

3 EDITORIALE

IN MEMORIA

- 9 Ransenigo Pasquale
La testimonianza di don Dante Magli un “figlio di don Bosco” per i giovani e per la loro formazione professionale

STUDI

- 17 Nanni Carlo
La formazione nell’orizzonte del giubileo
- 28 Toso Mario
Un’etica per le trasformazioni del lavoro: l’apporto della dottrina sociale della chiesa
- 45 Malizia Guglielmo
L’orientamento in Italia
- 79 Reghellin Lucio
Il sistema educativo e formativo danese

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

- 87 Conferenza Stato-Regioni
Seduta del 18 Febbraio 2000. Accordo sull’art. 17
- 92 Fulvio Ghergo
L’accreditamento delle strutture formative
- 100 Marsilii Enrica
La riforma dei servizi pubblici per l’impiego

ESPERIENZE

- 109 Coffele Luigi
Il progetto “Leonardo da Vinci” StaffMANAGER
- 126 Zattini Daniele
L’inserimento/accompagnamento al lavoro in Janus II: “Progetto regionale per l’inserimento dei giovani nell’Unione Europea”

137 SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Negli ultimi anni novanta rilevanti interventi legislativi hanno posto le basi per la riforma del sistema educativo italiano. L'editoriale del precedente numero della Rivista ha presentato il quadro complessivo che le leggi hanno disegnato per il sistema scolastico e per quello della formazione professionale. Ma, per divenire operante, il quadro legislativo generale richiede interventi normativi e strutturali destinati a durare ancora per alcuni anni. Inoltre i cambiamenti esigono molti anni di impegno per divenire realtà nei fatti: non sempre le norme legislative si traducono in realtà operative concrete.

La fine di una convulsa fase legislativa, che ha risentito della contrapposizione tra i diversi schieramenti nel Parlamento, lascia ora il posto a un processo di paziente lavoro mirante ad attuare le linee quadro tracciate dalle leggi.

Questo editoriale mira a monitorare alcuni elementi della riforma che sono stati sperimentati in questi anni, per valutarne l'impatto concreto, le difficoltà incontrate, le prospettive aperte, privilegiando ciò che riguarda la formazione professionale.

Sperimentazione dell'obbligo di istruzione

La legge 9/99, che ha innalzato a 15 anni l'obbligo scolastico, ha trovato attuazione immediata nell'anno scolastico 1999/2000. Già da parecchi anni la maggior parte dei quattordicenni italiani, al termine della scuola media inferiore, si iscriveva alla scuola media superiore. L'obbligo ha costretto anche la piccola percentuale di ragazzi che dopo la licenza media sceglieva altre strade, come la formazione professionale o il lavoro, ad iscriversi al primo anno dell'attuale scuola media superiore non riformata. La situazione ha creato difficoltà per coloro che già si avevano espresso la decisione di iscriversi ad attività di formazione professionale; anche i CFP si sono dovuti confrontare con una improvvisa diminuzione di utenza. La regolamentazione ha cercato di mitigare l'impatto permettendo esperienze di interazione e integrazione tra Scuole e CFP. Per andare incontro alla situazione maturata per i giovani già iscritti alla Formazione professionale in alcune regioni si sono sperimentati percorsi di assolvimento dell'obbligo all'interno dei CFP in convenzione con scuole medie superiori. In altri casi si sono introdotti nei percorsi scolastici moduli di orientamento e preprofessionalizzanti affidati a organismi di

formazione professionale. Nel primo numero di "Rassegna CNOS" di quest'anno abbiamo riservato ampio spazio alla descrizione di alcune di queste esperienze. Aggiungiamo ora un valutazione dell'esperienza, tracciando le prospettive che sembrano consolidarsi.

La situazione a livello nazionale non è stata uniforme nelle varie regioni. In base all'art. 7 del Regolamento attuativo della legge 9/99 sull'obbligo scolastico in alcuni contesti si sono attivati, all'interno dei CFP e in convenzione con scuole medie superiori, percorsi per giovani di quattordici anni. Il finanziamento dell'intervento è stato sostenuto dalle Regioni. L'istituzione scolastica ha certificato l'adempimento dell'obbligo scolastico e, contemporaneamente, il CFP ha certificato il raggiungimento degli obiettivi formativi del primo anno di formazione professionale iniziale. In casi numericamente più ridotti e anche finanziariamente meno sostenuti da fondi regionali anche nell'anno 2000/2001 l'esperienza viene ripetuta in particolari contesti.

In base all'art. 6 del menzionato regolamento, in altre situazioni si sono attivati interventi integrativi di tipo orientativo e pre-professionalizzanti all'interno dei percorsi del primo anno di scuola media superiore con lo scopo di orientare i giovani nelle scelte del post-obbligo e di aiutare quanti avevano già espresso scelte relative ai percorsi di formazione professionale. Anche in questo caso la convenzione con la scuola media superiore prevedeva le attività integrative all'interno della scuola o all'interno del CFP o fatti da personale dei Centri all'interno della scuola. Normalmente le iniziative sono state suggerite e progettate dai CFP e finanziate dalle Regioni. La prospettiva che tali azioni di orientamento possano continuare è confermata anche dalla prospettiva prevista dalla legge sul riordino dei cicli scolastici, che prevede la crescita di interventi di orientamento nella scuola secondaria.

Nella prospettiva, gli interventi attivati in base all'art. 7 del regolamento sono destinati a decadere completamente con l'attuazione della riforma dei cicli, confermando le difficoltà di attuazione che sia le autorità scolastiche sia le Regioni hanno posto in essere per il 2000-2001.

L'obbligo formativo fino a 18 anni rende inoltre problematica l'effettuazione di un primo anno di corso di qualifica a partire dai 14 anni, perché il giovane si troverebbe ad aver assolto all'obbligo formativo con il conseguimento della qualifica a soli 16 anni. Inoltre un corso per quattordicenni non potrebbe essere progettato sul modello previsto dall'accordo stato regioni per l'obbligo formativo, che prevede appunto l'assolvimento dell'obbligo scolastico.

La possibilità di assolvere all'obbligo scolastico nei percorsi di formazione professionale, prevista dall'art. 7 del regolamento, ha carattere transitorio, anche se, in alcuni casi, potrà trovare applicazione fino all'attuazione del riordino dei cicli.

L'orientamento nell'ultimo anno dell'obbligo scolastico effettuato in collaborazione tra scuole e CFP è previsto anche nelle bozze della commissione per l'attuazione dei cicli e si inserisce egregiamente nel contesto dell'avviata autonomia delle istituzioni scolastiche.

La titolarità della scuola in questi percorsi di orientamento realizzati dai Centri di FP rende centrale il problema del finanziamento dell'attività svolta, perché difficilmente le Regioni continueranno a finanziare attività che sono di competenza della scuola, anche se svolte in interazione con Centri di Formazione professionale. La situazione attuale vede maggiormente interessati ad azioni di orientamento i CFP e le Regioni rispetto alle scuole anche dal punto di vista finanziario.

Sperimentazione dell'obbligo formativo

Soltanto nel mese di settembre, con la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale del Regolamento è terminato a livello legislativo e normativo l'iter con cui è stato introdotto in Italia l'obbligo formativo fino ai 18 anni o fino al conseguimento dei un diploma di scuola secondario o un ad una qualifica professionale almeno biennale. Con l'anno scolastico 2000-2001 tale obbligo interessa tutti i giovani che abbiano completato l'obbligo scolastico e che siano nel quindicesimo anno di età. La sperimentazione del percorso interessa in modo particolare la formazione professionale regionale sia a tempo pieno sia in alternanza (contratto di apprendistato). Nella scuola, infatti, i normali percorsi servono a completare l'obbligo: fino al riordino dei cicli anche i percorsi in integrazione attuati nella scuola saranno essenzialmente quelli già sperimentati negli Istituti professionali. Con l'attuazione del riordino dei cicli, quando allo schema degli istituti professionali di tre anni di qualifica più due per il diploma verrà sostituito quello del biennio di obbligo scolastico e di un triennio per il diploma si richiederà un totale rinnovamento dei percorsi di integrazione previsti dall'art. 7 del Regolamento dell'obbligo formativo.

L'attuazione dell'obbligo formativo in questo primo anno merita un particolare interesse e monitoraggio. Il sistema annunciato dalle leggi, sostenuto da riflessioni sulla pari dignità dei percorsi scolastici e della FP, trova difficoltà ad imporsi per la sostanziale inerzia di alcuni enti pubblici che hanno la titolarità di programmare e gestire e per l'ignoranza generale dell'esistenza di tale opportunità. Né i mezzi di comunicazione di massa né la maggioranza delle istituzioni scolastiche, preoccupate talora più di trattenere gli allievi che di orientarli a percorsi più idonei alle loro capacità, hanno aiutato giovani e famiglie a scoprire i valori delle diverse opportunità offerte.

La creazione di un sistema di nuova formazione professionale iniziale rispondente alle esigenze dell'assolvimento dell'obbligo formativo richiede tempi lunghi, progettualità e verifiche continue. Perché possa avvenire è necessaria la riqualificazione dei CFP attraverso un'adeguata formazione dei formatori, in modo particolare per la creazione di specifiche figure professionali.

La Regione Lazio, che ha fatto da capofila nella progettazione e nella sperimentazione dell'obbligo formativo fin dall'anno 1999-2000, ha sentito

l'esigenza di interventi formativi rivolti a tutti gli operatori impegnati nei progetti della nuova formazione iniziale. L'intervento formativo, a prescindere dal modo con cui viene realizzato, ha una valenza politica generale: non si può iniziare nulla di veramente innovativo senza prima informare e formare i principali attori del rinnovamento, che sono i formatori.

Anche gli altri attori coinvolti nel processo, cioè adolescenti e famiglie, dovrebbero essere adeguatamente informati e orientati, perché senza informazione e orientamento non vi può essere scelta libera e motivata. Su questo campo troppo poco è stato fatto.

Se quanto previsto dalla legge non vuol restare una pura velleità senza risultati concreti, si richiede maggiore informazione, adeguata formazione degli attori coinvolti nel processo educativo, capacità delle strutture formative di organizzarsi per rispondere alle esigenze della nuova utenza.

Per fornire supporti alla sperimentazione dell'obbligo formativo nei percorsi della formazione professionale iniziale il CNOS-FAP e il CIOFS/FP hanno messo a punto un progetto sperimentale, le cui linee guida sono già state pubblicate in questa rivista.

Il progetto è messo a disposizione di tutti come uno stimolo e un aiuto ad iniziare i percorsi, a perfezionarli, ad arricchirli anche dei supporti che le professionalità di tanti formatori sanno produrre. L'obbligo fissato dalla legge produce un diritto e un'opportunità per gli adolescenti che solo l'impegno di tutti può rendere reale.

In questo anno la sperimentazione è iniziata in molte regioni: è prematuro farne una valutazione, ma è significativo che anche in luoghi dove l'attività formativa rivolta agli adolescenti era da anni quasi abbandonata si sperimenti l'assolvimento dell'obbligo formativo nella FP.

Sperimentazione dell'apprendistato

Nessuno oggi nega l'importanza della formazione in alternanza. Purtroppo per troppo tempo l'apprendistato in Italia è stato uno strumento di politica occupazionale e non delle politiche del lavoro e della formazione. Per questo il nuovo modello di apprendistato, con formazione obbligatoria anche fuori dal posto di lavoro, stenta a decollare come offerta per tutti gli apprendisti. Le numerose e diverse sperimentazioni che sono state attuate in questi anni hanno incontrato oggettive difficoltà organizzative all'avvio, ma con il passare del tempo sono aumentate e si sono consolidate. Sono stati programmati con finanziamento del Ministero del lavoro 1.566¹ corsi per 24.541 allievi in sei iniziative sperimentali, ma non tutte le attività sono iniziate. Al 31 dicembre 1999 risultavano avviati 747 corsi per 11.188 apprendisti: le difficoltà maggiori si sono incontrate nelle Regioni del Sud, dove erano avviati soltanto 23 corsi per 172 apprendisti.

¹ I dati sono attinti da ISFOL "Il nuovo apprendistato. Rapporto 1999", FrancoAngeli.

Un ulteriore passo verso la costruzione di un sistema di formazione per l'apprendistato è stato compiuto nel 1999/2000 con i piani regionali delle attività formative finanziate con le risorse previste all'art. 68 della legge 144/99 e suddivise tra le regioni dal DM 302/99. La presenza di fondi ha spinto le regioni ad organizzare un sistema di regole per rendere attuabile la formazione fuori azienda. Con tali fondi sono stati programmati dalle Regioni poco meno di 5000 corsi per circa 73.000 allievi, con netta prevalenza per le Regioni del Centro Nord. La maggior parte delle attività non sono ancora completamente avviate.

Il successo delle varie sperimentazioni non è misurabile né si possono valutare le sue ricadute formative, che sono gli elementi che possono rendere appetibile la formazione fuori dell'impresa a giovani e imprese. L'esame dei risultati della sperimentazione nel settore metalmeccanico, la prima ad essere avviata, prendendo a riferimento quanto avvenuto nella provincia di Torino² mette in luce un discreto successo formativo, legato al fatto che l'età degli apprendisti risultava compresa tra i 19 e 24 anni, che erano per la maggior parte diplomati o qualificati e per questo sufficientemente motivati alla formazione.

I percorsi dell'apprendistato per gli adolescenti dai 15 ai 18 anni sono validi per assolvere all'obbligo formativo. Se l'obbligo formativo non viene inteso solo come dovere per i giovani, ma come diritto ad entrare nel modo del lavoro con un diploma o una qualifica riconosciuta, anche il percorso dell'apprendistato nel periodo dell'obbligo dovrebbe avere come finalità il conseguimento di una qualifica riconosciuta. Potrebbe essere una strada appetibile per una parte di coloro che non intendono assolvere l'obbligo nei percorsi scolastici, ma le imprese si trovano ad affrontare ulteriori gravami, in quanto è previsto un'ulteriore numero di ore di formazione fuori dall'azienda. Il percorso può diventare credibile solo per la contemporanea presenza di una diminuzione di costi contrattuali per l'impresa che assume apprendisti in età di obbligo formativo e di una buona qualificazione della formazione.

In Germania, dove la formazione professionale è attuata nei percorsi dell'apprendistato cui sono interessati oltre la metà dei giovani tedeschi, i docenti delle scuole professionali che svolgono gli interventi fuori dell'impresa sono formati in specifici corsi universitari e possono usufruire di una tradizione centenaria. Non si può supporre che basti una buona legge o una norma a far sì che anche in Italia questo tipo di formazione in alternanza decolli, ma occorre una seria politica di formazione dei formatori e di preparazione delle agenzie (CFP, Scuole,...) preposte alla formazione degli apprendisti. La formazione dei tutor aziendali, la formazione specifica per i formatori e i tutor d'aula chiamati a coprire le aree formative da svolgere fuori dall'impresa e la formazione dei datori di lavoro, perché vedano nella formazione un investimento importante sono alla base del successo nella sfida che le imprese e la legislazione hanno voluto.

² ISFOL "Formazione per l'apprendistato", Progetto per l'industria meccanica. I primi risultati, pp. 56 ss.

L'accreditamento

L'accreditamento delle strutture che intendono svolgere formazione professionale con finanziamenti pubblici era la strada indicata dall'art. 17 legge 196/97 per dare un quadro normativo che sostituisse quello previsto dalla 845/78 per selezionare i protagonisti del sistema formativo. Il Regolamento attuativo di tale articolo non è giunto alla pubblicazione; un accordo Stato Regioni ha riavviato il discorso. Alcune regioni hanno già sperimentato per conto loro procedure di accreditamento delle strutture: Rassegna CNOS ha presentato i criteri e le procedure adottate per l'accreditamento dalle Regioni Emilia Romagna³ e Piemonte⁴.

La sperimentazione di procedure di accreditamento attivate in questi anni hanno fornito opportune indicazioni per stabilire un modello standard nazionale, che permetterebbe la creazione di un sistema di formazione professionale regionale omogeneo a livello nazionale, ma attento alle specificità regionali

Se non vi saranno particolari difficoltà di ordine politico, la bozza predisposta dal gruppo di lavoro nazionale sull'accreditamento delle sedi formative potrebbe presto fissare gli standard minimi nazionali, in base ai quali ogni regione potrà attivare le proprie procedure di accreditamento delle sedi formative.

L'accreditamento delle strutture, pubbliche e private, seleziona a livello regionale le sedi atte a compiere attività formative. Le Sedi operative potranno essere accreditate relativamente ad una o più di tre macrotipologie di azioni formative: obbligo formativo (L. 144/99, art. 68), formazione superiore (formazione post-obbligo formativo, Istruzione Formazione Tecnica Superiore, alta formazione), formazione continua (occupati, persone in CIG e mobilità, disoccupati, apprendisti)..

Il ricordo di don Dante Magni

Non è possibile terminare questo editoriale senza ricordare don Dante Magni, scomparso il 18 agosto u.s. Egli è stato il primo Presidente Nazionale della Federazione CNOS-FAP, che ha guidato negli anni impegnativi della trasformazione del sistema formativo voluto dalla legge 845/78. Sotto la sua guida la Federazione Nazionale CNOS-FAP si è strutturata e ha saputo incidere profondamente nel miglioramento delle strutture associate. Aperto alla collaborazione, è stato tra i fondatori della CONFAP.

³ Cfr. "Rassegna CNOS", anno 14 (1998), n. 2, pp. 15-31.

⁴ Cfr. "Rassegna CNOS", anno 16 (2000), n. 2, pp. 65-72.

La testimonianza di Don Dante Magni un "figlio di Don Bosco" per i giovani e per la loro formazione professionale

PASQUALE
RANSENIGO

A Roma, nella mattinata del 18 agosto scorso, terminava la sua vita terrena il sacerdote salesiano Don Dante Magni, che nel decennio 1973-1983 fu Socio Fondatore della Confederazione Nazionale degli enti di Formazione e di Aggiornamento Professionale di ispirazione cristiana (*CONFAP*); Presidente del Centro Nazionale Opere Salesiane (*CNOS*) e primo Presidente della Federazione Nazionale, promossa dall'Ente *CNOS*, per la Formazione e l'Aggiornamento Professionale (*CNOS-FAP*).

A distanza di due mesi dalla sua morte è sembrato doveroso corrispondere alle sollecitazioni della Direzione della Rivista "Rassegna *CNOS*" e di numerosi amici perché, anche attraverso questo periodico rivolto ai "problemi, esperienze e prospettive" della formazione professionale, si offra l'opportunità di rendere un doveroso riconoscimento agli apporti di esperienza e di azione che don Dante Magni ha profuso durante il suo mandato istituzionale con squisita generosità salesiana per assicurare ai giovani una adeguata educazione e una qualificata formazione professionale.

Con questo intento, circoscritto a un solo decennio dei suoi ottant'anni di vita e senza nessuna pretesa commemorativa, intendo offrire un mio contributo di *appunti* su quanto don Magni stesso ha voluto annotare nelle sue memorie "*storia di un figlio di don Bosco*" in merito al mandato affidatogli dall'obbedienza religiosa di rappresentare i Salesiani in diverse istituzioni a livello nazionale nell'arco di un periodo storico ricco di eventi significativi nell'area della formazione professionale, integrando tali memorie con opportuni riferimenti alla documentazione conservata nell'archivio della sede nazionale della Federazione CNOS/FAP e con alcune riflessioni personali.

I ruoli istituzionali svolti da don Magni a nome della Congregazione dei Salesiani di don Bosco in Organismi e Associazioni nazionali negli anni 1973-1983, oltre che averlo arricchito di nuove esperienze nell'avanzata maturità della sua vita, assumono particolare rilevanza se si rapportano ad alcuni eventi che storicamente e socialmente hanno caratterizzato in quegli anni l'istituzione e l'organizzazione di tali strutture a livello ecclesiale, a livello della società civile e, particolarmente, nell'area dell'educazione e della formazione professionale in Italia.

A tale decennio, infatti, sono da ricondurre le funzioni e i ruoli svolti da Magni soprattutto nelle vicende collegate all'istituzione della CONFAP (1974) e della Federazione CNOS-FAP (1977), nella definizione statutaria dell'Ente CNOS (1977) e nelle operazioni di elaborazione e approvazione della *Legge-Quadro* in materia di formazione professionale (1978).

La nuova obbedienza: Roma - CNOS (3 ottobre 1973 - 3 ottobre 1983)

Al numero 58 delle sopra citate sue *memorie*, don Magni stesso qualifica all'insegna della *obbedienza religiosa* la nuova esperienza di vita romana, che prendeva avvio da "una telefonata, verso la fine di settembre 1973, del Sig. don Ricceri (Rettor Maggiore dei Salesiani) con la quale, a sera inoltrata, mi comunicava che la mia destinazione salesiana sarebbe stata al CNOS di Roma". Ed ecco la risposta annotata da don Magni: "gli dissi che conoscevo l'esistenza di questo Ente, ma che conoscevo troppo poco, per dargli una risposta immediata ... Volli fidarmi completamente del Superiore ... Il mattino (dopo) gli telefonai che *per me andava bene*".

