convenuto sulla stesura di una *relazione giornaliera*, realizzata da un componente del gruppo e sulla stesura di una *relazione valutativa settimanale* di gruppo.

Alla stesura della relazione settimanale hanno contribuito, oltre che i beneficiari dello scambio, anche i partner nelle persone dei signori Viviana Castillo (Stadt Göttingen), Manfred von Hebel (Lag Jaw) e Angel Miranda (SNS-ETP), in qualità di organizzatori e coordinatori dello scambio nei rispettivi paesi.

Le persone citate hanno seguito il gruppo nello svolgimento dello scambio nel proprio paese. Hanno quindi svolto un ruolo, oltre che di organizzazione, anche di animazione, monitoraggio e valutazione dell'iniziativa.

Valutazione dei risultati

I beneficiari avvertivano la necessità di confrontarsi con Partner europei per uno scambio di conoscenze e di esperienze su modelli progettuali, organizzativi e gestionali dei processi di formazione professionale continua, a completamento del piano di aggiornamento proposto dalla Federazione CNOS/FAP.

Al termine, con i responsabili dei partner e del CNOS/FAP, i partecipanti

nella relazione hanno espresso non solo la soddisfazione per l'esperienza ma anche alcune indicazioni di percorso per il futuro.

Sono stati giudicati "utili" il confronto con «partner» molto vicini alla proposta formativa del CNOS/FAP, le riflessioni sui modelli formativi tedesco e spagnolo colti nel loro momento di trasformazione e impegnati a rispondere ai nuovi bisogni formativi, il confronto con modelli di FP che interagiscono con il territorio (Impresa, Istituzioni) e i piani di formazione dei rispettivi organismi per il personale impegnato.

Il gruppo ha anche segnalato alcune possibili iniziative per proseguire nel cammino intrapreso: il potenziamento della rete di partner europei su temi ritenuti strategici quali il confronto sui rapporti tra progetto educativo e culture dell'Europa, il confronto sulle risposte elaborate dai vari Partner alle nuove povertà giovanili, il confronto sull'utilizzo in chiave educativa dei nuovi mezzi tecnologici della FP quali internet, la fad, l'auto formazione.

La Sede Nazionale ha provveduto, sulla base della documentazione prodotta dai beneficiari, ad compilare, per ogni partecipante, l'Attestato di partecipazione previsto dal Programma "Leonardo da Vinci"; una analoga iniziativa è stata svolta dai partner per il periodo di esperienza nel singolo paese.

L'iniziativa avrà la sua utilizzazione piena con l'elaborazione finale di un modello operativo di un CFP a valenza agenziale, operativo sul piano della formazione continua dei lavoratori e su quello della formazione continua degli operatori FP e attraverso la sua sperimentazione nei CFP del CNOS/FAP.

La portata strategica dell'iniziativa

La mobilità dei giovani, dei lavoratori e dei formatori costituisce ormai una delle grandi sfide nella prospettiva della coesione europea e, nel tempo stesso, una delle prospettive imboccate con più decisione da parte sia della Commissione che degli Stati membri. Il programma Leonardo da Vinci è stato, tra gli strumenti comunitari, quello che più ha inciso sulla dimensione "transnazionale" della formazione professionale. La seconda fase del Programma, che si avvierà a partire dal 2000, andrà nella direzione di un potenziamento di questa misura.

La Federazione intende inserirsi con decisione in tale direzione, potenziando, al tempo stesso, sia le iniziative che riguardano gli allievi della Formazione Professionale sia quelle che interessano i Formatori.

Mentre il presente articolo va alle stampe è ufficiale la approvazione della prosecuzione del progetto SicManager. Dopo i Direttori dei CFP del CNOS/FAP l'opportunità, quindi, sarà offerta allo staff di Direzione. L'augurio che la soddisfazione espressa dai Direttori possa essere provata anche dagli operatori di Staff.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI
GUGLIELMO MALIZIA

BESOZZI E. (Ed.), *Navigare tra formazione e lavoro*, «Biblioteca di Testi e Studi», n. 72, Roma, Carocci, 1998, pp. 351.

Il rapporto tra formazione e lavoro è da sempre uno dei nodi cruciali dello sviluppo economico e sociale, ma diventa particolarmente problematico in presenza di fenomeni complessi e contraddittori come l'elevato tasso di disoccupazione giovanile, il proliferare di nuove professioni, la forte mobilità lavorativa, la globalizzazione dei mercati.

Risulta quindi importante prestare attenzione in modo nuovo ai modelli e alle esperienze che aiutano a delineare un rapporto articolato e flessibile tra formazione e lavoro, consentendo così di superare impostazione e convinzioni tradizionali.

A partire da queste considerazioni, il libro in esame esplora i temi e i problemi che s'incontrano nel progettare una transizione dal mondo della formazione a quello del lavoro adeguata alla realtà di oggi, mettendo a frutto una collaborazione tra sociologi dell'educazione ed esperti impegnati a vario titolo in questo campo.

In particolare vengono indicate due strategie per cercare di raccordare adeguatamente formazione e lavoro. Una consiste nella realizzazione di un vero sistema formativo integrato nel senso che l'istruzione va ridisegnata 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 for-

mativi in funzione dell'utenza al di là delle logiche burocratico-istituzionali. L'integrazione va realizzata tra i sottosistemi statale, non statale, della FP e dell'Università.

Un'altra strategia va ricercata nel riconoscimento del ruolo paritario della FP. Del sistema formativo integrato la FP è parte legittima, non sussidiaria. È opportuno pertanto che la FP diventi un canale percorribile di pari dignità anche per soddisfare l'obbligo di istruzione perché essa offre un approccio più concreto e sperimentale ad una porzione consistente di alunni al fine di acquisire gli standard culturali fissati per l'istruzione dell'obbligo. Tale possibilità non va vista come un "compromesso", ma come un ampliamento reale del "diritto alla formazione", nel senso di un avvicinamento a quella "equivalenza dei risultati" - piuttosto che dei programmi, dei contenuti o delle strutture - oggi internazionalmente affermata come principio cardine dei sistemi educativi.

La pari dignità della FP candida inoltre questo segmento a ottenere un sostegno adeguato non solo per i corsi di I livello ma anche per quelli di II, per i corsi di formazione-lavoro, per quelli post-qualifica e post-diploma e per la formazione continua, in modo che l'offerta di FP non sia rivolta più prevalentemente a un'utenza giovane, ma si apra a diverse fasce di destinatari dai giovani agli adulti in differenti situazioni di studio e di lavoro.

G. Malizia

GIOVINE M. (Ed.), *Il lavoro in Italia: profili, percorsi, politiche*, Milano, FrancoAngeli, 1998, pp. 396.

Nel decennio trascorso si sono susseguiti nel nostro paese più cicli economici con incidenze di segno diverso sull'occupazione, il cui andamento critico è sempre più al centro di riflessioni e tentativi di soluzione. In ogni caso, attualmente la situazione globale del mercato del lavoro risulta quanto meno stagnante se non in deterioramento. È vero che gli occupati del III trimestre del 1998 sono aumentati dello 0.6% rispetto allo stesso periodo del 1997; al tempo stesso, però i disoccupati sono cresciuti del 3% e il tasso di disoccupazione è passato dall'11.7% all'11.9% su tutto il territorio nazionale e nel Sud dal 22% al 22.5%. Per il gruppo di età tra i 15 e i 24 anni il dato complessivo si situava nel 1997 al 33.5%, ma nel Mezzogiorno saliva al 56.3% ed era in aumento, anche se al Nord e al Centro tale fenomeno sembrava in fase di ridimensionamento.

Eppure il lavoro è visto o vissuto dai giovani come un elemento fondamentale all'interno del proprio progetto di vita e fortemente intrecciato con il valore del riconoscimento di sé e del proprio ruolo. Infatti, l'esigenza globale propria del giovane di sentirsi apprezzato e ritenuto responsabile nelle proprie scelte diviene tanto più vitale quanto più tende a concretizzarsi in una richiesta di riconoscimento professionale. L'inserimento nell'occupazione si ricollega pertanto a questo bisogno fondamentale di valorizzazione delle proprie potenzialità propositive e costruttive. Tale concezione positiva del lavoro è accompagnata però da una visione realistica delle difficoltà di accesso al mercato del lavoro e dalla necessità di acquisire un'adeguata preparazione culturale e professionale.