Credo di non essere smentito da quanti hanno collaborato con lui in quegli anni nel rilevare come senza il riferimento alla sua *obbedienza religiosa* risulti difficile dare ragione del come don Magni abbia portato a buon esito questioni e problemi, che richiedevano conoscenze e competenze diversificate e specifiche, non certo facilmente reperibili nell'ambito di una esperienza di vita di educatore e di sacerdote, ma che potevano e dovevano essere ricercate con umiltà e costanza attraverso relazioni "sapienti" con le persone, all'insegna dell'ottimismo e dell'amicizia salesiana.

Socio fondatore della "CONFAP"

Le questioni da superare per portare il maggior numero di Istituzioni di ispirazione cristiana alla firma dell'Atto Costitutivo della "Confederazione Nazionale degli Enti di Formazione e di Aggiornamento Professionale" (CONFAP) sono state il primo "banco di prova" nell'esercizio del ruolo di rappresentanza e di coordinamento, che don Magni doveva assolvere non solo a nome dei Salesiani ma dell'insieme delle Istituzioni di ispirazione cristiana impegnate nella formazione professionale, chiamate a confrontarsi con le altre Istituzioni operanti nel medesimo settore e tutte facenti capo alla Direzione Generale O.A.P. del Ministero del Lavoro e della PS che, nella persona del dottor Alberto Ghergo, sollecitava la necessità e l'urgenza politica di una Rappresentanza unitaria e autorevole degli Enti di ispirazione cristiana, anche in vista dei prevedibili rischi di sopravvivenza a seguito delle diverse situazioni conseguenti alle operazioni di trasferimento delle materie concernenti "l'istruzione professionale" dallo Stato alle singole Regioni.

Purtroppo, di questo primo "banco di prova" e delle relative soluzioni non si trovano specifici riferimenti nella sua *"storia di un figlio di don Bosco"*, a motivo, penso, che tali riferimenti non gli tornavano congeniali con il tenore di uno scritto autobiografico improntato prevalentemente a rivivere gli aspetti positivi ed entusiasmanti della propria esperienza e a passare, invece, sotto silenzio alcune vicende "incresciose" di incomprensioni e pregiudizi su cui, nel caso specifico, avevano dovuto fare i conti i suoi immediati predecessori don Mario Bassi e don Tullio Sartor.

Al di là dei riferimenti diretti a tali vicende, che sono ordinatamente documentate nell'archivio curato da don Magni stesso presso la Sede nazionale CNOS-FAP, rimane culturalmente e politicamente rilevante la *"motivazione di fondo"* a realizzare tale obiettivo, in considerazione di reali prospettive di rischio di sopravvivenza e di identità per le Istituzioni di ispirazione cristiana operanti nella formazione professionale in Regioni dove non fosse presente e operante una struttura istituzionale di rappresentanza unitaria e qualificata di tali soggetti.

A tale *motivazione di fondo* don Magni fece sempre ricorso per superare le alterne vicende che accompagnarono le diverse fasi prima di giungere all'Atto Costitutivo della Confap, mantenendo costanti e frequenti contatti con il dott. Ghergo a livello politico e, a livello ecclesiale, con don Giuseppe Casale e don Ferdinando Charrier, allora animatori del "Gruppo Sacerdotale Nazionale per la Pastorale del Lavoro" e in collegamento con la Commissione Cei per i problemi sociali, presieduta dall'allora Vescovo di Terni mons. Santo Quadri.

Dalla accennata documentazione di incontri, proposte, dibattiti emergono il ruolo e l'azione prudente di don Magni allo scopo di individuare elementi di convergenza delle diverse e legittime differenziazioni di vedute, ricercando il sostegno e la collaborazione dei diretti rappresentanti delle Istituzioni di formazione professionale coinvolte: la Delegata nazionale delle

Figlie di Maria Ausiliatrice e Presidente CIOFS suor Anita Della Ricca (da lui definita nelle citate memorie "la mia maestra"), il rappresentante dell'ENAP Padre Leonardo Cossu, il presidente della FICIAP don Erasmo Pilla, il responsabile di Eurolingue Luigi Grisoni, i rappresentanti dei Giuseppini, dei Pavoniani, dei Rogazionisti, dell'Opera don Orione, dei Piamartini, dell'Opera don Calabria, ecc.

All'approdo finale di tale percorso si giunse comunque attraverso tappe successive, che furono vissute da don Magni non senza qualche preoccupazione: atto costitutivo della CONFAP il 7 agosto 1974; rielaborazione e revisione del primo Statuto Confap il 27 novembre del medesimo anno; l'adesione definitiva di tutte le istituzioni FICIAP alla CONFAP il 7 marzo 1976.

Alla luce dei fatti ricordati risulta eloquente l'annotazione di don Magni, con riferimento a questi primi tre anni di *obbedienza romana*, al citato n. 58 della sua storia: "non furono giorni facili, anche per gli incontri che si susseguivano e che erano già stati programmati con l'amministrazione statale, con gli Enti di formazione professionale, con i sindacati, con le organizzazioni ecclesiali che tenevano le fila degli enti di ispirazione cristiana per la formazione professionale, ecc. Da solo dovevo attendere a tutto ed anche ... intendermi di tutto. Almeno darne l'impressione ... cosa non facile, perché ero il rappresentante di una Congregazione considerata lo zoccolo duro della professionalità, e ciò per *tradizione e per carisma di fondazione e per organizzazione*".

Per quanti hanno collaborato direttamente con don Magni, i termini **tradizione, carisma di fondazione, organizzazione**, esplicitati nell'annotazione autobiografica, era facile vederli tradotti concretamente nei *criteri operativi* a cui egli si ispirava nell'esercizio dei propri ruoli istituzionali di Presidente "che continua il progetto iniziale di don Bosco, che va ai giovani poveri e bisognosi di essere inseriti nel mondo del lavoro e desiderosi di prepararsi alla vita con una professione che assicuri pane, cultura e qualità di vita civica, cristiana e professionale" (annotazione al n. 58 citato).

Presidente dell'Ente "CNOS"

Nel contesto politico dei primi anni '70, caratterizzato dalla progressiva attuazione delle competenze trasferite dallo Stato alle Regioni anche in materie di assistenza, turismo, sport ... (oltre all'istruzione professionale, già ricordata), il ruolo istituzionale di don Magni nella sua qualità di "Presidente e Legale Rappresentante dell'Ente CNOS" doveva far fronte a funzioni alquanto diverse rispetto a quelle più burocratiche e centralizzate svolte dai suoi predecessori don Michele Valentini (Fondatore dell'Ente medesimo), don Mario Bassi e don Tullio Sartor:

L'Ente CNOS e le Associazioni PGS, TGS, CGS, COSPES che rappresentavano le strutture civilistiche dei Salesiani nell'area dello sport, turismo, cinema, orientamento necessitavano quindi di una radicale ed organica ristrutturazione istituzionale, statutaria e organizzativa, in grado di corri-

spondere ai nuovi assetti nazionali e regionali determinati dal trasferimento di tali materie dallo Stato alle Regioni.

Per gli Enti Locali, infatti, sarebbe risultato di difficile utilizzo amministrativo e culturale il riferimento alle Costituzioni Salesiane per individuare le connotazioni istituzionali di una "casa salesiana di S. Giovanni Bosco, denominata *Istituto S. Lorenzo - Centro Nazionale Opere Salesiane - C.N.O.S.*" (pur dotata di riconoscimento di personalità giuridica), quale Ente promotore di Associazioni e Federazioni nazionali "salesiane" rivolte ad iniziative nell'area dello sport, del turismo, del cinema, dell'orientamento e della formazione professionale.

In tale contesto si muove don Magni per ricercare la collaborazione di persone competenti e capaci per dotare l'Ente CNOS di un proprio STATUTO, "che (annota don Magni, sempre al citato n. 58 della sua *storia*) regolesse lo spirito che doveva animare le Associazioni e Federazioni promosse dal CNOS, i rapporti giuridici che legano l'Ente a tali Istituzioni, le varie modalità necessarie per assicurarne una corretta appartenenza non solo all'Ente Promotore, ma anche al carisma salesiano e al metodo di don Bosco, proprio della Congregazione a cui l'Ente appartiene a tutti gli effetti", in considerazione della concomitante ricostituzione (ottobre 1977) della Comunità salesiana della Casa *San Lorenzo - CNOS*, che era stata sciolta soltanto di fatto quattro anni prima.

"Tra i collaboratori di questa sistemazione (annota ancora don Magni nella sua *storia*) debbo ricordare l'avvocato Edoardo Boitani di Roma ... e soprattutto don Angelo Begni dell'Ispettorato Lombarda, il quale con una pazienza certosina e con un tratto di amabile paternità mi offrì tutta la sua disponibilità e collaborazione perché, anche con la capacità di esperti avvocati e notai di Milano e di Roma, si potesse giungere alla revisione che ci si era proposta *esclusivamente* su indicazione Sua e su sollecitazione di don Valentini Michele, il grande fondatore dell'Ente".

Lo Statuto CNOS, approvato dal Consiglio Superiore della Congregazione Salesiana il 15 giugno 1977 e dalla S. Congregazione dei religiosi l'8 settembre dello medesimo anno venne poi approvato anche dal Presidente della Repubblica Italiana con DPR n. 166 del 19 marzo 1979.

A conclusione di queste non facili operazioni, don Magni poteva annotare, con comprensibile soddisfazione salesiana, come tutto ciò "non era possibile trovare presso altre Congregazioni, che hanno attività di formazione professionale come noi".

Primo presidente della Federazione Nazionale "CNOS-FAP"

Anche da quanto sopra ricordato è facile intravedere il ruolo prevalente che don Magni ha avuto nell'ambito delle iniziative della Formazione Professionale attivate presso i Centri di Formazione Professionale (CFP) delle Istituzioni Salesiane, associate dal dicembre 1977 nella Federazione nazionale, promossa dall'Ente CNOS, per la "Formazione e Aggiornamento Pro-

fessionale" (FAP), di cui don Magni stesso venne eletto primo Presidente, mantenendo anche la Presidenza del medesimo Ente Promotore.

È solo da rilevare che l'istituire una "nuova" Federazione promossa dall'Ente CNOS completava la complessiva ristrutturazione dell'assetto associativo della presenza dei Salesiani nella società civile, "eliminando (così rileva don Magni nella prima relazione alla CISI, giugno 1983, sullo *stato dell'Ente CNOS*) ogni sovrapposizione e confusione di gestione tra CFP - Casa Salesiana - Ente CNOS e la conseguente incertezza dei rapporti di lavoro con il personale dipendente, in ottemperanza anche a quanto definito da un'apposita sentenza del 27 maggio 1977 della Corte Costituzionale, che dichiarava illegittima l'assunzione di personale religioso da parte del rispettivo Ente Ecclesiastico Concordatario di appartenenza, mentre veniva ritenuta legittima l'assunzione di personale religioso da parte di Enti Terzi, Associazioni o Federazioni costituite con atto pubblico registrato".

Significativo, comunque, l'atteggiamento di don Magni nel dare inizio a questa nuova esperienza, documentato lapidariamente nella sua *storia* con una inconfutabile annotazione: "fin dal primo incontro con i Delegati Regionali del CNOS per la Formazione Professionale mi intesi subito con loro ed iniziò una cordiale amicizia, che fu un segno per tutta l'istituzione e per i CFP".

In questo clima di rapporti umani, don Magni colloca lo svolgimento delle proprie funzioni di Presidente e di Legale Rappresentante della Federazione CNOS-FAP: "gestire la sede nazionale; intrattenere i rapporti con le autorità cui compete l'approvazione e il finanziamento delle nostre attività di F.P. (ministero del Lavoro, Direzione Generale per la F.P.); curare i collegamenti con le varie strutture salesiane per gestione delle loro attività di F.P. (circa 40 CFP dislocati in 12 Regioni); tenere i rapporti con gli altri Enti di F.P. di ispirazione cristiana e non; studiare forme adeguate di rappresentanza per avere potere contrattuale forte con i Sindacati e il Ministero della P.I.; promuovere nei CFP salesiani una formazione professionale il più possibile qualificata e adeguata allo sviluppo della società (don Bosco diceva di voler sempre essere all'avanguardia del progresso); tenere il coordinamento e il raccordo da sede nazionale e sedi periferiche".

Ovviamente, nella ricostituita Comunità del CNOS, don Magni trovava non solo la collaborazione dei "suoi" confratelli, ma "quel volersi bene alla maniera salesiana e un elevato senso di appartenenza alla Congregazione, in continuità con la prima esperienza di don Bosco a contatto con i giovani bisognosi sì di lavoro, ma da aiutare a crescere come cittadini umanamente, socialmente e cristianamente attrezzati... Affermo con tutta coscienza (continua ancora don Magni nella sua *storia*) di essermi sempre sentito ben voluto da questi miei confratelli, che non hanno certamente mancato anche di chiudere un occhio sui miei limiti e sulle mie pochezze".

In questo clima di collaborazione e di impegno salesiano e istituzionale, sono certamente da rilevare alcune "dimensioni" operative, che hanno distinto e qualificato il ruolo di don Magni alla Presidenza della Federazione CNOS-FAP, dimensioni che egli tratteggia e documenta ampiamente in oc-

casione del ricordo commemorativo per don Silvano Pericolosi, Vice Presidente CNOS e primo Direttore Nazionale della Federazione; *rinnovamento e promozione della formazione professionale; elaborazione di sussidi culturali e didattici; potenziamento dei settori professionali; apporti per la nuova legislazione nella formazione professionale, in particolare per la predisposizione delle bozze della "Legge-quadro in materia di formazione professionale"*.

Non è nella prospettiva di questi *appunti* andare oltre il decennio vissuto da don Magni nell'esercizio dei suoi ruoli istituzionali, rievocati e rivissuti soprattutto attraverso i diretti riferimenti a quanto egli ha lasciato scritto nella sua *"Storia di un figlio di don Bosco"*.

Ad altri il compito di andare oltre i limiti di questi *appunti* per non disperdere un patrimonio di testimonianza e di "sapienza cristiana" sempre più necessario per affrontare le sfide poste in continuità a chi opera per l'educazione e la formazione dei giovani nella Chiesa, nella Società e nel Mondo del Lavoro.

A me resta da dire ancora un "grazie" riconoscente a don Magni.

La formazione nell'orizzonte del giubileo

CARLO
NANNI

Siamo ormai verso l'ultima parte di questo anno duemila. Tutti abbiamo più o meno seriamente discusso se è l'anno conclusivo del XX secolo o se è l'inizio, l'anno primo del nuovo secolo e del nuovo millennio. Discussione che può durare fino a cinque minuti dopo la fine del mondo.

Ma quel che è certo e che non chiede discussione, ma caso mai riflessione e presa di decisione, è il fatto di essere in un anno segnato dall'esperienza del giubileo. Nel bene e nel male. Per i credenti e per i non credenti. A tutti i livelli dell'esistenza, quella pubblica e quella privata. Volenti o nolenti, favorevoli o contrari, c'è da farci i conti.

Io vorrei aiutare questo confronto con questo evento storico, cercando di leggerlo dall'*osservatorio* della formazione, del mondo dell'educazione e dell'istruzione.

1. Un anno di grazia

Nella tradizione cristiana l'anno giubilare, è sentito come "anno santo", come "un anno di

*Il giubileo del 2000
aiuta a vivere
questo tempo di grandi
mutamenti, richiamando
i formatori all'impegno
del rinnovamento
personale e professionale.
Invito a fare il
"pellegrinaggio giubilare"
andando a scuola
o nei centri
di formazione del 2000,
aiutando e essendo
solidale con chi sente
e vive il disagio
della riforma
e della formazione
professionale attuale
in Italia.*

grazia del Signore": anno di concessione di perdono e di dono di vita da parte di Dio, tramite la Chiesa. Questa è stata l'intenzione che ha sempre retto l'indizione del Giubileo, fin da quando il papa Bonifacio VIII lo ha storicamente posto all'inizio di una tradizione ormai assodata nella vita della Chiesa.

Ricordate il passo del vangelo di San Luca: a Nazareth, nella sinagoga, Gesù è invitato a leggere e commentare un testo biblico. Preso il rotolo, lo apre al libro di Isaia 61,1-3, là dove si dice:

"Lo Spirito del Signore è sopra di me; per questo mi ha consacrato con l'Unzione, e mi ha mandato per annunziare ai poveri un lieto messaggio, per proclamare ai prigionieri la liberazione e ai ciechi la vista; per rimettere in libertà gli oppressi, e predicare un anno di grazia del Signore ... " Allora cominciò a dire: *"Oggi si è adempiuta questa Scrittura che voi avete udita coi vostri orecchi"* (Lc 4, 16-21).

Il testo evangelico, che inaugura l'inizio della predicazione evangelica di Gesù, mostra Gesù stesso come pienezza del tempo, come compimento delle promesse antiche, come evento di grazia, come attuazione storica della promessa contenuta nella prescrizione "antica" dell'anno giubilare, di cui si parla nel Libro del Levitico al cap. 25). E invita a cogliere questa presenza di Dio nell'oggi, nel presente, in ogni oggi e in ogni tempo, come Dio operante nella nostra vicenda storica.

Ma ci stimola pure a leggere il nostro tempo, il presente per riviverlo alla luce del vangelo, per poterlo vedere come un passaggio di grazia, che dischiude cammini nuovi nella vita umana, dentro di noi, nei rapporti familiari, amicali, professionali, a casa, nella piazza: nel mondo della formazione, dell'istruzione dell'educazione, a tutti i livelli.

2. Nel mistero del tempo

Ma il Giubileo di quest'anno ci invita, a mio parere, a riflettere innanzitutto sul significato del tempo e della storia. Come ho accennato all'inizio, l'anno duemila può essere visto come inaugurazione e passaggio al terzo millennio, ma anche come conclusione e bilancio del secondo millennio cristiano. In tal senso, i cristiani sono stati invitati dal Papa alla purificazione della memoria, alla buona immaginazione delle attese future e al discernimento del tempo presente e della storia che stiamo vivendo.

Secondo la fede cristiana, la storia ha in Cristo il suo compimento, la sua concentrazione, la sua promessa. *"Quando venne la pienezza del tempo, Dio mandò il suo figlio, nato da donna, nato sotto la legge"* (Gal. 4,4). L'Incarnazione è l'evento centrale della storia: il Dio eterno entra nel tempo e mostra la sua sollecitudine per l'uomo.

Alla luce del mistero di Cristo viene ad essere ricompreso anche il mistero del tempo umano. Il Nuovo Testamento afferma che il mondo e il tempo passano (e con loro la loro "figura" storico culturale), ma la Parola di Cristo non passa. Alla fine del Vangelo è scritto che Gesù è con i suoi disce-

poli "tutti i giorni, fino alla fine del tempo, del mondo" (nel linguaggio biblico le due realtà "tempo/mondo" sono dette con un unico termine: "aevum", in latino; "aion", in greco, che significano anche "età", "civiltà", "generazione"). S. Paolo afferma che con l'incarnazione del Verbo di Dio, con Gesù, è stata superata la divisione tra uomo-donna, ebreo-greco, schiavo-libero, ma anche il tempo è stato "riconciliato" con l'eterno. Come abbiamo visto sopra, Gesù afferma che, con la sua venuta, "oggi" (= nel tempo, in ogni tempo, nel nostro tempo) si è compiuta e si realizza la salvezza di Dio per ogni sofferenza, peccato, limite, attesa e speranza umana. Per questo, ormai, ogni tempo è tempo favorevole (=kairos), tempo di vita.

3. ...anche il tempo della formazione

La formazione è scandita dal tempo, da cicli, da moduli, da annualità, da semestri, da settimane, da giorno dopo giorno. Per dirla con Esiodo, ci sono "le opere e i giorni" della formazione. Non sempre felici. Anzi spesso faticosi, stressanti o all'opposto routinari, noiosi, interminabili; per i formatori e, soprattutto, per coloro che vanno apprendendo, con speranze o incertezze, una professionalità significativa per la loro vita.

Non sarà anch'esso, il tempo della formazione, da riscattare? Non sarà da far rivivere come tempo di grazia, sempre, ma particolarmente quest'anno? Non si dovrà far varcare anche ad esso la porta santa che apre l'ingresso alla chiesa del giubileo? Non si dovrà riflettere, comunque, si voglia essere cristiani o no, di essere immersi in un tempo ed in una attività, quali sono quelli dell'istruzione e della formazione professionale, che costituiscono gran parte del nostro mondo e del nostro tempo personale? Bisognerà lasciare che siano da noi sciupati? Non fosse altro perché - come si dice - il tempo è denaro! Ma se si è formatori cristiani può essere quel tempo favorevole in cui ci giochiamo l'eterno!

Da questo punto di vista, alla luce del Giubileo, il tempo e l'attività formativa possono essere vissuti e fatti percepire come il tempo dell'incontro interpersonale (e non solo dell'anonimo e burocratico rapporto istruttivo ed addestrativo) e della buona relazione; come il tempo della partecipazione e della collaborazione; come il tempo della costruzione (progettazione e attuazione) di progetti formativi che siano effettivamente ed efficacemente valida e significativa offerta e proposta formativa, cioè occasione di crescita comune in cultura ed umanità, impegno corresponsabile tra docenti, utenti, scuola, famiglie, territorio e società nell'edificare quella nuova umanità e quella "civiltà dell'amore" (Paolo VI) che tutti - e in particolare come cristiani - ci auguriamo per il prossimo millennio.

Ma il tempo formativo potrà essere pure vissuto come laboratorio e tirocinio di una nuova cittadinanza che pratichi effettivamente il dialogo, la collegialità, la compartecipazione corresponsabile, la sussidiarietà attiva e solidale.

La novità che - rispetto al Rapporto Faure (1972) - il Rapporto Delors

(1997) prospetta per l'educazione del XXI secolo è costituita dal fatto di considerare oltre i tre tradizionali "pilastri dell'educazione", il sapere, il saper fare e il sapere essere, un quarto pilastro: quello di "saper vivere insieme con gli altri". Detto in altre parole, saper con-vivere e con-dividere il tempo e l'esistenza comune – sempre più pluralistica, multiculturale, differenziata e mondializzata (oggi si dice "globalizzata") – secondo stili collaborativi e corresponsabili, nella differenziazione di chi è altro da noi, dalla nostra cultura, dalle nostre prospettive politiche, religiose, valoriali, e d'altro canto nella riaffermazione della nostra identità, fonte del nostro contributo peculiare alla vita comunitaria, al bene comune, allo sviluppo "sostenibile" di tutti e per tutti.

4. Il pellegrinaggio "icona" dell'esistenza umana e "sacramento" dell'esistenza credente

Il Giubileo cristiano ha dato forma e figura ad una tradizione ad esso storicamente preesistente, quella del pellegrinaggio ai luoghi santi (Gerusalemme e la Palestina, Santiago de Compostela, le tombe degli Apostoli Pietro e Paolo a Roma, al santuario di san Michele Arcangelo sul Gargano, ecc.). Il pellegrinaggio è diventato tratto essenziale del Giubileo. Ma in effetti il pellegrinaggio va oltre l'evento giubilare.

4.1. Il pellegrinaggio "icona" dell'esistenza umana

Il pellegrinaggio, è un'esperienza umana tale che può essere considerata come un'"icona", cioè un'immagine e un simbolo dell'esistenza umana

Come sembra alludere il significato originario del termine (da "per" + "ager"), pellegrino è colui che è in movimento, uno che va "per la campagna", che attraversa "campi" e "frontiere", che è in cammino verso una meta. Ciò lo distingue dall'"errante", che indica piuttosto la condizione di chi vaga qua e là, senza riuscire ad intravedere il traguardo del suo cammino.

La filosofia contemporanea ha ripreso questa esperienza umana e ne ha fatto un'immagine antropologica, cioè l'ha generalizzata al punto da farne l'"icona", l'immagine e il simbolo dell'uomo contemporaneo, per eccellenza "homo viator", (l'espressione è di G. Marcel). Veniamo a questo mondo, siamo immersi in dinamiche che spesso ci superano ed in cui siamo chiamati a prendere posizione, a darci delle mete, a porci dei significati e delle prospettive da raggiungere: non senza fatica e non senza difficoltà di capire dove andare, quali vie imboccare, quali percorsi intraprendere, quali indicazioni seguire.

Oggi si dice che oltre "viandante", l'uomo è un "nomade" senza fissa dimora, quando non è che uno svagato e spensierato "turista", tutto avvolto nella superficialità della ricerca sfrenata di sensazioni, di novità, di avventure.

Pur tuttavia, per molti – anche non credenti – il pellegrinaggio sta a significare, “laicamente”, l’infinita aspirazione dell’animo umano verso una verità assoluta, verso una piena pace interiore, verso una vita oltre la morte, verso una completa comunione cosmica. E non è estraneo un camminare verso la “soglia del mistero”.

4.2. *Il pellegrinaggio “sacramento” dell’esistenza credente*

Rispetto a questi movimenti dello spirito umano, nel suo cammino nel tempo e per i campi della terra, l’*“homo religiosus”* si sente spinto dall’anelito e dalla “nostalgia del totalmente Altro” (=Dio, per quanto si voglia indeterminato e confuso) e – al contempo – da Lui interpellato.

Si comprende perché il Papa in quest’anno santo sarebbe voluto andare ad “Ur dei Caldei”, la terra da cui iniziò il suo grande viaggio verso il monoteismo, Abramo, colui che l’ebraismo, il cristianesimo, il musulmanesimo considerano il comune “padre nella fede” (cfr. *Genesi*, 11.27 ss).

La Bibbia, ed in particolare i Salmi, ci esprimono molto bene l’aspirazione, mista ad inquietudine, che attraversa l’animo del credente, mentre vive qui in terra, tra mille difficoltà, quasi come “esule”, in terra non sua, lontano dalla sua casa. Si vedano in particolare i salmi 119-133, intitolati i “salmi dell’ascensione” perché cantati dai pellegrini che salivano al tempio di Gerusalemme. Ma mi sembra particolarmente bello il salmo 41, che inizia dicendo: “Come una cerva anela ai corsi d’acqua, così la mia anima anela a te, o Dio. L’anima mia ha sete di Dio, del Dio vivente: quando verrò e vedrò il volto di Dio?”. E più oltre: “Perché mi hai dimenticato? Perché triste me ne vado, oppresso dal nemico?”

E tuttavia, pur nella persecuzione – come il profeta Elia perseguitato dalla regina Gezabele – il cammino terreno del credente si trasforma in un “andare verso la santa montagna che è Dio”. Ed il pellegrinaggio, con la sua fatica, il suo non facile andare, è diventato un “sacramento”, cioè una pratica religiosa che esprime e “tocca con mano” questo “camminare umilmente, con Dio e verso Dio”.

Il giubileo cristiano ha messo dentro questa tradizione la figura della “porta santa”, immagine del Cristo, che ci fa entrare, nel nostro camminare” nella casa di Dio.

Sappiamo che il pellegrinaggio non è una prerogativa del Cristianesimo. E esso è una pratica religiosa presente in tante delle grandi religioni del mondo. Il pellegrinaggio appartiene alla storia religiosa dell’umanità. Intraprendere il “il santo viaggio” è un pigliare coscienza vissuta della meta ultima dell’esistenza umana. Esprime quel profondo sentimento dello spirito umano religioso che faceva dire a sant’Agostino, all’inizio delle sue “confessioni”: “il nostro cuore è inquieto finché non riposa in Te!”

5. Pellegrinaggio e situazione attuale della formazione

A me pare che l'esperienza umana e religiosa del pellegrinaggio, può aiutare a leggere e a vivere al meglio l'attuale non facile situazione che sta vivendo l'intero sistema sociale di educazione, istruzione e formazione.

Al di là del merito (e/o del demerito) delle leggi che il ministro Berlinguer è riuscito a portare in porto, resta il fatto che l'intero sistema sociale formativo soffre di dinamiche dalla non facile soluzione, sia quello pubblico che quello privato, sia il sistema scolastico e di formazione sia le altre forme istituzionalizzate di educazione (quali quelle familiari, ecclesiali, associative o quelle portate avanti dal sistema della comunicazione sociale, dalle diverse forme di movimenti o del volontariato o più genericamente di quello che si denomina terzo settore). La riforma scolastica, per parte sua, ha mostrato a chiare note di procedere in maniera pesante e non chiara: cominciare dai rapporti con gli altri ambiti del sistema educativo pubblico (formazione professionale in particolare: da quella connessa con l'obbligo scolastico; da quella, molteplice, collegata alla concretizzazione dell'obbligo formativo; da quella post-secondaria collegata con le regioni e con le università).

Non è solo questione di un nuovo vocabolario (autonomia, riordino dei cicli, POF, funzioni-obiettivo, saperi, nuclei fondanti, portfolio competenze, trasversalità, curriculum nazionale locale/opzionale facoltativo, ecc.). L'innovazione della scuola dell'autonomia comporta un modo nuovo di essere della scuola, del far scuola, di insegnare e di vivere a scuola. E la si è voluta, quasi imponendola, senza troppo rispetto dei ritmi personali o del consenso ragionato; e senza un quadro di riferimento chiaro, discusso, democraticamente acconsentito. Il "mosaico" della riforma, è andato e va avanti a tasselli, senza che se ne veda troppo il disegno d'insieme (o c'è da spaventarsi ad immaginarlo!). E poi ci sono i problemi più specifici, a cominciare da quello basilare dello status sociale ed economico degli insegnanti e dei formatori (soprattutto se lo si rapporta al resto dell'Europa). Ce n'è di che restare turbati, perplessi, disorientati; senza – magari – poter trovare vie di sbocco al proprio dissenso o alla propria critica.

Chiamarsi fuori o abbandonare il campo, al più presto e con i minori danni possibili, si presenta come una forte tentazione, non senza giustificazione.

Ma se ci si mette nella logica del "pellegrinaggio", mi sembra che si riesca a vincere questa tentazione e si sia spinti piuttosto a prendere posizione, ad attuare l'innovazione concretamente, magari facendo braccio di ferro con le indicazioni ministeriali o con altre posizioni diverse dalla propria, facendo alleanza con tutti i colleghi e le persone interessate alla formazione delle nuove generazioni, nella ricerca di soluzioni sostenibili.

Il richiamo al miglioramento della competenza, l'atteggiamento collaborativo (pur nella differenza), il coraggio della critica costruttiva vanno di pari passo con l'approfondimento (e l'aggiornamento) delle ragioni del proprio essere nella formazione.

Anzi, all'operatore e al formatore cristiano, il pellegrinaggio può ispirare di farsi prossimo e anzi "buon samaritano" nel mondo della formazione.

Quest'anno, nelle indicazioni per fare il pellegrinaggio, c'è una novità: per la prima volta nella storia del giubileo cristiano, si dice che si potrà acquistare la indulgenza giubilare "recandosi a rendere visita per un congruo tempo ai fratelli che si trovino in difficoltà o in necessità (...), quasi compiendo un pellegrinaggio verso Cristo presente in loro (Mt 25,34-36)".

In questa linea, a me è venuto da pensare alla parabola buon samaritano (Lc.10, 31-37), che, "mentre era in viaggio", soccorre quel malcapitato che "scendeva da Gerusalemme a Gerico". Lui, che non era né un sacerdote né un levita (e che quindi nella sua laicità non cadeva in impurità sacrali)!

Non si potrà essere, allora, fare il pellegrinaggio giubilare andando a scuola o nei centri di formazione del 2000, aiutando e essendo solidale con chi sente e vive il disagio della riforma e della formazione professionale attuale in Italia?

6. Rinnovamento personale e professionale

C'è una terza componente del giubileo, che vorrei evidenziare. Essa è fondamentale rispetto a tutte le altre. Lo ricorda il Papa nella Lettera Enciclica di promulgazione dell'anno giubilare (intitolata "Tertio millennio adveniente"):

"Tutto dovrà mirare all'obiettivo prioritario del Giubileo che è il rinvigoriscono della fede e della testimonianza dei cristiani. È necessario pertanto, suscitare [...] un desiderio forte di conversione e di rinnovamento personale" (n. 42).

Se questo è vero in genere, credo che occorre vederne le implicanze in chiave di professionalità formativa. A me pare che una traduzione concreta di queste indicazioni del Papa a questo livello, comporti un riandare alle "realità fondative e ispirative della formazione professionale cristianamente ispirata, così come anche la tradizione ci insegna.

Cercherò di evidenziare alcuni punti, a mio parere, effettivamente fondamentali ed essenziali.

6.1. *L'essenziale* della formazione

Il testo della legge quadro sul riordino dei cicli scolastici, inizia dichiarando che "il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla dichiarazione dei diritti dell'uomo".

Mi sembra interessante notare come tutto il sistema educativo nazionale respiri un indubbio orizzonte personalistico e civilistico. Istruzione e forma-

zione non sono fine a se stessi. Trovano la loro ragion d'essere nell'educazione integrale dei ragazzi e delle ragazze (persone, lavoratori e cittadini in formazione della Repubblica), al cui servizio hanno da porsi.

Aver chiaro questo "focus" (questa sorta di "punto d'appoggio archimedeo") dell'intera riforma del sistema educativo, dà rinnovato vigore all'ideale del formatore-educatore, che ha sempre caratterizzato la tradizione della formazione professionale cristianamente ispirata.

6.2. *Il "servizio formativo"*

Al di là di tutte le riforme politiche e degli interventi ministeriali, gli insegnanti, i formatori e i dirigenti rimangono la "chiave di volta" del rinnovamento.

Per questo siamo quasi ossessionati dall'istanza della formazione e dell'aggiornamento. Pedagogisti e politici bombardano gli operatori del sistema educativo con la parola-programma "competenza" (disciplinare, didattica, relazionale, pedagogica, culturale). Cose sacrosante!

Ma, forse, il primo aggiornamento, basilare, è quello che passa per il rinnovamento della mentalità, degli atteggiamenti personali di fondo, della comprensione del ruolo e della funzione docente in questo affacciarsi del secolo XXI.

A questo scopo, al di là della complessità, confusione e delle stesse ordinanze c'è da rimettere un po' di "ordine" nelle realtà educative: un ordine anzitutto mentale, valoriale, prospettico.

E tuttavia – anche in questo caso – è da ribadire che la funzione docente e quella formativa, nella loro globalità, e non solo nella loro componente "professionale", non sono fine a se stessa. Si è a scuola o nei centri di formazione professionale "per" insegnare, per formare professionalmente. A loro volta l'insegnamento e la formazione sono finalizzati all'apprendimento. Come la pedagogia contemporanea ci ha definitivamente evidenziato, il centro dell'azione educativa è l'apprendimento. Essa è a "servizio" della formazione culturale e dell'acquisizione di competenze operative, relazionali, sociali e personali di chi fa uso del servizio formativo. Tramite essa la generazione adulta in genere e politicamente "la Repubblica" sostengono e promuovono lo sviluppo umano dei cittadini in età evolutiva personalità (art. 3 e 4 della Costituzione).

6.3. *La missione educativa*

In questa linea, l'esigenza dell'aggiornamento e di miglioramento della qualità professionale della funzione docente riporta a galla la fondamentale della "missione educativa" di chi opera nel mondo della scuola e della formazione.

Si entra nella formazione chissà per quali motivi. Il Giubileo ci invita ad entrarvi e ad esserci – ultimamente e sommamente – "per" educare, cioè per aiutare ragazze e ragazzi ad acquisire non solo competenze operative, ma capacità di vivere la vita in modo umanamente degno, con coscienza, li-

bertà, responsabilità e solidarietà. In tal modo essi potranno essere persone, lavoratori, cittadini (come vuole la Costituzione), capaci di vivere democraticamente insieme con gli altri, collaborando al bene comune e alla costruzione di un mondo un po' migliore di quello che hanno trovato venendo alla luce (come diceva Baden Powell, il fondatore dello scoutismo). E cristianamente si può avere l'intima fede che, anche loro, aprendosi a Dio e al Vangelo, potranno sentire che la loro vita non diminuisce, ma si espande verso quella pienezza che il cuore desidera (come ribadisce la recente Enciclica papale "Fides et Ratio").

In tal modo si può arrivare a comprendere che l'intenzione e la pratica educativa discendono da una "missione", cioè da un "mandato" insieme religioso e civile (oltre che dalla responsabilità e dal senso civico personale): in quanto docenti e formatori si è infatti, ultimamente, "rappresentanti" della Repubblica e della Chiesa. L'una e l'altra "mandano" a scuola affinché i Principi costituzionali e il Vangelo ispirino e consolidino la vita delle generazioni in crescita.

6.4. *La ricerca della qualità educativa della formazione*

La tradizione pedagogica d'ispirazione cristiana ci ha insegnato a mettere al centro la persona degli alunni, degli studenti, di chi usa il servizio formativo. Oggi lo dicono tutti.

Ma il "prima di tutto la persona" va reso concreto nella relazione docente, nell'insegnamento e nella valutazione dell'apprendimento.

Rispetto ad una modalità tradizionale, che si risolveva essenzialmente nel vedere se e come era avvenuto il travaso della trasmissione didattica ed addestrativa nella mente e nel comportamento degli utenti (o, per dirla in termini più alla moda, nel verificare le "performances" dell'apprendimento), oggi, sempre più, si cerca di collocare il tutto "nel processo" dell'apprendimento, dando aggio in primo luogo alle acquisizioni di sapere, saper fare, saper essere e saper vivere insieme con gli altri (Delors), acquisiti nel corso del ciclo di apprendimento, specie quando è arrivato al suo traguardo istituzionale, come è nelle prove terminali.

Non è facile per nessuno valutare processi "in corso d'opera", che magari sono appena "germinati" nelle interiorità delle persone; non è facile per nessuno dare aggio al possibile più che all'esistente, al valore più che al fatto, alle potenzialità personali più che alle mete prefissate e stabilite per tutti.

E tuttavia resta importante educativamente il riferimento alla globalità e all'unitarietà della formazione personale. Educare vuol dire non solo "allevare" ma anche "saper tirar fuori", saper fare opera "maieutica" della capacità di cultura interiore e di lavoro professionale di ognuno, saper "dialogare" ricercando "insieme", nella reciprocità, di crescere in umanità, scienza, saggezza, operatività, capacità di vita (quello che il Regolamento dell'autonomia, con linguaggio un po' "mercantile", chiama "successo formativo").

6.5. Per una prospettiva "comprensiva" ed "integrata" dell'aggiornamento

Rispetto alle "esigenze" della attuale domanda di istruzione e formazione, si invoca comunemente la necessità della qualificazione professionale e dell'aggiornamento "continuo" ("in process", come si usa dire).

Peraltro spesso l'aggiornamento (quando viene permesso!) è troppo "tecnico", quasi solo limitato agli aspetti professionali didattici; poco attento agli aspetti di fondo del ruolo e della funzione docente. E quel che è peggio, ciò avviene non senza che venga veicolata una qualche ideologia, pressoché esclusivamente efficientistica o funzionalistica, magari a livello implicito e surrettizio (e fors'anche "inintenzionalmente", cioè con le migliori buone intenzioni di questo mondo), ma non per questo in maniera meno influenzante!

A me pare che lo spirito di rinnovamento del Giubileo invita a contrastare questo modo riduttivo di intendere e praticare l'aggiornamento, o, più in genere, di discutere sulla riforma, con discorsi o affermazioni molte volte troppo sbilanciati solo sulle questioni strutturali, tecniche, di dosaggio di parti. Perché alla fin fine, oltre a non essere corretti, rischiano di essere fuorvianti. Funzionano da "selettori del pensiero": ci fanno pensare solo a questi aspetti e magari ci fanno perdere di vista il quadro di insieme, la prospettiva di fondo, l'intenzionalità educativa, la prospettiva valoriale, i tempi lunghi dell'azione educativa docente: con l'"effetto perverso" (seppure non intenzionalmente voluto) di far star male, soffrire, essere stressati (perché si viene ad oscurare l'orizzonte di senso dell'essere e dell'agire, come direbbe la Logoterapia di Victor Frankl).

In particolare, l'invito giubilare alla "conversione" (è da ricordare che il termine "conversione" in greco si dice "metanoia", che letteralmente significa "cambiare mentalità") spinge ad "aggiornare" la nostra mentalità pedagogica, le nostre idee i nostri modi di intendere l'istruzione, la formazione, l'educazione, il ruolo della formazione professionale tra le attività formative in rapporto allo sviluppo e alla buona qualità della vita personale e comunitaria. La formazione non è solo questione di strutture, di moduli, di progetti, di competenze: è anche questione di prendere coscienza e di chiarire quale idea e quale progetto di formazione, di persona, di società, di cultura formativa si ha e si vuol perseguire da soli o insieme ad altri, magari in associazioni professionali.

In questo senso c'è da rivedere, aggiornare – e caso mai approfondire e arricchire – la nostra "filosofia" dell'educazione. Essa si aggancia alla visione del mondo e della vita, al progetto uomo e al progetto società che si ha in testa (e nel cuore) e che si persegue, consapevolmente o più o meno implicitamente, nella professione di formatore.

7. Conclusione

Il Giubileo può essere un modo in cui la Chiesa cattolica cerca di perpetuare il proprio potere (anche economico!). Può essere una mera promo-

zione di immagine, un che di ritualistico ed esteriore; e può perfino essere vissuto come un fatto turistico.

Oppure può essere sentito e realizzato come un fatto puramente interiore o intra-ecclesiale.

Pur tuttavia – come si è accennato – può essere di una certa rilevanza civile ed educativa. Anzi può arrivare al livello dei grandi atteggiamenti di fondo della professionalità formativa e stimolare congrui modi di pensare ed agire di alta qualità etica oltre che professionale.

Per tal motivo – come accade quando si fa l'esperienza, vissuta o riflessa, di trovarsi di fronte a qualcosa di valore – chiede una presa di posizione e caso mai una decisione. Magari non senza una certa sofferenza interiore o relazionale.

Ma credo di poter dire con verità che a viverlo in questo modo, si tocca ben presto con mano che "valeva la pena"!