La ricerca pubblicata in questo libro è finalizzata ad identificare quali tipi di lavoratori abbiano "sofferto" o "beneficiario" dei mutamenti del ciclo economico. Soprattutto si cerca di valutare quale sia stato il contributo effettivo che alcune politiche per il lavoro hanno fornito al sistema ed ai diversi segmenti di lavoratori.

Il volume dedica poco spazio alla lettura complessive delle componenti del mercato del lavoro e dei loro andamenti, mentre vengono analizzati, con un certo grado di approfondimento alcuni aspetti specifici del lavoro e del non lavoro. Si è cercato con l'ausilio di più fonti informative e con il ricorso ad apposite metodologie di elaborazione di analizzare i segmenti di frontiera, le condizioni miste, alla ricerca di qualche sintomo di quella flessibilità e mobilità di cui tanto si parla.

Un'attenzione specifica è stata dedicata ad una lettura dinamica dei fenomeni; gran parte delle considerazioni che vengono avanzate si basano su un'analisi di tipo longitudinale. In questo momento sono portatori del nuovo principalmente quei soggetti che si muovono, che entrano ed escono dalle condizioni di lavoro, che, se occupati, cambiano settore di attività o professione, riescono a spostarsi da una situazione retributiva ad un'altra, modificano nel tempo il proprio carico di lavoro; solo le letture di tipo dinamico riescono almeno in parte a fornire indicazioni su tali fenomeni.

In conclusione si tratta di un libro valido che offre un quadro ampio, preciso e critico della situazione del lavoro nel nostro Paese.

G. Malizia

CAMBI F. - M. CONTINI (Edd.), *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Roma, Carocci, 1999, pp. 260.

Come si sa, lo "scuolacentrismo" degli anni '50 e '60 è stato sostituito a partire dalla decade '70 dal "policentrismo". Infatti, 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 loro 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. La società complessa è anche 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, bisognerà che il policentrismo formativo sia accompagnato dalla realizzazione di un vero sistema.

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 "scuolentrica" e "statocentrica", per imboccare la strada della differenziazione dei segmenti e dei processi formativi in funzione dell'utenza al di là delle logiche burocratico-istituzionali.

Del sistema formativo integrato la FP è parte legittima, non sussidiaria. È opportuno pertanto che la FP diventi un canale percorribile di pari dignità con la scuola. Tale possibilità non va vista come un "compromesso", ma come un ampliamento reale del "diritto alla formazione", nel senso di un avvicinamento a quella "equivalenza dei risultati" — piuttosto che dei programmi, dei contenuti o delle strutture — oggi internazionalmente affermata come principio cardine dei sistemi educativi. La pari dignità della FP candida questo segmento a ottenere un riconoscimento adeguato non solo nell'elevazione dell'obbligo, ma anche nei corsi di I e II livello, di formazione-lavoro, in quelli post-qualifica e post-diploma e nella formazione continua, in modo che l'offerta di FP non sia rivolta più prevalentemente a un'utenza giovane, ma si apra a diverse fasce di destinatari dai giovani agli adulti in differenti situazioni di studio e di lavoro: in proposito, va tenuto presente che nei diversi paesi europei questa tipologia formativa presenta uno sviluppo molto più consistente che da noi.

Il volume in questione intende trattare queste tematiche di grande attualità, partendo dalla realtà regionale della Toscana e al tempo stesso guardando oltre essa per definire una nuova idea di professionalità all'altezza del presente e, soprattutto, del futuro.

G. Malizia

MINARDI E. (Ed.), *Dove va il lavoro in Italia*, Faenza, Homeless Book, 1999, pp. 267.