MARIO
TOSO

Un'etica per le trasformazioni del lavoro: l'apporto della dottrina sociale della chiesa

*Nella prospettiva
del grande giubileo,
l'articolo presenta
l'apporto che la dottrina
sociale della Chiesa può
produrre nell'ambito delle
trasformazioni del lavoro.*

*Il lavoro mantiene,
pur con tutte le sue
trasformazioni, un ruolo
assolutamente centrale,
nelle società
contemporanee.*

*Quindi va difeso,
tutelato, umanizzato.*

*L'umanizzazione
del lavoro costituisce
il grande compito, la
grande sfida per tutti,
ma specificamente per chi
si occupa di formazione
dei lavoratori.*

Premessa

Possiamo considerare la transizione epocale contemporanea anche come passaggio dal lavoro ai lavori, vale a dire da un mondo del lavoro unidimensionale, definito e riconosciuto, ad un universo di lavori, variegato, fluido, ricco di promesse ma anche carico di interrogativi inevitabili specie di fronte alla precarizzazione del lavoro, a fenomeni persistenti di disoccupazione strutturale, all'insufficienza e all'inadeguatezza degli attuali sistemi di sicurezza sociale.¹ Tali processi avvengono all'interno di grandi mutamenti: le esigenze dell'accresciuta competitività, l'applicazione talora indiscriminata delle innovazioni tecnologiche secondo una prevalente logica del profitto e la crescente avanzata della speculazione rispetto agli investimenti economici reali creano conseguenze negative per il mondo del lavoro; i centri e le funzioni di potere

¹ Cf A. ACCORNERO, *Era il secolo del lavoro*, Il Mulino, Bologna 1997, pp. 187-206; Id., *L'ultimo tabù. Lavorare con meno vincoli e più responsabilità*, in collaborazione con A. Orioli, Laterza, Roma-Bari 1999.

si stanno distribuendo su una scala che supera le competenze degli Stati nazionali, il che rende problematici il controllo e il coordinamento di soggetti economici che si muovono sul piano internazionale;² la produzione, diventando globale, fa sì che all'interno di una stessa struttura produttiva si trovano lavoro, esperienze, intelligenze, che vivono a migliaia di chilometri di distanza. Tutto questo rende più complicata la realizzazione di imprese – secondo quanto viene suggerito dalla dottrina sociale della Chiesa (=DSC) – quali “comunità di uomini”,³ e diviene sempre più arduo provvedere ad una tutela adeguata dei diritti dei lavoratori. L'uomo, soggetto del lavoro, nell'attuale frangente storico, corre ancora il rischio di essere ridotto a strumento di produzione, di divenire un essere anonimo e senza volto, il cui valore è inferiore a quello dei beni materiali e tecnici, dei meccanismi economici e finanziari internazionali.

All'alba del terzo millennio, in cui la questione sociale è planetaria ed universale, dopo tante lotte e conquiste da parte del movimento operaio prima e del movimento dei lavoratori dopo, la Chiesa è chiamata a farsi paladina, per un'ennesima volta, e con grande determinazione, della dignità dell'uomo del lavoro e dei suoi diritti.

1. Il doppio volto della flessibilità e dei contratti “atipici”

La situazione del mondo del lavoro odierno è profondamente diversa rispetto a quella dei secoli scorsi. Il lavoro, lo si è appena affermato, è investito da una transizione davvero epocale. Si sta passando da un'economia industriale e fordista a un'economia dell'informazione e dei servizi.⁴ Ciò vuol dire sia che la distribuzione del valore aggiunto e dell'occupazione privilegiano i servizi e le attività caratterizzate da un forte contenuto informativo rispetto alle attività del settore primario e secondario, sia che la *risorsa centrale* dell'economia è sempre più palesemente e decisamente quella umana nella sua *capacità di conoscenza e di relazione produttiva*.

La trasformazione delle economie industriali in economie dell'informazione e dei servizi comporta conseguenze di ampia portata sull'organizzazione della produzione e degli scambi, sul contenuto e sulla forma delle prestazioni lavorative, sui pilastri su cui si fondano i sistemi di protezione sociale. Grazie alle innovazioni tecnologiche il mondo del lavoro si arricchisce di nuove professioni, mentre altre scompaiono. Vengono alleviate le mansioni più faticose e stressanti, sono ristrette le attività manipolative e si estendono quelle intellettive.

² Cf *Sollicitudo rei socialis* 16.

³ Cf *Centesimus annus* 35.

⁴ Su questo si legga M. MARTINI, *Il lavoro nella transizione dall'economia industriale a quella dei servizi: esigenze di sicurezza e nuovi rischi*, in AA.VV., *Lo Stato sociale in Italia. Bilanci e prospettive*, a cura di P. Donati, Mondadori, Milano 1999, pp. 263-308.

Inoltre, l'accrescersi di una domanda determinata più di prima dalle scelte dei consumatori, la globalizzazione dell'economia, la liberalizzazione dei mercati, l'accentuarsi della concorrenza, sottopongono le imprese ad una richiesta di maggior flessibilità nel loro funzionamento. Ciò induce la fine del gigantismo industriale e burocratico, deconcentra e demassifica ovunque il lavoro. Le imprese si organizzano in reti più elastiche o in sistemi spaziali integrati. Mantengono un nucleo abbastanza ristretto di mano d'opera stabile e per il resto si avvalgono di mano d'opera periferica, a costi ridotti, con la quale hanno rapporti temporanei o saltuari.⁵ Ciò fa diminuire i lavoratori con impiego a tempo pieno e con il posto fisso, aumentano i lavoratori con impiego precario o saltuario.

Mentre perde terreno il modello economico e sociale basato sulla grande fabbrica, su una classe operaia omogenea, sui prodotti di massa, aumentano i nuovi lavori nel terziario, le occupazioni che servono e curano le persone, le prestazioni *part time*, interinali, quelle "atipiche", ossia forme di lavoro che non sono inquadrabili né nel lavoro dipendente né in quello autonomo. Vi è poi da osservare che molte attività che ieri richiedevano lavoro dipendente oggi sono realizzate in forme nuove. Tali forme favoriscono il lavoro indipendente, con le sue caratteristiche di rischio e di responsabilità da parte di chi lavora rispetto al lavoro dipendente considerato più garantista. Il lavoro artigianale e il lavoro personale indipendente possono costituire un'occasione più umana di vivere il proprio lavoro, sia per le relazioni personali che si stabiliscono in comunità di piccole dimensioni, sia per un più diretto rapporto con il lavoro, una maggior autonomia di iniziativa e di imprenditività.

Nel complesso si deve registrare che si sta affermando un nuovo modello del lavoro, basato su persone meno etero-dirette, più responsabili e più libere. Il lavoro, anche quello di chi svolge un'attività subordinata e con contratto a tempo indeterminato, diventa sempre più simile ad un'impresa. È, cioè, un lavoro ad alto contenuto di conoscenza, che richiede una maggior qualificazione professionale. Ad esso, infatti, è richiesto una partecipazione al processo produttivo e distributivo più autonoma, più attiva e creativa. In un simile contesto, il lavoratore tende ad organizzarsi e a percepirsi proprio come un'impresa con quote crescenti di rischio professionale e con la scelta della autorealizzazione attraverso il raggiungimento degli obiettivi. Come è già stato ben evidenziato, si tratta di cambiamenti non lievi, che per sé conducono verso una nuova forma del capitalismo e dell'economia, più partecipativi e "democratici": "Se si accetta l'assunto di partenza - afferma Alberto Orioli - si può andare lontano. Se è vero che il lavoratore è un'impresa, cambia la morfologia del capitalismo, si modificano i confini della libertà di iniziativa. Si scopre che occorre una società disegnata diversamente, più fluida, più responsabile, più formata, più interclassista. La flessibilità diventa fattore di sistema per lubrificare le dinamiche sociali, tra classi, tra

⁵ Per una visione sintetica sul nuovo profilo delle imprese si veda il già citato A. ACCORNERO, *L'ultimo tabù*, pp. 51-62.

mondi apparentemente lontani. Ma è chiaro che, a questo punto, anche la flessibilità ha bisogno di trovare altri bersagli, non ultimo quello stesso delle imprese. Da qui, il passo verso un ripensamento della democrazia economica è piuttosto breve".⁶

Ritornando ai rapporti di lavoro che vengono definiti, in modo forse semplicistico e improprio, "atipici" occorre dire che essi sono incentivati da più cause. Fra queste ricordiamo: il mercato globale con le sue pressioni soprattutto sul piano della concorrenza, l'organizzazione più reticolare della produzione e della distribuzione, la nascita di nuove professioni, la necessità di costruire figure professionali adeguate alle innovazioni tecnologiche e non facilmente reperibili nel mercato, il minor costo del lavoro derivante da legislazioni che consentono oneri contributivi ridotti per le imprese che assumono tramite contratti di formazione lavoro e di apprendistato.

I rapporti di lavoro atipici, che sono molteplici, hanno una caratteristica comune, cioè sono diversi dal contratto di lavoro più tradizionale e "tipico", contratto a tempo indeterminato, relativo al lavoro subordinato, implicante normalmente il posto fisso e, dunque, la sicurezza per il futuro. Simili rapporti includono sia quelli di lavoro dipendente che hanno un termine definito (es. contratti a termine, di formazione lavoro, apprendistato) o che hanno un orario di lavoro inferiore a quello contrattuale (es. lavoro part-time), sia i rapporti di lavoro parasubordinati o di "collaborazione coordinata", per i quali non c'è ancora una definizione giuridica e contrattuale, ma esistono solo regole fiscali e contributive.⁷

Sia la flessibilità a cui sono sottoposte oggi le imprese sia i contratti atipici hanno un doppio volto. Uno *positivo*, perché tramite la nuova organizzazione della produzione e le nuove forme di contratto si può rispondere meglio alle esigenze del mercato globale, alle richieste più personalizzate dei consumatori, alla giusta domanda di una qualità di vita migliore. Un altro *negativo*, perché il decentramento produttivo che assegna ad aziende minori compiti meno accentrati, la crescita di unità produttive indipendenti sì ma in cui sovente si svolgono attività subappaltate o attività non facilmente controllabili dal sindacato, l'uso disinvolto ed utilitaristico dei contratti atipici, del lavoro giovanile o femminile, dell'apprendistato, possono coprire più facilmente trattamenti ingiusti, lavoro malpagato e soprattutto insicuro.⁸ Infatti, non sono rari i casi in cui più imprese, approfittando dell'odierna deregolamentazione del mercato del lavoro, trasformano i contratti a tempo determinato in contratti di formazione lavoro o apprendistato o in contratti di lavoro interinale con gravi conseguenze per la qualità del lavoro e della vita.

Vi sono, dunque, una flessibilità nella produzione e un'atipicità nei rap-

⁶ *Ib.*, p. 34.

⁷ Cf G. QUADRELLI, *I destini del lavoro e i destini dei lavori*, in "Notiziario" (Ufficio Nazionale per i problemi sociali e il lavoro-CEI), IV/13 (maggio 2000), pp. 24-25.

⁸ Cf CEI-COMMISSIONE EPISCOPALE PROBLEMI SOCIALI E LAVORO, *Chiesa e lavoratori nel cambiamento*, EDB, Bologna 1987, n. 13.

porti lavoro accettabili, utili allo sviluppo economico e al progresso sociale, ma vi sono anche flessibilità ed atipicità produttrici di precarietà deleterie che, quando non siano opportunamente controllate, causano emarginazione sociale, estraniamento dai centri decisivi, impossibilità di coltivare piani di vita a lungo respiro, specie per i giovani.

Sovente la flessibilità è intesa, specie da parte di alcuni datori di lavoro, solo come possibilità di ridurre il costo del lavoro e di aumentarne la mobilità, come una maniera sbrigativa di licenziare quei lavoratori che non sono in grado di riqualificarsi. Viene cioè attuata non tanto per innovare, ma per reggere un basso livello di produttività. La flessibilità non è, quindi, interpretata nella sua complessità, ossia come opportunità di ristrutturazione della organizzazione del lavoro, di innovazione e di crescita professionale e culturale che coinvolge tutti i lavoratori, qualificati o non qualificati.

La flessibilità richiesta alle imprese, infatti, non è solo questione di concorrenzialità, di riduzione dei costi del lavoro o degli orari. Essa ha la sua radice nella crescita dell'intelligenza e del progresso sociale, nel conseguente differenziarsi dei bisogni della gente e dei consumi. Il fatto che le aziende sono sollecitate a passare da un'economia di scala ad un'economia di scopo, cioè a prodotti finalizzati e personalizzati, a una competizione che si gioca prevalentemente sulla qualità del prodotto, non è evento da leggere solo in termini economici e di relazioni commerciali. È da cogliere soprattutto come segnale di richiesta di una migliore qualità della vita, quale pungolo per innalzare il livello di cultura e di preparazione professionale dei lavoratori, per trovare nuovi rapporti tra imprese e società civile.

Praticare un tipo di flessibilità di basso profilo, tale cioè da considerare il lavoro come elemento residuale o come semplice merce equivale, in definitiva, ad adottare una strategia perdente. Ciò non consente di innovarsi. È non darsi cura del "patrimonio più prezioso" delle aziende,⁹ del loro futuro. La flessibilità si rivela elemento di crescita, ed anche fattore di sviluppo economico, quando non è gestita contro i lavoratori e non è ridotta a evento puramente economico, ossia quando è assunta in termini globali, in tutto il suo spessore, come realtà indotta primariamente da nuovi bisogni e dal progresso sociale, come realtà che concerne aziende e lavoratori concreti, i quali non possono essere scissi dalle famiglie, dalla società e dai mercati. La flessibilità, pertanto, assurge a fattore di civiltà quando è considerata anche nei suoi risvolti antropologici ed etici e ad essa è data un'anima corrispondente, grazie ad una progettualità sociale ed economica che organizza e muove soggetti e realtà economiche in maniera favorevole alla crescita di tutti, puntando simultaneamente ad uno sviluppo economico adeguato, sostenibile e compatibile. Solo all'interno di una simile progettualità le imprese possono attuare una flessibilità umana, venendo aiutate, come propone la DSC, a coniugare adeguatamente le loro esigenze con quelle delle persone e della società.¹⁰

⁹ Cf *Centesimus annus* 35.

¹⁰ "Scopo dell'impresa, infatti, non è semplicemente la produzione del profitto, bensì l'esi-

2. Il diritto al lavoro, la disoccupazione e una nuova protezione sociale

Non sembra si debbano condividere le prospettive di coloro che pronosticano la fine del lavoro o uno sviluppo senza lavoro. Il lavoro rimane una necessità in molti campi e, poi, i bisogni dell'uomo non sono statici, definiti una volta per tutte. Questi ultimi hanno una natura culturale e plastica e si sviluppano in relazione al cambiamento dei contesti sociali. Il lavoro, inoltre, non consiste solo nell'esecuzione di mansioni in processi prevedibili; esso si configura anche come attività di ricerca di nuove risposte a nuovi bisogni e problemi. E l'incremento della domanda non deve, di necessità, verificarsi per quei beni la cui produzione si può realizzare con minor impiego di lavoro, ma può riguardare bisogni diversi e nuovi, molti dei quali rimangono insoddisfatti. L'applicazione delle nuove tecnologie se da una parte determina la sparizione di alcune forme di lavoro, dall'altra apre la possibilità di nuove aree di operosità che se trovassero adeguata organizzazione dell'offerta potrebbero in parte compensare le perdite di occupazione dovute all'incremento di produttività avvenute in settori in cui la domanda è satura.¹¹

Resta, comunque, il fatto che l'attuale tasso di disoccupazione in Europa, che si aggira intorno ai 17 milioni di senza lavoro, appare uno scandalo sia dal punto di vista economico che etico. Le cause della disoccupazione sono molteplici, ma ciò che sconcerta maggiormente è la mancanza di volontà politica nell'affrontare seriamente il problema che riguarda soprattutto le regioni del Sud. In tali regioni le politiche che accrescono le possibilità d'intrapresa individuale, che investono nella formazione, che propiziano un contesto ambientale favorevole all'allargamento del mercato appaiono ancora troppo deboli. È, poi, vero che il diritto al lavoro è oggi messo in discussione dalla maggior attenzione per le esigenze di efficienza e di flessibilità delle imprese, dalla prevalente sollecitazione verso le tendenze del mercato. Tuttavia, sebbene esso non possa più essere attuato come in passato – e cioè immaginando un posto fisso per tutti e con tutele universalizzate, tipiche del lavoro dipendente e fordista –, ciò non vuol dire che debba venire meno come diritto della persona. Semmai occorre pensare a dargli nuovi contenuti e nuova concretizzazione.

Da tempo, la Chiesa ha messo in dubbio che si possa risolvere il problema della disoccupazione puntando tutto sull'avvento di un globale progresso tecnico e sulla corsa ad ogni costo a un sempre maggior benessere. Per questa strada non si risolve il problema ma si pongono premesse per il suo aggravamento.¹² Secondo la Chiesa, il fatto che cospicue risorse della terra rimangano inutilizzate ed esistano masse di disoccupati e moltitudini di affamati "sta ad attestare che sia all'interno delle singole comunità, sia

stenza stessa dell'impresa come comunità di uomini che, in diverso modo, perseguono il soddisfacimento dei loro fondamentali bisogni e costituiscono un particolare gruppo al servizio dell'intera società" (*Centesimus annus*, 35).

¹¹ Cf M. MARTINI, *Il lavoro nella transizione*, pp. 293-295.

¹² Cf ad es. PIO XII, *Radiomessaggio natalizio del 1952*, 12.

nei rapporti tra esse su piano continentale e mondiale, per quanto concerne l'organizzazione del lavoro e dell'occupazione, vi è qualcosa che non funziona, e proprio nei punti più critici e di maggiore rilevanza sociale".¹³ Occorre un profondo mutamento etico-culturale che, mentre aiuta a vincere lo scoraggiamento e il fatalismo, consente di adeguare i vari sistemi organizzativi, finanziari, formativi e di protezione sociale alle nuove condizioni del mondo del lavoro. I sistemi devono essere riorganizzati ricollocando in modo più flessibile il tempo di lavoro e del consumo, fornendo, come già detto, adeguati supporti alle crescenti esigenze di mobilità. Occorre costruire sul nuovo lavoro o, meglio, sui nuovi lavori. Ma, soprattutto, il lavoro dev'essere organizzato in funzione delle persone concrete ed ai bisogni reali.

Più in particolare, la dottrina sociale della Chiesa – giacché ritiene il lavoro un'attività fondamentale da cui dipende in maniera rilevante la crescita delle persone, della famiglia, della società, del genere umano, non solo dal punto di vista economico, ma anche dal punto di vista morale e culturale: il lavoro è un bene di tutti, che dev'essere disponibile per tutti; esiste per ognuno il diritto al lavoro –,¹⁴ incoraggia a costruire un corpus adeguato di strutture ed infrastrutture, ad assumere un *ethos* dell'imprenditorialità e della responsabilità, ad offrire incentivi per chi investe soprattutto in nuove aree di operosità o in zone depresse, ad attivare una nuova rete di protezioni sociali da estendere a tutti quelli che vivono del proprio lavoro e che, essendone capaci, lo vogliono esercitare. La ricerca della piena occupazione è un obiettivo doveroso per ogni ordinamento economico socialmente orientato e giusto. Prima del diritto all'assistenza sociale per disoccupazione l'uomo

¹³ *Laborem exercens*, 18.

¹⁴ Il lavoro è un obbligo morale per ogni persona sia perché il Creatore gliel'ha ordinato, sia per il fatto della sua stessa umanità e del suo prossimo, il cui sviluppo esigono il lavoro. Il dovere dell'uomo di lavorare esiste, in definitiva, perché il lavoro è per l'uomo un bene: un bene "utile", "degno" di lui, cioè capace di esprimere ed accrescere il suo essere globale (cf *Laborem exercens* 9). Più in particolare è bene dell'uomo, per l'uomo, perché mediante esso si acquista il diritto alla proprietà e si accede normalmente ad essa (cf *Rerum novarum* 8; *Laborem exercens* 14; *Centesimus annus* 31), si può formare e mantenere una famiglia (cf *Laborem exercens* 10), si contribuisce alla creazione del reddito nazionale, al bene delle generazioni future, al bene comune mondiale e della famiglia umana (cf *ib.* 16). Tutto ciò costituisce l'obbligo morale del lavoro, inteso nella sua ampia accezione (*ib.*).

I diritti morali di ogni uomo per riguardo al lavoro vanno stabiliti corrispondentemente all'obbligo del lavoro, secondo la vasta gamma delle sue espressioni. In modo analogo e corrispondentemente al dovere del lavoro si può parlare di *diritto di lavoro* e *diritto al lavoro*. Il diritto di lavorare non è una concessione dello Stato al cittadino, ma proviene all'uomo dalla sua stessa natura. Sono momenti essenziali di detto diritto: a) la scelta di quel lavoro o professione che ciascuno ritiene più rispondente alle proprie attitudini; b) la facoltà di procedere liberamente o di propria iniziativa nella esplicazione del proprio lavoro; c) la facoltà di stabilire consensualmente i propri rapporti di lavoro con gli altri. In forza del diritto di lavoro, diritto in senso stretto, al singolo non dev'essere impedito di lavorare. Chi violasse tale diritto è tenuto a risarcire i danni arrecati ed è penalmente perseguibile. Il diritto al lavoro, invece, è diritto in senso lato. Implica che gli altri, singoli, gruppi, Stati si adoperino per offrire alla persona possibilità concrete di lavorare qualora questa fosse costretta all'inerzia malgrado la sua volontà positiva di lavorare.

possiede il diritto al lavoro. L'obbligo di consentire l'accesso e la partecipazione al lavoro retribuito a tutte le donne e a tutti gli uomini che ne hanno bisogno e lo desiderano riguarda allo stesso modo la politica e le parti che sottoscrivono i contratti collettivi di lavoro, le camere dell'industria, del commercio, dell'artigianato, le banche, nonché i singoli imprenditori e la grande varietà delle istituzioni che si interessano di iniziative occupazionali e, non da ultimo, le chiese e le loro associazioni assistenziali. Una società in cui il diritto al lavoro "sia sistematicamente negato" e "in cui le misure di politica economica non consentono ai lavoratori di raggiungere livelli soddisfacenti di occupazione, non può conseguire né la sua legittimazione etica né la sua pace sociale".¹⁵

Ma se la ricerca della piena occupazione è da considerare un obiettivo doveroso, si affaccia il problema, non piccolo, di come realizzarlo. Riconosciuto che è senz'altro utopistico immaginare che tutti siano simultaneamente occupati, di modo che non ci sia nessuno senza lavoro, come fare perché il maggior numero abbia un'occupazione? Come consentire a chi è stato espulso dal mercato di rientrarvi non appena possibile? Quali mezzi escogitare, quali sicurezze per chi, pur avendo necessità di un lavoro continuativo (dovendo formarsi una famiglia, dovendo crescere i propri figli, ecc.), non riesce ad avere se non lavori precari e male remunerati o è addirittura disoccupato? Anche la Chiesa, a questo riguardo, non possiede ricette magiche. Essa indica alcune vie percorribili, che non ne escludono altre, e che possono prendere corpo ed assumere una fisionomia più chiara a seconda delle situazioni e dei momenti storici. La DSC più che fornire soluzioni particolari sollecita a trovarle offrendo *principi di riflessione* (ad es. l'uomo è immagine di Dio), *criteri di giudizio* (ad es. il primato del lavoro sul capitale) e *orientamenti pratici* di tipo generale, quali quelli che saranno indicati fra breve.

Secondo il suo punto di vista, la soluzione del problema della precarietà del lavoro e della disoccupazione non può derivare assecondando le nuove ideologie liberiste, che confidano eccessivamente nella bontà spontanea dei meccanismi del libero mercato. Sono necessarie, anzitutto, vere *politiche del lavoro* che, tenuto conto della globalizzazione dei mercati, debbono essere impostate eticamente, ossia in modo da salvaguardare sia i diritti oggettivi degli uomini del lavoro del proprio Paese sia i diritti dei lavoratori che operano in quelle nazioni con le quali si è legati commercialmente e sono spesso sprovviste di forti sindacati e di adeguate legislazioni sociali, oltre che essere deboli dal punto di vista economico. Non bisogna, poi, rinunciare ad una *programmazione globale* – il che implica la loro armonizzazione – delle *politiche economiche e sociali* e ad un'organizzazione adeguata del banco del lavoro che è socialmente differenziato ed è distribuito nei vari settori.

A causa delle nuove dimensioni planetarie dell'economia e del mercato del lavoro, secondo la Chiesa, diventa sempre più urgente la *collaborazione*

¹⁵ Cf. *Centesimus annus* 43.

internazionale mediante trattati ed accordi, piani di azione efficaci e stabiliti in comune, affinché la realizzazione dei diritti dell'uomo, compreso il diritto al lavoro, non sia condannata a costituire solamente un derivato dei sistemi economici nazionali ed internazionali. L'obbligo morale di creare condizioni di lavoro per tutti importa, infine, che non sia innalzato eccessivamente il livello dei salari,¹⁶ un uso degli investimenti che tenga in debita considerazione le generazioni future,¹⁷ e soprattutto – in un contesto in cui la sicurezza del lavoro è sempre più dipendente dalla continuità dello sviluppo professionale –, un *sistema adatto di istruzione ed educazione* che abbia come scopo principale, oltre una specifica preparazione tecnica, la crescita di una matura umanità.¹⁸

Con riferimento a quest'ultimo orientamento di carattere generale è bene precisare che oggi, di fronte alla precarietà del lavoro e alla necessità di cambiare più volte nell'arco della vita la propria professione, diviene importante investire sulle risorse umane. A tal fine, la scuola deve offrire una formazione che prepari alla flessibilità, ad agire più autonomamente, assumendo rischi e responsabilità entro un campo di lavoro mobile, non del tutto prevedibile. Detto altrimenti, la scuola *non* deve essere *autoreferenziale*, staccata dai bisogni della società e del territorio, quasi fosse un luogo ove il percorso educativo e formativo nasce e finisce al suo interno. La formazione di cui c'è bisogno, in un contesto soggetto a continue trasformazioni, deve trovare il suo supporto in un progetto culturale e sociale concreto, mirato, che mette in rete scuola, territorio, imprese, amministrazioni locali, altri soggetti sociali come sindacati, regioni e Stato. Nella rete dei soggetti territoriali – e, quindi, non solo nella rete informatica – c'è un sapere che la scuola per sé non possiede e che essa deve mutuare dall'esterno per adeguare i propri percorsi educativi.

Collegato con il problema della trasformazione del mondo del lavoro e della disoccupazione è il problema della protezione sociale. Quale sistema di protezione a fronte di un mondo del lavoro frammentato, estremamente mobile? In una società ove le forme di lavoro atipiche vanno estendendosi sempre più e la disoccupazione tecnologica è abituale, rispetto ad un sistema di sicurezza sociale legato al lavoro fordista, si dovrà progettare e realizzare una nuova protezione che – oltre a continuare a garantire un'assicurazione efficiente contro il rischio povertà per vecchiaia o invalidità, e a provvedere una ragionevole sicurezza in caso d'interruzione o perdita del lavoro, una copertura per la malattia ed infortuni –, difende da frodi e soprusi, assicura a chi dovrà cambiare professione più volte – con la collaborazione di tutti i soggetti sociali (imprenditori, sindacati, istituzioni scolastiche, amministrazioni locali, uffici per il lavoro, osservatori, Stato, comunità ecclesiali, ecc.) – adeguati stimoli e canali di formazione ed informazione per rientrare nel mercato del lavoro.

¹⁶ Cf *Quadragesimo anno* 75.

¹⁷ Cf *Gaudium et spes* 70.

¹⁸ Cf *Laborem exercens* 18.

In altri termini, nella transizione in atto, a fronte di percorsi lavorativi più frammentati ed imprevedibili, si dovranno modellare le reti di solidarietà in modo da rendere quest'ultima più vicina agli individui concreti, più mirata e "personalizzata", meno assistenzialistica, fornendo sia supporti informativi, formativi nei momenti di ricerca di una nuova professione, sia supporti pluralistici (come ad es. pensione statale e pensione integrativa), capaci di cumulare i benefici guadagnati nelle precedenti forme di impiego.

La protezione sociale del futuro più che essere rivolta alla difesa della stabilità del posto di lavoro dovrà indirizzarsi al sostegno del tragitto lavorativo.

3. Il lavoro nell'ambito della globalizzazione; le nuove diseguglianze

L'economia, oggi, è globalizzata. Una tale connotazione, mentre ne mostra tutta la complessità e le interrelazioni planetarie, ci pone di fronte all'esistenza di un unico e grande mercato. Al suo interno assume grande rilevanza la conoscenza delle nuove tecnologie sia perché questa consente di inserirsi nelle connessioni internazionali della finanza e del commercio sia perché il lavoro odierno ne è sempre più sostanziato. Inoltre, poiché il lavoro è sempre più ad alto contenuto di conoscenza è richiesta un'adeguata qualificazione professionale, senza la quale si rischia di rimanere fuori dal mercato.

Per sé la globalizzazione dell'economia – intesa come commercio accresciuto, nuove tecnologie, liberalizzazione dei mercati, mezzi di comunicazione e connessione ad Internet, investimenti esteri –, offre a tutti numerose opportunità di sviluppo economico e di progresso sociale. Mai come oggi sono a disposizione dell'umanità nuovi strumenti per sradicare la povertà, per vincere la disoccupazione.

Tuttavia, la globalizzazione dell'economia appare guidata da mercati che, mentre divengono sempre più aperti, non sono sufficientemente regolati soprattutto a livello internazionale, per cui le opportunità vengono distribuite in maniera ineguale, concentrando il potere e la ricchezza nelle mani di pochi. Le nuove tecnologie informatiche e delle comunicazioni sono di fatto accessibili a chi è più ricco, dispone di un sufficiente grado di istruzione e vive in Paesi che si integrano col mercato globale. Così restando le cose, i Paesi poveri e quei Paesi ricchi che non sanno entrare nell'interconnessione delle attività economiche a livello internazionale rischiano di rimanere fuori o di essere spinti ai margini di processi che potrebbero favorire il loro progresso economico e sociale. Inoltre, è da tener presente che le pressioni di una concorrenza globale erodono i salari destinati al lavoro di assistenza – fulcro invisibile dello sviluppo umano – e inducono ad adottare politiche di lavoro più flessibili che vengono ad affiancarsi ad accordi di lavoro in non pochi casi già precari, alle fusioni e alla ristrutturazione di imprese che sovente incrementano la disoccupazione di massa. Si pongono così il problema della contrazione delle risorse fiscali con le inevitabili conseguenze sulle politiche dello sviluppo e il problema dell'equa

distribuzione dei nuovi beni, tipici della società delle informazioni e delle comunicazioni.

In altri termini, il fenomeno della globalizzazione si rivela ambivalente, è cioè segnato da esiti positivi e da esiti negativi anche con riferimento al mercato del lavoro. Rende visibile ed accentua le differenze tra un mercato globale del lavoro più integrato, dotato di elevata mobilità e alti salari; composto da dirigenti, scienziati, da élites professionali e un mercato del lavoro non qualificato, non globale, limitato ai confini nazionali, dedito alle mansioni quotidiane di cura delle persone e dell'ambiente, che non è sufficientemente remunerato o penalizzato.

Di fronte a questi scenari, la DSC sollecita:

- a) – non ignorando gli aspetti positivi dell'attuale globalizzazione – ad inserirsi nelle interconnessioni del mercato mondiale, pena stagnazione e regresso;
- b) a realizzare le condizioni per un equo accesso – da parte di tutti, individui e popoli – al mercato internazionale, non dominato da monopoli e da barriere ma fondato sul principio della valorizzazione di tutte le risorse umane:¹⁹ “Tale obiettivo richiede sforzi programmati e responsabili da parte di tutta la comunità internazionale. Occorre che le Nazioni più forti sappiano offrire a quelle più deboli occasioni di inserimento nella vita internazionale, e che quelle più deboli sappiano cogliere tali occasioni, facendo gli sforzi e i sacrifici necessari, assicurando la stabilità del quadro politico ed economico, la certezza di prospettive per il futuro, la crescita delle capacità dei propri lavoratori, la formazione di imprenditori efficienti e consapevoli della loro responsabilità”;²⁰
- c) ad attuare il principio della destinazione universale dei beni, specie quelli del sapere, della tecnica, della conoscenza, oggi particolarmente decisivi per lo sviluppo economico e sociale. Ciò significa che bisogna procedere ad una alfabetizzazione universale nelle nuove tecnologie e nelle nuove conoscenze. Non a caso, con riferimento a queste, la DSC ricorda che, pur essendo dotate di grandi potenzialità, non sono per sé risoltrici dei problemi di uno sviluppo sostenibile e del progresso sociale. Lasciate nelle mani di pochi, gruppi di persone o Paesi, o applicate indiscriminatamente con lo scopo del massimo profitto, rischiano di creare potentati economici e disparità ulteriori tra zone sviluppate e zone di sottosviluppo. Le tecnologie, le conoscenze, come tutti gli altri beni, hanno inscritto in sé una destinazione universale. Per poter avvantaggiare tutti vanno inserite in un contesto di norme e di rapporti sociali che ne garantiscano un uso ispirato a criteri etico-sociali. Solo così le tecniche e le conoscenze, ma anche le conseguenze che determinano in questo o quel campo di applicazione, possono essere controllate e messe a servizio dell'uomo e del bene comune. Le nuove tecnologie e conoscenze non vanno applicate in qualsiasi modo ma ottemperando ai cri-

¹⁹ Cf *Centesimus annus* 33-35.

²⁰ Cf *ib.*, 35.

teri della qualità dello sviluppo economico e del progresso sociale. Tra i beni che, secondo la *Centesimus annus*, devono essere accessibili a tutti i popoli ci sono: il libero mercato adeguatamente controllato dalle forze sociali e dallo Stato, un'economia dell'imprenditorialità e della responsabilità, una società del lavoro libero, dell'impresa e della partecipazione; un'economia sociale, un'autentica democrazia, un ambiente sano ed un ambiente umano e, non ultimo, il bene dei beni, che è un'umanità virtuosa e professionalmente competente.²¹ Perché si abbia a disposizione simile "risorsa" è necessaria un'opera di collaborazione tra i vari soggetti formativi, non escluse le società religiose. Mentre le istituzioni scolastiche e il mondo del lavoro possono fornire le competenze professionali, solo le comunità ecclesiali sono proporzionate nel fornire la competenza morale e spirituale;

- d) a sviluppare una *società civile globale* come luogo ove i soggetti sociali, nuovi ed antichi, nazionali e sovranazionali, maturano un *ethos* condiviso, commisurato a bisogni planetari, ed istituiscono forme di partecipazione e di rappresentanza efficaci.

Con riferimento agli squilibri tra i mercati del lavoro che provocano un aumento delle diseguaglianze tra una componente minoritaria, sempre più ricca, ed un'altra, largamente maggioritaria, sempre più povera o a rischio di impoverimento, con pericolo per le stesse democrazie che presuppongono un benessere diffuso; con riferimento al riaffacciarsi di nuove dicotomie tra lavoro intellettuale e lavoro più manuale, alle persistenti e crescenti differenze tra le retribuzioni del lavoro altamente specializzato e produttivo, dei settori finanziari ed assicurativi, dei servizi commerciali e le retribuzioni per l'insegnamento e i servizi domestici, e i redditi di coloro che lavorano in settori informali, nell'agricoltura e nell'artigianato, la DSC rammenta:

- a) che il lavoro – anche il più umile – è un'espressione essenziale della persona, è *actus personae* e, quindi, il metro della sua dignità e del suo riconoscimento sociale risiede primariamente in chi lo svolge e meno in ciò che si compie;²²
- b) l'esigenza di un'equa integrazione – a livello di redditi, imposte, assicurazioni, credito, ecc. – delle remunerazioni particolarmente basse, provenienti da attività lavorative indispensabili per la cura delle persone e per il bene comune.²³

Le remunerazioni dei piccoli agricoltori e dei lavoratori forestali che producono redditi non sufficienti a un sostentamento adeguato possono considerarsi casi emblematici. In una società in cui i problemi dell'ambiente connotano intimamente la questione sociale mondiale e in cui l'agricoltura, sebbene ancora piuttosto discriminata rispetto agli altri settori, viene risco-

²¹ Cf *ib.*, 32.

²² Cf *Laborem exercens* 6.

²³ Cf ad es. *Mater et magistra* 129-151.

perta non solo nelle sue funzioni produttive – è fondamentale che siano disponibili alimenti genuini e sani – ma anche nelle sue funzioni di mantenimento, incremento e salvaguardia dell'ambiente rurale e del paesaggio, occorre senza indugio porre mano, assieme ad adeguate politiche di formazione e di riqualificazione degli agricoltori, a politiche di credito e di deciso sostegno e di integrazione dei loro redditi. Infatti, dati gli odierni costi di produzione, il calo dei prezzi sul mercato mondiale per lo smantellamento progressivo del protezionismo agricolo, le importazioni di prodotti alimentari coltivati in modo non sostenibile, per la maggior parte dei lavoratori agricoli e forestali non è più possibile produrre in maniera economicamente redditizia tenendo conto al tempo stesso delle esigenze ecologiche. D'altra parte, si fa sempre più evidente che in futuro la necessaria tutela dell'ambiente rurale e del paesaggio mediante forme di cura a pagamento costerà alla società e ai contribuenti molto più che sostenere gli agricoltori perché applichino metodi di coltivazione ecologica.

4. Il lavoro e la finanziarizzazione dell'economia

I mercati finanziari non sono certamente una novità di quest'epoca di transizione: anche se in forme incomparabilmente diverse, essi sono sempre esistiti, perché in ogni periodo storico si è avvertita l'esigenza di ottenere prestiti per finanziare attività produttive. L'esperienza mostra, inoltre, che in assenza di sistemi finanziari adeguati, non si sarebbe avuta crescita economica. In particolare, gli investimenti su larga scala tipici delle moderne economie di mercato non sarebbero stati possibili senza il ruolo di intermediazione dei mercati finanziari, che ha permesso di apprezzare le funzioni positive del risparmio per lo sviluppo complessivo del sistema economico e sociale. In altre parole, mercati finanziari funzionanti sono una risorsa pubblica.

Se, però, la creazione del "mercato globale del capitale" ha prodotto e produce effetti benefici grazie al fatto che la maggior mobilità dei capitali ha messo e mette risorse più facilmente a disposizione delle attività produttive, c'è anche il forte rischio che crei danni finanziari ed economici immani. Infatti, diventa sempre più palese che l'attuale sistema finanziario globale, deregolamentato, non più governato dagli Stati, dominato da logiche neoliberiste che idolatrano il guadagno facile ed immediato e lo chiudono nella spirale della speculazione per la speculazione, tende a distaccarsi dal mondo della produzione e dell'occupazione, per divenire sistema autoreferenziale che minaccia l'economia reale sia sottraendole il nutrimento sia snaturandola. Ciò avviene a causa del fatto che un sistema finanziario, privato delle proprie radici e della propria ragione costitutiva, ossia del suo ruolo originario ed essenziale di servizio all'economia reale, è esposto ad instabilità sistemiche permanenti che creano problemi alla vita economica e politica dei Paesi, specie più poveri. Ciò avviene anche a causa dell'effetto propriamente corruttore del denaro e del facile guadagno che invadendo le

coscienze degli operatori finanziari e degli imprenditori impongono la legge dell'arricchimento a qualunque costo.

In tale contesto, l'uomo del lavoro, il vero soggetto efficiente dei processi di produzione e di scambio, è considerato una variabile dipendente dei meccanismi economici e finanziari mondiali, i quali sono accettati come entità sovrane e insindacabili, irresistibili e irreformabili. Il destino dell'uomo del lavoro non raramente è messo a repentaglio dalla crescita dell'attività finanziaria delle imprese che le espone alla tentazione di rovesciare l'ordine delle priorità tra capitale e lavoro.

Così, all'orizzonte, si profila un grande conflitto, parzialmente inedito, tra mondo del "capitale" – comprensivo dei beni e dei servizi finanziari, dei beni del sapere, delle conoscenze e della tecnica – e il lavoro; ossia tra gruppi ristretti, ma molto influenti, di intermediari dei mezzi economico-finanziari o di proprietari di conoscenze e tecniche decisive per lo sviluppo, e la vasta moltitudine che partecipa all'economia reale e ai processi produttivi mediante il semplice lavoro o il piccolo azionariato o mezzi di produzione la cui sorte è fortemente condizionata da decisioni che sono prese da altri. Ieri, il conflitto tra "capitale" e "lavoro" era originato, oltre che da altri elementi di sfruttamento, "dal fatto che i lavoratori mettevano le loro forze a disposizione del gruppo degli imprenditori e, che questo, guidato dal principio del massimo profitto della produzione, cercava di stabilire il salario più basso possibile per il lavoro eseguito dagli operai".²⁴ Oggi, il capitale può entrare in collisione con il mondo del lavoro senza giungere a sfruttarlo, impedendone semplicemente l'esercizio, destrutturandolo. Non solo gli investimenti possono essere fatti per diminuire l'impiego acquisendo macchinari che rendono superflue tante mansioni ma anche vi sono imprenditori, proprietari o rappresentanti di proprietari dei mezzi di produzione che, in vista di profitti più cospicui e celeri, preferiscono gli investimenti in borsa o partecipano ad "offerte pubbliche d'acquisto" senza darsi eccessiva preoccupazione per i diritti dei lavoratori dipendenti e dei piccoli azionisti.

Rispetto ai problemi di un sistema finanziario gestito neolibericamente ed utilitaristicamente, e che rivive l'errore, teorico e pratico, dell'economismo e del materialismo, la DSC ribadisce:

- a) il principio della destinazione universale dei beni e il diritto originario e primario all'uso di essi da parte di ogni uomo e popolo.²⁵ Ciò deve impegnare tutti, specie i Paesi più ricchi, a rendere i beni e i servizi del mercato finanziario globale accessibili a tutti, a riformare quest'ultimo quando non lo consenta;
- b) il primato del lavoro sul capitale.²⁶ Simile grande principio, oltre che offrire orientamenti per l'organizzazione dell'impresa finanziaria in quanto tale, ribadisce la *strumentalità* o, meglio, la *ministerialità* della sfera finanziaria rispetto all'economia reale, richiedendo che sia subordi-

²⁴ *Laborem exercens* 11.

²⁵ Cf ad es. *Centesimus annus* capitolo IV.

²⁶ Cf *Laborem exercens* 16.

nata alle attività di sviluppo economico e di progresso sociale comuni e che venga umanizzata e finalizzata alla promozione umana; mette in luce come, anche in ambito finanziario, la prima risorsa non sia il capitale, ma l'uomo formato eticamente e professionalmente;

- c) che anche sui beni del mondo finanziario e sulla loro proprietà grava un'*ipoteca sociale*. Essi non possono essere posseduti per possedere, non possono essere usati contro il lavoro, oppure per il proprio arricchimento sfruttando e danneggiando altri. Tali beni sono posseduti e gestiti eticamente quando servono anche al lavoro e, servendo ad esso, rendono possibile la realizzazione della destinazione universale dei beni e il diritto al loro uso comune.²⁷

In definitiva, per la Chiesa bisogna evitare di opporre sfera finanziaria e sfera produttiva. Il ruolo della prima è, da una parte, quello di fornire alla seconda i mezzi per la gestione delle risorse finanziarie necessarie al raggiungimento dei propri obiettivi e, dall'altra, quello di proteggere l'impresa contro i rischi specialmente monetari, che caratterizzano oggi il suo ambiente quotidiano.