In questa fine di secolo e di millennio si sta compiendo il passaggio da un modello industriale di economia ad uno post-industriale. Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita (trarre più dal più), sul volume della produzione, su un'impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo (ottenere più dal meno), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese piccole, flessibili, dinamicizzate dalla risorsa "conoscenza", capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Le trasformazioni che si sono prodotte nella domanda e nella produzione dei beni hanno comportato cambiamenti profondi anche nei mercati del lavoro dei vari paesi secondo la loro posizione nella nuova economia mondiale. Un numero crescente di lavori si situa nei comparti della tecnologia avanzata o in quelli dell'industria e dei servizi tradizionali che sono stati ristrutturati proprio al fine di potersi avvalere delle nuove tecnologie. È un ambito in cui la ricerca e lo sviluppo sono decisivi e che richiede nei ruoli più importanti personale capace di innovazione. In aumento sono anche quelle occupazioni che domandano flessibilità, cioè l'abilità di prendere decisioni non routinarie; inoltre, in questo settore il bisogno di aggiornamento può essere continuo perché i lavori risultano in costante mutamento.

Un altro trend consiste nella possibilità che nel corso dell'attività professionale si debba cambiare più volte occupazione a causa dell'aumento della competitività e della necessità di continue ristrutturazioni delle imprese. In aggiunta, si diffonde il part-time e i contratti di prestazione d'opera per cui in generale le occupazioni sono molto meno garantite che nel passato. Generalmente è in crescita la presenza nel mercato del lavoro delle donne che svolgono molte delle nuove professioni nei settori dei servizi e della tecnologia avanzata.

Sul lato negativo, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto vengono affidati a ditte o persone esterne; per questa via, la grande industria è riuscita a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di precarizzazione e di de-regolazione del lavoro che mettono in crisi il tradizionale sistema di relazioni sociali, come è avvenuto negli USA e come sta avvenendo in Gran Bretagna. I sistemi sociali dell'Europa continentale, caratterizzati dall'"economia sociale di mercato" e dal "modello renano di relazioni industriali" non hanno saputo reggere il passo a queste trasformazioni, mettendo in crisi i patti sociali "costitutivi" (vedi Germania e Francia). Nello stesso tempo la globalizzazione e l'informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il quaternario). Ciò spinge ad un aumento delle disuguaglianze e della forbice delle professionalità, tra una ristretta élite di "ingegneri della conoscenza" e una massa di persone destinate a lavori dequalificati.

Il presente volume raccoglie i contributi più significativi di ricerca presentati nel con-

vegno di studio "Dove va la società italiana?". L'opera offre un quadro ampio, aggiornato e approfondito della situazione, fornisce interpretazioni valide e suggerisce proposte efficaci.

G. Malizia

CAUSIN P. - S. DE PIERI, *Disabili e società. L'integrazione socio-lavorativa in prospettiva europea*. Milano, FrancoAngeli, 1999, pp. 231.

Nel decennio passato si è fatta strada dal basso un'esigenza di solidarietà come domanda sociale caratterizzata da contenuti positivi. La vitalità che si riscontra nella società non si esprime solo nella soggettività degli interessi, ma anche in processi solidaristici come il volontariato, l'impegno associativo, la ricerca d'esperienze nuove di lavoro e di rapporti interpersonali o comunitari; la società civile non è solo un laboratorio d'attività affaristiche, ma anche di valori e di comportamenti positivi. *Indubbiamente, la vitalità dal basso manca non infrequentemente di orientamenti o si confronta con delle guide — le istituzioni — che spesso si rivelano insicure o prive di autorità.*

Nel concetto di solidarietà rimane l'aspirazione alla giustizia sociale, al superamento delle diseguaglianze tradizionali. Però la nuova solidarietà dovrà coniugare contemporaneamente i bisogni della soggettività, dare soddisfazione alle esigenze individuali, valorizzare il diritto di ciascuno alla differenza. Essa significa assicurare a ciascuno la possibilità di attuare le proprie opportunità in collaborazione con gli altri. È centrale il concetto di corresponsabilità: la solidarietà non va confusa con l'assistenzialismo, ma richiede che ogni persona, anche l'emarginato, diventi attore dell'avvenire proprio e collettivo. A sua volta la corresponsabilizzazione deve essere rivolta alla promozione della persona nella sua totalità e più particolarmente a conciliare le prospettive di giustizia sociale con le differenze individuali.