Tuttavia, l'impresa e i dirigenti d'azienda spesso utilizzano gli stessi strumenti che servono allo speculatore, ma devono, non dimenticando il suddetto principio della priorità del lavoro sul capitale, mantenere le imprese fedeli al loro obiettivo sociale, nel senso generale, e non strettamente giuridico del termine. Ciò richiede un ricorso equilibrato al capitale e al lavoro, senza privilegiare il rendimento a breve termine del primo in rapporto alla protezione nel lungo periodo del secondo. L'attività finanziaria deve aiutare l'impresa a rimanere competitiva ma, simultaneamente, non deve concorrere a scioglierla o a distruggerla.

Le OPA (offerte pubbliche d'acquisto) per sé non sono incompatibili con il rispetto delle comunità di lavoro che sono le imprese e con la loro finalità sociale. Poiché, però, le tecniche implicate nelle OPA affidano in maniera preponderante il primato ai detentori del capitale, esse esigono un'attenzione tutta particolare di rispetto dei diritti dei lavoratori. "Ciò comporta un'esigenza di grande trasparenza verso il personale interessato e in primo luogo verso quello dell'impresa che costituisce l'obiettivo dell'acquisizione. È necessario anche un vero progetto collettivo, duraturo, per la futura entità, in nome, per esempio, di una nuova sinergia industriale. Questi criteri non escludono né alcune OPA, anche se definite "ostili", né alcune vendite di attivi: ma permettono, con un po' di esperienza, un serio discernimento. In ogni caso, il semplice smembramento o ristrutturazione di un'azienda, secondo una logica esclusivamente finanziaria, non può essere fatto senza provocare profondi traumi umani che comportano gravi ingiustizie. In senso inverso, i dirigenti devono applicare a se stessi le regole che si augurano di trovare nelle imprese oggetto di eventuale acquisizione. Le eccessive protezioni contro ogni OPA – costose e sclerotizzanti – costituiscono uno dei

²⁷ Su questo ci permettiamo di rinviare a M. Toso, *Verso quale società? La dottrina sociale della Chiesa per una nuova progettualità*, LAS, Roma 2000, pp. 329-356, specie p. 336.

modi più sicuri di andare contro l'interesse dell'impresa di cui si ha la responsabilità".²⁸

5. Lavoro e immigrazione

In un mondo che conserva gravi squilibri fra nazioni ricche e nazioni povere e che diviene più piccolo con il crescere delle comunicazioni, diventano pressoché naturali gli spostamenti di masse in cerca di fortuna e di migliori condizioni di vita. Talora i Paesi più ricchi, per paura di veder intaccato il loro livello di benessere, raggiunto grazie a decenni di crescita economica sostenuta, nonché la propria cultura, adottano atteggiamenti di chiusura e di ripulsa irrazionali, sottolineando solo gli aspetti problematici e negativi: mentre si fanno sostenitori della libera circolazione dei beni si oppongono, paradossalmente, alla libera circolazione delle persone, non riconoscendo nell'immigrazione una "risorsa" per lo sviluppo economico e una fonte di arricchimento per la cultura.²⁹

Non c'è dubbio, comunque, che l'immigrazione, nelle attuali condizioni di globalizzazione dell'economia e di persistente sperequazione tra Paesi poveri e Paesi ricchi, di calo demografico e di protezionismo economico in quest'ultimi, sarà un fenomeno che non si esaurirà nel giro di poco tempo e a cui saranno inevitabilmente connessi problemi di integrazione etnica e culturale. Resta, poi, il fatto che in più di un caso, se non ci fossero gli immigrati il tessuto industriale di alcune Regioni sarebbe in crisi.³⁰ Se non ci fossero giovani immigrati, ad esempio, gran parte delle scuole edili italiane avrebbero già chiuso.³¹

Sebbene molti problemi degli immigrati sono legati al lavoro nero, all'economia sommersa, il loro inserimento pieno nel Paese ospitante trascende l'area dell'occupazione professionale e mostra come l'immigrazione sia un fenomeno complesso che abbisogna di più approcci. Proprio per questo è abbastanza evidente a tutti che per risolvere i disagi degli immigrati non basta che siano offerti loro una buona paga contrattuale e l'inserimento nel lavoro. Occorre agire su più fronti per dare altre forme di sicurezza. Il lavoro è solo un segmento del grande tema migratorio. La casa, la formazione, il ricongiungimento con la propria famiglia, il poter vivere ed essere

²⁸ A. DE SALINS-F. VILLEROY DE GALHAU, *Le développement moderne des activités financières au regard des exigences éthiques du Christianisme*, a cura del Conseil Pontifical "Justice et paix", Libreria Editrice Vaticana, Cité du Vatican 1994, p. 51.

²⁹ Un volumetto che spiega come nella libera circolazione delle persone nel mondo - ovviamente all'interno di un quadro di regole ragionevoli e di politiche sociali avvedute - i benefici possono superare di gran lunga i costi è quello di C. Melegari, *Ragionando pacatamente di immigrazione*, EMI, Bologna 1999.

³⁰ Un interessante studio sull'immigrazione e sull'inserimento degli immigrati nel mercato del lavoro italiano è rappresentato da M. AMBROSINI, *Utiles invasori*, Franco Angeli, Milano 1999.

³¹ Cf V. FOA-A. RANIBBI, *Il tempo del sapere. Domande e risposte sul lavoro che cambia*, a cura di S. Cesari, Einaudi, Torino 2000, p. 31.

accettati nel territorio hanno un valore di sicurezza più forte della stessa paga contrattuale e di un lavoro garantito.

Di fronte ai flussi migratori odierni – che abbisognano ovviamente di opportune regolamentazioni –, e agli stranieri che lavorando in questo o quel Paese contribuiscono alla produzione del reddito nazionale, conserva, allora, tutta la sua attualità l'insegnamento della *Gaudium et spes*: "Per quanto riguarda i lavoratori che, provenendo da altre nazioni o regioni, concorrono con il loro lavoro allo sviluppo economico di un popolo o di una zona diversa da quella originaria, è da eliminare accuratamente ogni discriminazione nelle condizioni di remunerazione o di lavoro. Inoltre tutti, ed in primo luogo i poteri pubblici, devono accoglierli come persone, e non semplicemente come strumenti di produzione, e devono aiutarli perché possano accogliere presso di sé le loro famiglie e procurarsi un alloggio decoroso nonché favorire la loro integrazione nella vita sociale del popolo o della regione che li accoglie. Si creino, però, quanto più possibile, occasioni di lavoro nelle proprie zone".³²

6. Conclusione

In conclusione, il lavoro mantiene, pur con tutte le sue trasformazioni, un ruolo assolutamente centrale, nelle società contemporanee. Quindi, va difeso, tutelato, umanizzato. L'umanizzazione del lavoro – accanto alla lotta alla disoccupazione – costituisce il grande compito, la grande sfida che abbiamo davanti. Dobbiamo rendere il lavoro sempre più a dimensione dell'essere umano, delle sue esigenze, dei suoi diritti inalienabili. E, a tal fine, è necessario ridurre per quanto possibile la precarizzazione del lavoro e fare in modo che la flessibilità non si realizzi "contro l'uomo", ma "per l'uomo" e, cioè, per un modo e un tempo di lavorare corrispondenti ai suoi bisogni fondamentali. Nella realizzazione di questi obiettivi, la dottrina sociale della Chiesa rappresenta un punto di riferimento irrinunciabile.

³² *Gaudium et spes* 66.

L'Orientamento in Italia

GUGLIELMO
MALIZIA¹

La seconda indagine nazionale sui servizi di orientamento si colloca in continuità con la precedente – avviata nel 1989 e completata nel 1991 – come aggiornamento dei risultati, ma anche e principalmente intende approfondire le acquisizioni, allargarne le prospettive e soprattutto identificare il nuovo che è emerso negli anni trascorsi da allora e suggerire ipotesi di strategie per affrontare i cambiamenti intervenuti².

1. Obiettivi e svolgimento della ricerca

La ricerca del 1991 ha avuto il pregio di realizzare una prima raccolta di dati sull'esistente. In proposito, se da una parte essa ha rilevato la

L'articolo è una sintesi del rapporto di ricerca della Seconda indagine nazionale sui servizi di orientamento (1998-99). Partendo dall'analisi degli utenti interessati al servizio di orientamento, degli operatori, dell'organizzazione delle strutture, della tipologia dei servizi e delle metodologie, tecniche e sussidi impiegati, la ricerca passa a proposte per ri-orientare l'orientamento in Italia.

¹ Oltre a essere stato curato dall'autore indicato nel titolo, il rapporto è stato redatto con il contributo di Pina Del Core, Silvano Sarti, Vittorio Pieroni, Severino De Pieri, Klement Polacek, Albino Ronco, Ezio Risatti e Lauretta Valente.

² Cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE. UFFICIO CENTRALE ORIENTAMENTO FORMAZIONE PROFESSIONALE LAVORATORI, *Indagine sui servizi di orientamento in Italia (1989-1991)*, in "Notiziario Orientamento e Formazione Professionale", 8 (1993), pp. 1-190.

presenza di servizi solidamente organizzati, dall'altra ha messo in risalto la scarsa evoluzione dei contenuti nell'attività orientativa e la necessità di affrontare alcuni problemi in modo più razionale, sia sotto il profilo contenutistico sia operativo, per proporre un'ipotesi di nuovo assetto del servizio. A questo scopo ha evidenziato l'esigenza di affrontare lo studio di quattro aree di analisi:

- 1) la distribuzione territoriale (considerazione delle *aree deboli*);
- 2) il coordinamento delle iniziative (attenzione ai servizi isolati con *vocazione localistica*);
- 3) i modelli operativi (ancora, a volte, *occasional*, poco attenti al raggiungimento consapevole e sistematico dei target sociali);
- 4) la valutazione (*poco presente* come strumento di sviluppo delle iniziative).

Nell'indagine del 1991 non si è tenuto molto conto dell'obiettivo di costruire un'ipotesi di *supporto informativo dei servizi di orientamento strutturato in rete*, aggiornato e aggiornabile, disponibile, come strumento di lavoro, per tutti gli utenti e tutte le strutture pubbliche e private interessate al tema. Al ricercatore tuttavia ciò non era stato richiesto; l'investigazione infatti era stata avviata assai prima dell'insediamento del Comitato nell'ambito del quale erano emerse con chiarezza queste esigenze. Negli anni più recenti, oltre all'istanza di aggiornare l'indirizzario, è emersa anche quella di disporre di un quadro organico dei reali servizi di cui i cittadini possono usufruire, valutati su parametri di qualità.

La ricerca e le esperienze condotte in questi anni nei paesi europei e anche in altri contesti hanno rafforzato l'idea che l'orientamento costituisce la *chiave* per risolvere non pochi problemi nell'attuale e crescente complessificazione della società, attraversata da forti squilibri di sviluppo derivanti dall'evoluzione di un quadro sociale, economico e culturale non sempre adeguato e rispettoso dei bisogni della persona umana. Le dinamiche di allargamento del mercato, la progressiva internazionalizzazione del sistema produttivo, le nuove forme del lavoro e le esigenze dell'innovazione tecnologica hanno favorito un notevole incremento della domanda sociale di formazione e, soprattutto, di orientamento, che si estende a nuove fasce di popolazione. Intanto sullo scenario dei servizi di orientamento si affaccia, accanto ai soggetti "tradizionali" (giovani, studenti, disoccupati...), una nuova potenziale utenza (adulti, occupati, fasce deboli...) che impone un ripensamento e una revisione di progetti, di impostazioni metodologiche e di organizzazione degli stessi servizi di orientamento.

Non solo il periodo di tempo trascorso dal 1991, ma soprattutto i cambiamenti intercorsi nel contesto italiano ed europeo e l'attuale condizione dei servizi di orientamento hanno reso *urgente* alla fine degli anni '90 la realizzazione di una seconda indagine nazionale. Nel 1997 il Ministero del Lavoro ha messo a bando il progetto e la gara è stata vinta dal Raggruppamento Temporaneo di Imprese (=RTI), formato dal CNOS/FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane/Formazione Aggiornamento Professionale), dal

CIOFS/FP (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane/Formazione Professionale), dal COSPES (Centri di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale) e dall'ISRE (Istituto Superiore internazionale salesiano di Ricerca Educativa). L'RTI ha avviato l'investigazione nel 1998 e l'ha realizzata entro il 1999, come previsto dal bando.

Nel contesto italiano ed europeo, richiamato sopra in termini essenziali, la presente ricerca *si è proposta* i seguenti *obiettivi*:

- aggiornare i dati della precedente indagine nazionale sui servizi di orientamento;
- valutare la loro efficienza ed efficacia in funzione prospettica e su parametri di qualità di un quadro organico di reali servizi;
- contribuire ad una definizione di orientamento centrato sulla persona e sulla formazione integrale e permanente dei destinatari del servizio.

Allo scopo di raggiungere tali obiettivi, nel progetto complessivo iniziale della investigazione si è ipotizzato di articolare l'indagine in due parti: una di natura *descrittivo-interpretativa* e l'altra *valutativo-progettuale*. Più specificamente la prima fase mira a realizzare un censimento delle strutture che non intende limitarsi al mero dato quantitativo, ma che cerca di identificare tipologie e fattori esplicativi. La seconda tappa è finalizzata ad effettuare una valutazione che si propone anche di indicare strategie per un potenziamento e un rinnovamento del sistema attuale.

La prima si è concentrata essenzialmente sul *censimento delle strutture*, che è stato effettuato attraverso l'applicazione di tre tipi di schede (di 1a rilevazione, Anagrafica e di Identità Operativa), ciascuna delle quali risponde ad esigenze diverse e cioè rispettivamente a realizzare un rapido "screening", a raccogliere dati informativi di base di natura istituzionale e a disegnare un quadro del funzionamento delle strutture. Tale tappa ha avuto come prodotto finale la predisposizione di un software da mettere a disposizione del Ministero per l'utilizzo che intenderà farne. Questa prima fase è iniziata nel gennaio del 1998 e si è conclusa nel marzo del 1999, quanto al censimento, e nel dicembre 1999 riguardo alla preparazione del software, anche se la maggior parte delle relative attività si è svolta durante il 1998.

La seconda parte dell'indagine (da gennaio a dicembre 1999) ha assolto invece a un compito prettamente valutativo-progettuale. A questo riguardo sono stati elaborati e quindi somministrati 3 strumenti di rilevamento:

- un questionario di valutazione, applicato a un campione nazionale stratificato di 500 operatori, che è stato selezionato in 10 Regioni e in 35 Province in base al ruolo svolto;
- una *griglia per interviste*, somministrata a 45 Testimoni Privilegiati (di cui 3 esperti nazionali e 42 locali appartenenti a 10 Regioni), scelti in base alle loro conoscenze e competenze in materia di orientamento tra politici e assessori, imprenditori e sindacalisti, dirigenti scolastici e della FP, genitori e personale dirigente dei servizi;

- una batteria di 12 griglie, applicate secondo il metodo dell'osservazione partecipata al personale e agli utenti di 9 strutture cosiddette "di eccellenza", accuratamente selezionate sulla base di criteri che potevano lasciar prevedere la realizzazione di "buone pratiche" in fatto di orientamento e, come tali, di indubbio valore per una eventuale "trasferibilità" all'intero settore.

2. Gli utenti delle strutture di orientamento

La Tav. 1 presenta un quadro riassuntivo dell'applicazione delle schede di 1a Rilevazione e di quelle Anagrafica e di Identità Operativa con cui è stato realizzato il censimento delle strutture di orientamento. Venendo ora ai particolari:

- a) la cifra di 3.590: corrisponde alle strutture, risultanti dagli indirizzari disponibili, che sono state raggiunte telefonicamente e delle cui risposte conserviamo una documentazione attraverso la "Scheda di 1a Rilevazione";
- b) il numero di 2.077: sta ad indicare le strutture che effettuano un qualche servizio di orientamento e che costituiscono l'universo. Su di esse è stato possibile operare grazie alla scheda di "1a Rilevazione", la seguente selezione:
 - 1.662 (80%) sono state ritenute adeguate per la successiva applicazione delle schede Anagrafica e di Identità operativa, in quanto rispondenti ai criteri esposti sopra;
 - viceversa in 415 strutture (il 20% dell'universo) non si è proceduto a tale approfondimento perché di esse 380 non sono state considerate adeguate – in quanto non possedevano gli elementi strutturali e operativi necessari per configurare una struttura funzionante almeno in modo sufficientemente adeguato e 35 si sono rifiutate di rispondere;
- c) la "2a rilevazione", effettuata mediante l'applicazione delle schede Anagrafica e di Identità operativa alle 1.662 strutture di cui sopra, ha dato il seguente risultato:
 - la somministrazione è avvenuta con successo in circa i tre quarti dei casi (1.208=72.7%);
 - 454 strutture (27.3%), che in base alla scheda di 1a rilevazione rientravano tra quelle a cui applicare i due strumenti, o non hanno risposto o non possedevano gli elementi strutturali e operativi necessari per configurare una struttura funzionante almeno in modo sufficientemente adeguato.

Tav. 1 – Universo delle strutture censite e numero di strutture selezionate per ulteriori analisi (dom.1,2,6,9,10,11 – Scheda di 1ª Rilevazione e Anagrafica; in VA)

REGIONI	STRUTTURE CONTATTATE	UNIVERSO STRUTTURE	1ª RILEVAZIONE		2ª RILEVAZIONE	
			Adeguate per ulteriori analisi	Inadeguate per ulteriori analisi	Risposto	NR o Inadeguate
PIEMONTE	286	124	69	55	60	9
VALLE D'AOSTA	17	5	2	3	2	0
LOMBARDIA	504	212	174	38	138	36
TRENTINO A. ADIGE	33	8	7	1	7	0
VENETO	367	231	173	58	159	14
FRIULI V.G.	103	75	61	14	38	23
LIGURIA	83	57	50	7	39	11
EMILIA-ROMAGNA	299	220	186	34	144	42
TOSCANA	235	157	150	7	57	93
UMBRIA	81	43	39	4	18	21
MARCHE	105	60	56	4	47	9
LAZIO	314	153	119	34	92	27
ABRUZZO	114	74	71	3	46	25
MOLISE	56	20	20	0	14	6
CAMPANIA	231	122	78	44	64	14
PUGLIA	238	197	148	49	127	21
BASILICATA	78	53	42	11	31	11
CALABRIA	147	107	92	15	47	45
SICILIA	223	96	65	31	50	15
SARDEGNA	76	63	60	3	28	32
TOT.	3.590	2.077	1.662	415	1.208	454

Nel 1997 le 1208 strutture di orientamento – che possiedono gli elementi strutturali e operativi necessari per configurare un servizio funzionante almeno in modo sufficientemente adeguato – hanno raggiunto le seguenti tipologie di utenti:

- più della metà si è occupata degli studenti delle scuole superiori (58.7% – con particolare riferimento alle strutture che fanno capo alle scuole) e dei giovani disoccupati (54.8%);
- una quota ancora consistente (oltre il 40%) è stata contattata dagli studenti universitari (43.5%) e dagli alunni della scuola media (43%);
- un terzo delle strutture ha prestato il proprio servizio agli allievi della FP iscritti ai corsi post-obbligo (33.9%) e post-diploma (33.8%), agli insegnanti della scuola (33.5%), ai genitori (32.9% – negli ultimi due casi l'attività è stata svolta soprattutto dalle strutture delle scuole) ed anche ai giovani occupati (30.7%);
- una percentuale tra un quarto e un quinto ha avuto come utenti soggetti che appartengono alle fasce deboli e/o a rischio: immigrati (28.7%), portatori di handicap (28.4%), adulti in mobilità (27.9%), drop-out (25%), giovani a rischio (20%);
- una quota ancora abbastanza consistente delle strutture di orientamento è stata utilizzata dagli imprenditori (24.3%) e dagli adulti occupati (22%);

- mentre le categorie che meno se ne sono avvalse sono state gli insegnanti della FP (15.4%), i dirigenti (9.9%) e gli adulti della terza età (9.4%) e soprattutto gli alunni della scuola elementare (7.2%) e materna (2.9%) (cfr. Tav. 2.).

Tav. 2 – Tipologie di utenti raggiunte nel 1997 dalle strutture di orientamento (dom. 15 della Scheda Anagrafica = SA; in %)

UTENTI	TOT.	ENTI di RIFERIMENTO			
		Mini-steri	Enti locali	Scuole	Asso-ciazioni
Studenti delle scuole superiori	58.7	53.6	63.9	68.8	53.2
Giovani disoccupati	54.8	50.6	55.5	27.4	55.3
Studenti universitari	43.5	29.8	49.2	35.0	43.1
Alunni della scuola media	43.0	42.5	54.2	55.4	34.4
Allievi della FP post-obbligo	33.9	22.3	40.2	22.9	36.9
Allievi della FP post-diploma	33.8	23.5	38.5	22.9	36.9
Insegnanti della scuola	33.5	35.8	37.8	50.3	30.0
Genitori	32.9	26.8	38.0	39.5	32.3
Giovani occupati	30.7	22.9	36.5	14.6	30.0
Immigrati	28.7	28.3	32.8	16.6	26.1
Portatori di handicap	28.4	28.3	33.0	33.8	26.4
Adulti in mobilità/cassa integrazione	27.9	30.7	28.3	9.6	24.1
Giovani drop-out	25.0	14.8	31.3	15.9	26.4
Imprenditori	24.3	24.1	18.6	12.1	32.3
Altri adulti occupati	22.0	17.8	26.1	11.5	24.8
Giovani a rischio di devianza	20.1	17.2	24.8	10.2	19.5
Formatori della FP	15.4	13.0	18.2	12.7	17.7
Dirigenti	9.9	9.0	8.9	9.6	12.4
Adulti della terza età	9.4	7.8	11.2	5.7	8.9
Alunni della scuola elementare	7.2	9.3	8.8	20.4	5.3
Alunni della scuola materna	2.9	5.7	3.0	10.8	1.8

La fascia di utenza che ancora oggi viene privilegiata dai servizi di orientamento è composta prevalentemente da *studenti* (soprattutto delle superiori, ma anche universitari e della scuola media e dei CFP) e da *giovani disoccupati*. Il confronto con l'indagine del 1991³ permette di rilevare che tale dato in parte conferma che l'"orientamento" continua nel tempo a servire alcune fasce (gli alunni/studenti ed i giovani disoccupati) rispetto ad altre più deboli e marginali; contemporaneamente va messo in risalto un processo notevole di allargamento e diversificazione delle utenze e un certo spostamento dell'interesse dall'età preadolescenziale soprattutto a quella adolescenziale/giovanile e in parte anche a quella adulta, mentre risultano

³ Cfr: MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE. UFFICIO CENTRALE ORIENTAMENTO FORMAZIONE PROFESSIONALE LAVORATORI, *Indagine sui servizi di orientamento in Italia (1989-1991)*, in «Notiziario Orientamento», 8 (1993), pp. 5-52. Il confronto con i dati dell'indagine del 1991 non è facile perché nel relativo rapporto manca un commento ai totali, mentre l'analisi viene svolta solo secondo la tipologia degli enti riferimento: comunque, si tenterà di compiere qualche confronto per grandi linee.

trascurati quasi del tutto il periodo che riguarda la scuola materna ed elementare e, seppure di meno, anche le categorie dei portatori di disagi di varia natura.

In particolare le *fasce deboli* (immigrati, handicappati, adulti disoccupati, drop-out, giovani a rischio di devianza) si collocano, come in passato, ancora una volta nella parte bassa della graduatoria: soltanto uno su quattro o uno su cinque dei servizi si prende cura di loro. Bisogna al tempo stesso riconoscere che nel tempo è cresciuta la percentuale delle strutture che se ne interessano, anche se non in misura soddisfacente. Qualche attenzione in più viene riservata agli insegnanti e ai genitori, ma anche in questo caso il rapporto è pur sempre di uno a tre.

Una tale situazione viene confermata e al tempo stesso lamentata da coloro che operano all'interno delle strutture assolvendo ruoli differenziati. Fanno difetto, osservano proprio gli operatori, "pari opportunità" di accesso alle strutture di orientamento, in particolare da parte di alcune categorie particolarmente esposte a fattori di disagio e rischio. In aggiunta manca un più deciso "orientamento" da parte dei servizi nei confronti delle attività di formazione, prevenzione, rieducazione.

Anche l'aspetto della collaborazione con le altre realtà istituzionali del contesto locale, che stando ai dati sembrerebbe essere ben presente, in realtà si riduce ad un rapporto *chiuso* nel proprio ambito di riferimento, come se si trattasse di "auto-aiuto": strutture delle scuole che cooperano con le scuole, strutture appartenenti agli Enti locali che servono i vari Enti. Sono ben poche le strutture "trasversali", che operano in campi diversi e che fanno un "servizio-aperto-a-tutti".

Due sono dunque i *grandi limiti* (oltretutto tra loro strettamente connessi) che manifestano la maggioranza delle strutture:

- l'assenza di un'apertura a tutto campo nei confronti delle variegate utenze che fanno capo ad altrettante esigenze/emergenze del territorio;
- la carenza di un servizio che oltrepassi l'aspetto puramente informativo per impegnarsi anche nel settore formativo, rieducativo e di prevenzione.

3. Gli operatori

Nelle 1208 strutture esaminate dalla presente ricerca, gli operatori di orientamento risultano 7587, di cui 3118 (41.1%) al Nord, 1270 (16.7%) al Centro, 3184 (42.0%) al Sud (cfr. Tav. 3). Rispetto al totale, 2688 (35.4%) lavorano in strutture il cui ente di riferimento sono i vari Ministeri, mentre per 3287 (43.3%) si tratta degli Enti locali, per 1628 (21.5%) delle istituzioni scolastiche e per 2920 (36.5%) delle associazioni (cfr. Tav. 3).

L'*organico medio* del personale prevede per ogni servizio un numero di circa 6 operatori di varia natura, con lieve preminenza nelle strutture del Sud e in quelli promossi dalle istituzioni scolastiche e dai Ministeri.

Quanto al *rapporto di lavoro*, la metà degli operatori (47.6%) dispone di un contratto a tempo pieno. Appare poco diffuso il part-time (7.7%), mentre i consulenti sono presenti nel 14% dei casi. Sembra interessante rilevare per il servizio di orientamento una percentuale piuttosto elevata di volontari pari al 17.6%; essi rappresentano addirittura un quarto degli operatori promossi dalle strutture associative, specialmente del privato sociale. Inoltre, al Sud prevale un rapporto di assunzione nelle pubbliche amministrazioni, mentre al Nord abbiamo una lieve preminenza degli operatori nelle strutture promosse da associazioni ed Enti locali.

Il confronto con i dati dell'indagine del 1991 mette in evidenza anzitutto alcuni elementi di continuità: in entrambi i casi la tipologia più rappresentata è quella del personale con contratto a tempo pieno che, però, costituisce solo una maggioranza e pertanto appare come un fattore di debolezza strutturale del mondo dell'orientamento in Italia; inoltre, sia nel 1991 che nel 1997 si situa al secondo posto il contratto di consulenza⁴. In questo ambito la novità maggiore della seconda indagine va ricercata nel vero balzo in avanti intervenuto nel ricorso a volontari per lo svolgimento delle attività.

Tav. 3 - Personale di cui le strutture dispongono e tipologia di rapporto di lavoro (dom. 18 SA; in VA e %)

RAPPORTO DI LAVORO		TOT.	CIRCOSCRIZIONI			ENTI di RIFERIMENTO ⁵			
			Nord	Centro	Sud	Mini-steri	Enti locali	Scuo-le	Associa-zioni
Contratto tempo pieno	VA	3545	1109	638	1789	1583	1755	812	1021
	%	46.7	35.6	50.2	56.2	58.9	53.4	49.9	35.0
Contratto part-time	VA	582	320	70	192	70	345	59	214
	%	7.7	10.3	5.5	6.0	2.6	10.5	3.6	7.3
Contratto Consulenza	VA	1060	618	217	225	140	325	135	666
	%	14.0	19.8	17.1	7.1	5.2	9.9	8.3	22.8
Volontariato	VA	1333	645	239	444	376	434	306	757
	%	17.6	20.7	18.8	13.9	14.0	13.2	18.8	25.9
Altro	VA	1067	426	106	534	519	428	316	262
	%	14.1	13.7	8.3	16.8	19.3	13.8	19.4	9.0
TOT.	VA	7587	3118	1270	3184	2688	3287	1628	2920
	%	100.0	41.1	16.7	42.0	35.4	43.3	21.5	38.5

Gli operatori *assunti stabilmente* nel 1997 sono 2744. La dom. che raccoglie tali dati (19 della SA) elenca solo figure con ruoli specifici di orientamento e pertanto non vengono indicati tra di loro il personale di segreteria (impiegati) e amministrativo, né i formatori (docenti). Ciò spiega la forte diversità con il totale richiamato sopra, unitamente al fatto che qui si tratta di personale assunto stabilmente.

⁴ Cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE. UFFICIO CENTRALE ORIENTAMENTO FORMAZIONE PROFESSIONALE LAVORATORI, o.c., pp. 22-24 e 41-42.

⁵ Per quanto riguarda gli Enti, il totale supera il 100% in quanto si potevano dare più risposte.

Quanto al *ruolo* svolto, la maggioranza degli operatori è costituita da consiglieri/operatori di orientamento (58.8%); gli psicologi rappresentano l'8.2% (diffusi soprattutto nelle strutture del nord); i sociologi il 3% (presenti in prevalenza nelle strutture del centro); i pedagogisti il 4.8%, (più numerosi nelle strutture del nord); l'8.2% svolge ruoli statistici ed informatici; gli assistenti sociali sono l'1.6%; gli economisti il 2.4%; i documentalisti l'11.6%. Il 31.6% è composto da formatori e docenti che affermano di avere ricevuto una formazione specialistica e di realizzare processi di verifica più frequentemente rispetto agli altri; il 6.8% sono amministratori e un altro 20.6% impiegati.

Da questo insieme di dati si può facilmente comprendere come *l'onere maggiore dell'orientamento* in Italia venga sostenuto dai consiglieri/operatori di orientamento e dai formatori/docenti. Inoltre, nelle strutture opera personale impiegatizio e di amministrazione per il 25%, mentre sono poco rappresentate altre figure professionali portanti nell'orientamento e con maggiore formazione e specializzazione, quali psicologi, sociologi, pedagogisti, economisti, ecc. La domanda che ci si pone è come si possa svolgere un servizio di orientamento senza poter disporre di persone altamente qualificate e con una distribuzione più differenziata di ruoli all'interno delle équipes. Ciò pone l'esigenza di poter avere meno diplomati consiglieri e più laureati, con varie specializzazioni.

Oltre la metà degli operatori (54.4%) dispone di un *diploma* di scuola secondaria superiore o di qualifica professionale. Tale gruppo è particolarmente presente nelle strutture del sud e in quelle promosse dai Ministeri, meno nelle associazioni. Possiede il diploma di laurea un terzo degli operatori (33.3%); inoltre, il 3.5% può vantare un diploma universitario. Questi lavorano soprattutto nei servizi del nord e del centro e delle istituzioni scolastiche. I diplomi di specializzazione post-laurea rappresentano appena il 3.1%, con prevalenza al nord e nelle associazioni e istituzioni scolastiche.

Il paragone con l'indagine del 1991 mette in evidenza una sostanziale stabilità nel tempo⁶. Adesso come allora il titolo di studio è o il diploma della secondaria superiore o la laurea e appare veramente preoccupante che una percentuale così elevata di personale (54.4%) svolga una professione tanto complessa con una istruzione di base di livello tutt'altro che soddisfacente.

In appena la metà delle strutture (51.4%) gli operatori stabilmente assunti hanno ricevuto una *formazione specifica* per l'orientamento e questo si verifica soprattutto nei servizi del Nord (58.9%) e in quelli promossi dagli Enti locali (61.6%) e dalle associazioni (53.7%). La formazione prima della assunzione riguarda il 46.2%. Ne hanno ricevuto una all'ingresso nella struttura il 43.3%, specialmente nelle strutture promosse dai Ministeri e dalle as-

⁶ Tali percentuali sono prese dalla dom. 8 della SO perché più completa nell'elencazione dei ruoli.

⁷ Cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE. UFFICIO CENTRALE ORIENTAMENTO FORMAZIONE PROFESSIONALE LAVORATORI, *ibidem*.

sociazioni. Inoltre, può contare su una formazione ulteriore, dopo l'assunzione, il 41.4%, soprattutto nei servizi che fanno capo alle istituzioni scolastiche e in quelli dipendenti dai Ministeri.

Tra il 1991 e il 1997 cresce decisamente la percentuale delle strutture i cui operatori hanno ricevuto una formazione specifica per affrontare il problema dell'orientamento. L'andamento vale tanto per la preparazione prima dell'assunzione o all'ingresso quanto dopo l'assunzione in forma ricorrente. Al tempo stesso va sottolineato che la situazione anche adesso rimane insoddisfacente perché la metà quasi degli operatori assunti stabilmente mancano di una formazione specifica per cui una percentuale consistente possiede "una professionalità costruita empiricamente e basata più sull'esperienza quotidiana"⁸ che su una preparazione scientifica.

Su un totale di 1817⁹ operatori stabilmente assunti nel 1997, si riscontrano 829 maschi, pari al 45.6% e 988 femmine, pari al 54.4%. Dunque i dati mettono in risalto una lieve prevalenza delle donne. Inoltre gli operatori risultano relativamente giovani in quanto tre quarti si situano al di sotto dei 45 anni.

Quanto alle capacità e competenze possedute dagli operatori, solo alcune godono di una sufficiente plausibilità come: l'interazione diretta con i destinatari, la raccolta e l'organizzazione delle informazioni, la trasmissione delle medesime, la collaborazione con gli altri operatori e lo svolgimento delle consulenze. Si rivelano invece capacità e competenze meno consistenti la rilevazione dei bisogni, la scelta degli strumenti, la documentazione delle esperienze, la formulazione dei criteri di valutazione, la progettazione degli interventi, l'accompagnamento dei singoli o di gruppi, la ricerca e l'analisi e la valutazione degli interventi.

Come si vede, sono gli aspetti più qualificanti dell'orientamento ad essere deficitari nelle capacità e competenze, mentre l'enfasi viene tutta portata sull'informazione e sull'interazione con i destinatari (ciò fa pensare a molti servizi con sola attività di sportello e informazione). In questo scenario "debole" appaiono più efficaci gli operatori meglio qualificati (psicologi, sociologi e formatori) e, circa l'informazione, gli amministrativi e i documentalisti, mentre su tutto il fronte appaiono come meno dotati di competenze e capacità i consiglieri/operatori di orientamento.

Passando poi alle capacità e le competenze richieste per collaborare con i servizi, dall'insieme dei dati risulta che gli operatori dispongono principalmente di quelle per cooperare con i servizi di orientamento, formazione, inserimento professionale dei giovani, le scuole e la FP. Risultano invece più carenti le capacità e le competenze a collaborare con le amministrazioni pubbliche negli ambiti dei servizi sociali e della giustizia, con i servizi per l'impiego, con le imprese, con le autorità locali e con le agenzie e reti di informazione e comunicazione del territorio. Ancora una volta si conferma un

⁸ *Ibidem*, p. 24.

⁹ La diversità tra questo dato (1817) e quello citato sopra (2744) dipende dal fatto che essi sono stati presi da due domande diverse, 22 e 19 della SA.

servizio di orientamento connesso a strutture tradizionali, poco aperto al nuovo, specialmente al mondo del lavoro e della produzione, alle strutture che si occupano del disagio sociale od operano nell'ambito delle tecnologie dell'informazione e agli Enti locali.

Le azioni svolte dagli operatori nella pratica professionale consistono per la grande maggioranza nella distribuzione di materiali informativi e nella partecipazione a incontri, mentre minore risulta l'attività progettuale e formativa vera e propria ed è scarsamente rappresentato un servizio di effettiva consulenza. Quanto ai *metodi* e agli strumenti utilizzati si fa ricorso prevalentemente al materiale informativo, all'uso di guide e manuali; al contrario è notevolmente ridotto l'utilizzo di materiale strutturato, specialmente testologico, e di strumenti nuovi come i bilanci delle competenze e i percorsi didattici. In ogni caso su i punti trattati in questo capoverso si rimanda per un'analisi più particolareggiata alla sezione 1.5.

Sono più *gratificati del lavoro* le persone con ruoli di maggiore qualificazione come psicologi, sociologi e formatori, mentre risultano costantemente più scontenti i consiglieri/operatori di orientamento. Questi ultimi lamentano un *livello di retribuzione inadeguato*, anche a causa di una carente definizione dei livelli gerarchici. Sono inoltre meno contenti gli amministrativi, per l'impossibilità di fare carriera, per il modo di intendere l'orientamento, per la considerazione con cui è tenuta l'attività di orientamento nel territorio e per l'impossibilità di impiegare le proprie competenze in maniera creativa. Tutto depone ancora una volta a favore di una qualificazione di figure significative e paritetiche nell'orientamento, senza discriminare ruoli e competenze tra gli operatori.

Gli *aspetti* più soddisfacenti della propria attività sono: l'utilità sociale del lavoro, l'autonomia, il contatto con i destinatari, i contenuti dell'orientamento, i rapporti con l'équipe, l'ambiente di lavoro. Al contrario quelli meno gratificanti e, ci sembra, maggioritari sono: il livello di retribuzione, la corrispondenza tra le attese personali e le opportunità offerte dalla struttura di far carriera, la definizione dei livelli gerarchici, i rapporti con il sistema produttivo, i rapporti con le famiglie degli utenti, la partecipazione ai livelli decisionali, la sicurezza del posto di lavoro. Inoltre, tutti questi aspetti meno soddisfacenti sono sottolineati dalle persone meno qualificate nei servizi, come sono i consiglieri/operatori e gli amministrativi.

4. L'organizzazione delle strutture

Un primo trend da notare riguarda la *crescita* dell'universo delle strutture di orientamento. L'indagine del 1991¹⁰ ne aveva rilevato la presenza di 1314, mentre la presente ricerca ha verificato attraverso il censimento un universo di 2077 strutture. È anche vero che sono solo 1208 le strutture che

¹⁰ Cf. MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE. UFFICIO CENTRALE ORIENTAMENTO FORMAZIONE PROFESSIONALE LAVORATORI, o.c., pp. 5-19.

possiedono gli elementi strutturali e operativi necessari per configurare una servizio funzionante almeno in modo sufficientemente adeguato e il dato sta ad attestare di una certa fragilità strutturale del mondo dell'orientamento.

Un secondo elemento che emerge con evidenza è la *condizione giuridica* pubblica della maggioranza delle strutture contattate (61%): è un andamento che conferma quanto già verificato nel 1991¹¹. Tra le strutture private e del terzo settore (30,4%) circa un terzo si qualifica come associazione con personalità giuridica.

Tra gli *Enti e/o associazioni di riferimento* occupano una posizione di rilievo gli Enti pubblici: Comuni (30,4%), Ministeri (27,5%), Province (19,3%) (cfr. Tav. 4). Al confronto le associazioni appaiono meno rappresentate, anche se a un esame più dettagliato in qualche modo vengono rivalutate. Diverse strutture, infatti, segnalano sullo stesso piano o in sottordine, più di un riferimento; le associazioni raccolgono così, a vario titolo, un terzo circa di segnalazioni.

Il motivo che spinge le strutture contattate ad occuparsi di orientamento non è di carattere commerciale: il 72,9% lo esclude categoricamente (e solo 7 lo indicano come unico movente).

La maggioranza delle strutture si muove adottando una *duplice strategia*: iniziative autonome (60,1%) e/o integrate con altri Enti. Interlocutori privilegiati del secondo modo di procedere sono gli Enti locali (Regioni, Comuni, Province) a cui va aggiunto il mondo scolastico (scuole, FP, università...). Le attività su convenzione sono minoritarie (32,4%) rispetto alle due modalità sopra ricordate; anche qui però i contraenti principali sono gli Enti locali.

Tav. 4 - Enti e/o Associazioni di riferimento (appartenenza) (dom. 3 della SA; in %)

ENTI DI RIFERIMENTO	TOT.	NORD	CENTRO	SUD/ISOLE
Ministero	27,5	19,3	30,4	37,2
Regione	19,3	14,7	24,8	22,9
Provincia	14,6	14,2	19,6	12,2
Comune	30,4	35,0	29,4	23,9
Comunità Montana	2,3	1,4	2,3	3,5
Provveditorato	8,9	7,8	9,3	10,0
Distretto Scolastico	6,2	4,9	5,6	8,2
Università	5,3	3,8	8,9	5,5
Azienda Sanitaria Locale	5,6	4,4	5,6	7,2
Associazione di Categoria	12,3	10,6	16,4	12,5
Altra Associazione	12,2	15,0	10,7	8,7

¹¹ *Ibidem*.

Merita, a questo proposito, di essere esplicitamente sottolineata anche la partecipazione a progetti del FSE (21.9%), date le esigenze di organizzazione e quindi di "qualità" che essa comporta.

Tra gli strumenti a disposizione per realizzare attività di orientamento, lo sportello viene segnalato da quattro strutture su cinque. Inoltre molte di esse possono contare anche su specifiche unità operative: sezioni di direzione e controllo (54.6%), di progettazione (44.9%) e di interventi di orientamento, supportate anche da segreteria e amministrazione.

La produzione di *materiali e di sussidi* è abbondante, ma appare finalizzata prevalentemente all'informazione; inoltre, i materiali multimediali interattivi risultano rari. I destinatari sono prevalentemente i giovani, mentre l'attenzione agli adulti e alle fasce deboli è scarsa.

La *documentazione* stampata è senz'altro ricca. I dati disponibili sono organizzati più per settori produttivi (opportunità occupazionali) che formativi e riguardano in maggior numero le situazioni locali e provinciali. A livello internazionale le informazioni sono scarsissime e consistono più nelle opportunità formative che nelle possibilità occupazionali, poiché i dati su queste ultime sono più difficilmente reperibili. Una buona parte della documentazione in possesso delle strutture è anche *informatizzata*; in aggiunta una percentuale consistente di esse dispone di una banca dati con informazioni particolarmente sul mercato del lavoro. Il collegamento con altre banche, soprattutto le più distanti geograficamente, è ridotto.