Nonostante l'affiorare potente dal basso della solidarietà e il suo incontrarsi con l'innovazione tecnologica, almeno in un'area come il Nordest, non sembra che nella realtà veneta si siano raggiunti i risultati che sarebbe stato lecito aspettarsi riguardo all'integrazione socio-lavorativa dei disabili. È quanto attesta il presente volume che riporta i risultati di una indagine condotta con metodi rigorosamente scientifici da parte di due ricercatori di indubbia fama: Paolino Causin e Severino De Pieri. Eppure, l'integrazione socio-lavorativa dei disabili aveva lasciato intravedere negli anni '90 un'emancipazione ed una liberazione dall'assistenza. Le esperienze raccolte dagli studiosi mettono al contrario in evidenza la fatica e il disagio di chi in prima persona è alla ricerca di una adeguata e dignitosa qualità della vita.

Il volume affronta tutte le problematiche connesse con la tematiche in esame e la trattazione è aggiornata, critica e propositiva. Viene offerto un panorama completo e approfondito di tutta la letteratura e non solo in generale sull'handicap, ma anche specifica sull'inserimento scolastico, sulla transizione al lavoro sulla integrazione sociale. È stata anche compiuta un'analisi efficace dei servizi e delle strutture che operano in questo ambito. Si rivela soprattutto di grande interesse l'indagine sul campo realizzata su un campione di ben 515 soggetti.

Il volume è un'opera di grande spessore scientifico e di elevato valore sociale. Essa sarà particolarmente utile per i responsabili e gli operatori dei servizi sociali, gli insegnanti, gli educatori, gli studenti delle facoltà di psicologia, scienze sociali e dell'educazione, le associazioni di disabili e volontariato, le rappresentanze sindacali e gli studiosi della tematica. La prefazione della on. Livia Turco è un'ulteriore testimonianza del valore del volume.

G. Malizia

DI NUBILA R. (Ed.) - D. FABBRI - U. MARGIOTTA, *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti. Manuale per studenti, docenti, formatori e operatori aziendali*, Padova, CEDAM, 1999, pp. 401

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 interruzione una sola volta nell'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 una concezione dello studio e del lavoro come momenti nettamente distinti; 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.

La partecipazione delle imprese è componente essenziale dell'alternanza; in mancanza non si può parlare di tale strategia. Recentemente si è registrato un graduale avvicinamento tra i sistemi di istruzione e il mondo imprenditoriale: nei primi è sempre più sentita l'esigenza di offrire una preparazione che faciliti l'inserimento occupazionale, mentre nel secondo cresce la convinzione della centralità dell'educazione sia generale sia professionale per lo sviluppo delle imprese.

Da questo punto di vista, il problema principale consiste nel trasformare le aziende in vere agenzie di formazione: infatti, non una qualsiasi esperienza di lavoro nell'impresa possiede valenza educativa. In proposito, va osservato che l'impresa come "ambiente di apprendimento" ha una valenza talora idealtipica, in quanto l'organizzazione prevalente è ancora quella coercitiva.

I modelli organizzativi a livello macrostrutturale possono grosso modo essere raggruppati in quattro tipi: l'apprendistato; le formazioni a tempo parziale per i giovani occupati privi di preparazione riconosciuta (rientrano in questo tipo i congedi formativi, i "contratti di formazione alternata" per acquisire una qualifica e quelli di "formazione-impiego" per la preparazione o l'adattamento a un lavoro determinato); i contratti che abbinano occupazione e formazione per i disoccupati; le varie forme di "stage" con le quali si sta cercando di estendere l'alternanza oltre l'aula.

Il volume delinea con precisione e in maniera approfondita il complesso itinerario dello stage nei suoi vari aspetti, compresi quelli normativi più aggiornati, per costituire un valido manuale per gli operatori, i formatori, gli insegnanti, i tutor scolastici e aziendali, gli studenti universitari che vogliono vivere l'esperienza sempre interessante dell'apprendere in modi diversi fuori dell'aula tradizionale. Inoltre, l'ultima parte del volume presenta una ricca tipologia di modulistica e di sussidi didattici ed operativi.

G. Malizia