La *pubblicizzazione* delle offerte di attività di orientamento è affidata al contatto diretto con i possibili utenti (incontri/dibattiti: 72.4%; visite alle scuole: 58.8%) oltre che, naturalmente, a modalità meno esigenti in fatto di impegno del personale (deplianti, annunci su periodici, radio..).

Rispetto al 1991 sembrano *migliorare* la produzione dei materiali e la socializzazione delle esperienze¹². Anche se la predisposizione di guide e di mezzi di informazione continua sempre ad occupare il primo posto, sono aumentati in un numero rilevante i convegni, i corsi, le ricerche e l'uso di mezzi telematici. Risultano invece invariati la tipologia e gli ambiti della *documentazione* sui sistemi formativi e produttivi. Anche *l'informatizzazione* dei dati non segna un rilevante progresso. La disponibilità di banche dati e di collegamenti non è molto differente dalla situazione della precedente rilevazione.

In merito ai *risultati* (visti in relazione alle esigenze del territorio) di questo complesso impegno organizzativo, gli operatori tendono ad offrire una valutazione positiva, anche se non entusiastica (prevalgono spesso le indicazioni "abbastanza"). Rilievo analogo vale anche per le prese di posizione circa la *qualità* delle strutture.

Nel triennio 1995-1997 si è registrata una netta riduzione della incidenza della percentuale di *spesa* relativa al personale operativo. Inoltre, le entrate delle strutture sono prevalentemente pubbliche.

¹² *Ibidem*, pp. 5-52.

Gli esperti che sono stati intervistati in quanto osservatori privilegiati hanno criticato il *ritardo storico* che ha l'Italia rispetto agli altri Paesi della UE in termini di diffusione di tale servizio; ritardo dovuto alla mancanza di collaborazione e/o di un lavoro di rete tra Stato, Regione, Province ed Enti locali e alla scarsa professionalità e competenza delle persone che assolvono a questa funzione. Nel complesso si parla di un "deficit in Italia delle politiche della formazione e del lavoro"

In particolare da parte dei rappresentanti della scuola e della FP si tende ad accentuare la posizione di *sudditanza* dell'orientamento, che viene visto soprattutto in funzione dei cambiamenti che si verificano nel mondo del lavoro e dei processi di globalizzazione che influiscono sulla trasformazione dell'organizzazione del sistema aziendale e sociale. Il loro atteggiamento tuttavia appare assai più critico in quanto individuano in tale situazione il rischio di ulteriore disorientamento per i giovani (in particolare quelli che stanno per approdare al mercato del lavoro), per cui auspicano che l'orientamento possa diventare in tempi brevi anzitutto un processo educativo finalizzato ad una serie di apprendimenti che l'utente deve acquisire (conoscenza delle proprie abilità, del territorio, del mercato del lavoro...), in modo da poter operare le proprie scelte con cognizione di causa. Al tempo stesso guardano con perplessità al ruolo che avrà la FP nella riforma del sistema di istruzione e nella realizzazione di modalità di integrazione fra i vari sottosistemi (scuola, università, Parti Sociali...).

5. Tipologia del servizio di orientamento

Un primo elemento che aiuta ad individuare la tipologia di servizio di orientamento lo si ricava dall'analisi della SA in cui ad ognuna delle strutture veniva richiesto innanzitutto qual era la modalità di operare nel settore dell'orientamento, se in maniera *esclusiva*, *prevalente* o *secondaria*. Risulta di fatto che soltanto il 12.3% lavora nel settore dell'orientamento in modo esclusivo, mentre il resto del campione si distribuisce, quasi con la medesima intensità, attorno al 37% (prevalente=37.3%; secondario=36.9%). Complessivamente, almeno per la metà delle strutture censite (49.6%) il servizio di orientamento costituisce un'attività centrale rispetto ad altre.

Più della metà delle strutture intervistate risponde di possedere un *proprio progetto operativo* di orientamento (62.7%); e ciò riguarda soprattutto le strutture presenti nel nord del Paese (71.7%) e che hanno come referente le scuole (72.6%) e le associazioni (70%). L'assenza di un progetto operativo di orientamento invece viene rilevata soltanto dal 31.7% del campione, in particolare dalle strutture che fanno capo ai Ministeri (43.4%).

La progettualità operativa delle strutture che lavorano nell'orientamento è indicata non solo dalla presenza/assenza del progetto, ma anche dalla *modalità di coinvolgimento e di partecipazione* all'elaborazione del medesimo. L'indice di partecipazione alla stesura offre un dato interessante su cui riflettere: sembra dominare un'elaborazione di tipo verticistico, cioè condotta

dal gruppo di direzione e di coordinamento (68.5%), su una elaborazione realizzata dalle sezioni specificamente competenti in materia; la sezione interventi di orientamento (49.6%) e di progettazione (47.5%). Questa situazione si presenta più frequente nelle strutture che si riferiscono ai Ministeri (71.6%) e alle scuole (72.8%).

Secondo i *referenti* delle strutture, globalmente gli *obiettivi* perseguiti che risultano più frequenti, sia al momento dell'*avvio* del servizio che al *momento attuale*, sono l'informazione, la consulenza e l'inserimento nel mondo del lavoro (cfr. Tav. 5). La formazione non sembra essere l'obiettivo prioritario, difatti viene collocata al quarto posto, così come minore importanza viene data agli obiettivi che riguardano la prevenzione, la rieducazione e l'animazione socio-culturale. Nel tempo si possono cogliere alcune interessanti variazioni che denotano l'evoluzione della struttura nel suo modo di impostare il servizio di orientamento. Innanzitutto emerge da una parte una diminuzione abbastanza significativa degli obiettivi riguardanti l'informazione (dall'85.8% al 77.6%) e dall'altra un leggero incremento della consulenza (dal 51.6% al 53.4%), dell'inserimento nel mondo lavorativo (dal 45.2% al 50.6%), dell'accompagnamento durante la formazione (dal 16.1% al 20.9%); mentre resta praticamente invariata la percentuale relativa alla formazione e all'assistenza psicopedagogica.

Tav. 5 – Obiettivi del servizio di orientamento all'avvio e attualmente
(dom. 2 della Scheda di Identità Operativa = SI; in %)

OBIETTIVI DELL'ORIENTAMENTO	all'AVVIO	ATTUALMENTE
Informazione	85.8	77.6
Formazione	39.6	40.5
Consulenza	51.6	53.4
Assistenza psicopedagogica e di orientamento	21.1	23.1
Accompagnamento durante l'azione formativa	16.1	20.9
Inserimento nel mondo del lavoro	45.2	50.6
Prevenzione	12.0	12.8
Animazione socio-culturale	8.9	10.0
Rieducazione	1.2	2.3
Reinserimento lavorativo	16.6	20.1
Ricerca, studio, documentazione	25.8	26.9
Altro	2.8	3.8

La risultante di questa scaletta di obiettivi indica in qualche modo le linee progettuali delle strutture e trova del resto la sua conferma nelle risposte alle altre domande che descrivono le tecniche e i metodi usati per l'orientamento. Difatti si osserva chiaramente che le strutture si servono in maggioranza della raccolta dati (55.2%), degli incontri con esperti (48.3%), delle visite alle scuole e ai CFP (in totale 66%), e tra le tecniche privilegiano i colloqui con gli utenti (85.3%). In rapporto al massimo grado di importanza emerge chiaramente che le attività informative vengono collocate al

primo posto (70.9%), mentre diminuisce sempre più la rilevanza attribuita alle attività formative (27.1%), alla consulenza individuale (23.3%) e di gruppo (11.1%).

Fin qui le risposte dei referenti. Quelle degli *operatori* non differiscono sostanzialmente, anzi offrono una conferma della tipologia di attività realmente presenti, indicando però la loro personale sensibilità legata anche alla specifica professionalità di cui sono portatori. Le attività *informative* raccolgono una maggioranza di risposte, a differenza di quelle formative e della consulenza di gruppo. Sembra che la consulenza individuale sia maggiormente apprezzata dagli operatori in rapporto al dato emerso dall'analisi delle risposte offerte dai responsabili delle strutture.

Tra le iniziative di orientamento la massima rilevanza viene data ad iniziative di carattere tipicamente informativo, come i servizi di sportello (57.8%), la produzione e distribuzione di materiali informativi (36.0%) e gli interventi di orientamento individuale (38,5%). Osservando più da vicino le percentuali di coloro che hanno risposto "per nulla" si vede ancora più chiaramente la tendenza a non prendere molto in considerazione la formazione (formazione degli operatori 37.7%; formazione degli insegnanti e formatori 45.4%), la consulenza (36.5%), la partecipazione a progetti di orientamento (49.4%) e la programmazione didattica delle attività orientative (34.4%).

Nella precedente investigazione sui servizi di orientamento in Italia erano emersi in proposito alcuni elementi che in parte sembrano confermare determinate linee di tendenza tuttora constatabili nell'attuale ricerca e che in parte si discostano da essa. Relativamente al tipo di attività svolte, ad esempio, l'indagine del CE.R.I.S. evidenziava la predominanza netta di servizi orientati ad attività di tipo informativo (tra l'81.4% di attività informative mirate e l'84.2% di attività informative generali), più che su quelle formative (68.2%) e di consulenza individuale (48.9%) e di gruppo (55.2%)¹³. Pur non essendoci particolari elementi di novità si constatano tuttavia degli aspetti su cui occorrerà riflettere in un'ottica progettuale

Da una lettura d'insieme dei dati rilevanti sembra delinarsi la possibilità di una tipologia di servizio in cui la *consulenza orientativa* e la *formazione* assumono una nuova centralità nell'orientamento. Difatti, come si è potuto rilevare dall'analisi compiuta nel capitolo 6, c'è un'evoluzione progressiva delle linee progettuali delle strutture nella direzione di uno spostamento dell'asse portante dell'orientamento dalla dimensione informativa alla consulenza e alla formazione. Se nel passato – così come del resto era stato messo in luce dalla precedente indagine nazionale – la progettualità operativa delle strutture di orientamento presenti nel territorio italiano era connotata da un'attenzione prioritaria ad attività e interventi di tipo informativo, al momento attuale e in proiezione di futuro sembra orientarsi verso un incremento della dimensione formativa e della consulenza, individuale e di gruppo, rivolta sia a persone che a gruppi e istitu-

¹³ *Ibidem*, p.21.

zioni. In questo si dimostrano molto più sensibili gli operatori, anziché coloro che dirigono o coordinano sul piano amministrativo ed organizzativo.

Da qui si intravede con maggior chiarezza la necessità di *integrare* sempre più la formazione, l'informazione e la consulenza all'interno di un medesimo percorso e processo. Ciò potrebbe significare concretamente che da una parte bisogna disporre di strutture di servizio più articolate e polifunzionali in cui la compresenza di sezioni competenti in una o nell'altra dimensione dell'orientamento sia armonicamente coordinata all'interno di un progetto operativo unitario; dall'altra, in mancanza di tali strutture, ci possa essere un maggior collegamento e raccordo tra le diverse strutture, i diversi operatori e le istituzioni formative. La riqualificazione dei servizi in tal senso comporta necessariamente il tenere conto di una giusta distinzione tra l'orientamento di base proprio delle istituzioni formative da quello specialistico promosso da Centri di informazione e di consulenza in rete fra loro e con le diverse istituzioni.

Da ultimo va notato che gli interventi sono realizzati per lo più a partire da una *programmazione annuale* (44.4%), mentre solo da un quarto circa delle strutture sono attuati su progetti (25.2%) e sulla base delle richieste (28.1%) dell'utenza. Inoltre, la maggioranza dello spazio operativo e di intervento delle strutture viene dedicato al mondo del lavoro (59.6%) e all'area scolastico-formativa (51.0%). Conseguentemente le aree che risultano più trascurate per ordine di frequenza sono quella del disagio (12.3%), del tempo libero (8.1%) e della famiglia (4.6%), evidenziate peraltro anche dall'aumento notevole di percentuale alle risposte *poco* e *per nulla*. Se poi si guarda a quanta parte della loro attività gli operatori dedicano alle aree suindicate, emerge sostanzialmente la medesima tendenza ad investire le proprie risorse di tempo e di professionalità più nella direzione dell'area scolastico-formativa (52.8%) e del mondo del lavoro (46.2%), anziché rivolgersi alle aree del disagio (11.8%), della famiglia (8.4%) e del tempo libero (5.6%).

6. Le metodologie, le tecniche e i sussidi

Gli operatori nella loro pratica professionale pongono in essere soprattutto tre tipi di *azioni*: distribuire materiali informativi e produrli e rispondere a richieste individuali di consulenza. Stando a questa graduatoria sembra che si dia una maggiore importanza all'informazione che alla formazione.

Tav. 6 – Le principali tecniche usate per l'orientamento secondo i referenti delle strutture (dom. 3 della SI; in %)

PRINCIPALI TECNICHE UTILIZZATE per l'ORIENTAMENTO	TOT.	CIRCOSCRIZIONE			ENTI di RIFERIMENTO			
		Nord	Centro	Sud	Ministeri	Enti locali	Scuole	Associaz.
Somministrazione di questionari	45.7	44.7	41.6	49.1	44.6	45.3	46.5	49.8
Somministrazione di test	28.6	30.5	19.2	31.4	19.0	29.6	37.6	33.7
Interviste non strutturate	29.1	28.3	27.6	30.7	36.1	27.0	22.9	28.7
Colloqui con singoli utenti	85.3	85.5	88.3	83.3	81.9	88.5	72.0	83.7
Interviste di gruppo	19.5	19.8	16.4	20.9	20.2	21.8	25.5	19.5
Dinamiche di gruppo	29.0	33.6	22.4	26.2	18.1	28.1	24.2	35.6
Tecniche interattive informatizzate	20.9	23.9	19.2	17.7	13.0	24.8	24.2	20.9
Mezzi di comunicazione sociale	33.4	33.8	30.8	34.7	28.0	35.4	45.2	36.7

La tecnica più usata è il *colloquio* (i modi con cui viene condotto non sono noti, ma certamente molto vari); l'uso di strumenti più oggettivi è appena sufficiente (cfr. Tav. 6). I metodi sono concentrati sull'utente (gestione del suo progetto personale); una minore attenzione viene dedicata ad interventi esterni alla scuola e alla FP (stage, visite a imprese) (cfr. Tav. 7). Il metodo privilegiato è la *consulenza* che viene mirata all'obiettivo esplicito di promuovere nell'utente le capacità di autocoscienza del suo progetto personale e/o professionale.

Tav. 7 – Le principali metodologie usate per l'orientamento secondo i referenti delle strutture (dom. 4 della SI; in %)

PRINCIPALI METODOLOGIE UTILIZZATE per l'ORIENTAMENTO	TOT.	CIRCOSCRIZIONE			ENTI di RIFERIMENTO			
		Nord	Centro	Sud	Ministeri	Enti locali	Scuole	Associaz.
Raccolta dati	55.2	55.8	52.8	55.6	39.2	62.6	40.8	62.4
Visite alle imprese	28.3	30.0	23.4	28.4	23.5	26.4	25.5	42.7
Visite alle scuole	43.3	42.5	42.1	44.9	49.1	47.9	58.6	43.6
Visite ai CFP	23.6	25.8	16.4	24.7	20.8	27.6	18.5	23.6
Stage di orientamento	28.4	29.2	30.8	26.4	20.8	27.7	33.1	35.6
Incontri con esperti	48.3	52.7	46.4	44.6	38.6	49.9	68.2	55.3
Bilanci di competenze	20.4	25.4	22.4	12.5	9.6	22.0	9.6	25.5
Elaborazione di un progetto personale	45.8	52.6	44.4	36.9	33.4	51.2	33.1	47.2
Accompagnamento nell'azione formativa	31.6	34.0	31.8	28.7	20.5	27.2	36.9	44.7

La *verifica* delle attività di orientamento viene condotta con una discreta frequenza benché non ancora pienamente soddisfacente. Confrontando questi dati con quelli della ricerca del 1991¹⁴ è possibile dedurre un au-

¹⁴ Cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE. UFFICIO CENTRALE ORIENTAMENTO FORMAZIONE PROFESSIONALE LAVORATORI, o.c., pp. 20-39.

mento della frequenza della verifica che in passato, infatti, avveniva piuttosto raramente. La verifica viene svolta nella maggioranza dei casi *coinvolgendo gli operatori*, mentre molto più raramente, in poco più di un quarto dei casi, viene compiuta con gli utenti e ancora di meno, appena oltre il quinto, viene effettuata dal gruppo dirigente.

I principali *strumenti di monitoraggio e valutazione* risultano essere le schede di registrazione dei dati dell'utenza, cui seguono le schede di registrazione delle attività svolte e i questionari mentre la percentuale cala notevolmente riguardo alle interviste. In altre parole, la verifica dipende principalmente dal materiale già raccolto per lo svolgimento ordinario del lavoro in quanto si utilizzano situazioni e strumenti già richiesti dall'attività diretta. Non emerge, invece, in modo significativo un impegno specifico di verifica con incontri e materiale appositamente strutturati o con strumenti oggettivi. Questa tendenza era già stata rilevata nella ricerca passata¹⁵ in cui le schede di registrazione e i questionari, quindi gli strumenti generici, erano i materiali più utilizzati per la verifica.

Fin qui le risposte dei referenti. Dagli *operatori* sono venute più *conferme* che smentite all'andamento delle risposte date dai referenti delle strutture in merito alla frequenza delle verifiche. I due principali punti di scostamento riguardano anzitutto una valutazione leggermente più negativa della frequenza e il riconoscimento di un coinvolgimento maggiore dei dirigenti rispetto agli utenti. Probabilmente gli operatori sono più affidabili proprio perché la loro partecipazione alle verifiche è molto superiore che non quella del gruppo dirigente a cui appartengono i referenti che hanno compilato la SI.

Dati interessanti sono emersi anche riguardo alla *collocazione geografica* delle strutture e alle *categorie di operatori*. Sotto numerosi aspetti i servizi si dimostrano migliori al nord, mentre tra il sud e il centro non si notano grandi differenze. Gli operatori più avanti nell'età si rivelano più efficaci nell'attività di orientamento, anche se di poco; i più giovani, invece, appaiono meno legati alle metodologie tradizionali e più critici verso i vari tipi di mezzi diagnostici. Il titolo di studio più elevato, in particolare la laurea, sembra relazionata con un livello più alto di qualità degli interventi. I vari tipi di operatori manifestano una diversa sensibilità rispetto agli obiettivi di orientamento e di conseguenza anche riguardo alla loro realizzazione. In ogni caso i formatori e il gruppo degli psicologi, dei sociologi e dei pedagogisti rivela una professionalità più efficace nel porre in essere l'attività di orientamento. Tempi più lunghi di esercizio del ruolo contribuiscono a una migliore conduzione degli interventi a motivo della maggiore esperienza. Quanti hanno ricevuto una formazione specifica, iniziale e/o in servizio, tendono ad essere più capaci di attivare interventi efficaci. Infine gli operatori che lavorano in strutture che procedono a verifiche spesso e con strumenti oggettivi, si rivelano più competenti nella loro azione.

Globalmente nel periodo intercorso tra le due indagini nazionali, quella

¹⁵ *Ibidem.*

del 1991¹⁶ e l'attuale, si constatano *progressi significativi* sul piano sia quantitativo sia qualitativo. Le metodologie utilizzate sono più numerose sia per la diagnosi individuale che per la rilevazione di informazioni e anche meglio differenziate secondo la loro maggiore o minore oggettività (strumenti standardizzati e non standardizzati). Viene riscontrata pure una diversificata competenza nel loro uso in rapporto al ruolo e alla formazione ricevuta.

Per finire, vale la pena richiamare le "buone prassi" che le 9 strutture di eccellenza hanno messo in atto. Concretamente, esse hanno riguardato:

- un ampliamento del servizio a una vasta gamma di destinatari;
- l'"orientamento al cliente" e/o l'attenzione a dare risposte "calibrate" in rapporto alle caratteristiche di personalità dell'utenza;
- la centralità dell'utente nell'intervento ed il suo protagonismo nell'assunzione di responsabilità e nel farsi carico di nuove progettualità;
- la messa in atto, nel dare risposte, di metodologie/mezzi/strumenti differenziati a seconda della domanda, delle caratteristiche dell'utenza e delle aree/settori d'interesse;
- l'attenzione degli operatori a una formazione continua per aggiornare le proprie competenze/professionalità;
- la capacità e l'impegno della struttura nel suo insieme a migliorarsi/rinnovarsi, al fine di realizzare gli obiettivi prefissati;
- la promozione da parte sempre della struttura di attività formative a favore del territorio (master, gestione di moduli/corsi...);
- lo sviluppo da parte di quest'ultima di servizi specialistici in funzione delle varie realtà del territorio su scala locale/provinciale/regionale (ricerche e sperimentazioni, pubblicazioni scientifiche, osservatorio del mercato del lavoro, supporto alla creazione d'impresa, concertazione con le parti sociali...).

7. La valutazione e le prospettive

La *valutazione globale delle strutture* in tutti i suoi aspetti risulta essere piuttosto positiva (si colloca tra *buona* e *sufficiente*). I soggetti che tendono a giudicarle meno favorevolmente, e quindi abbassano la media, sono coloro che hanno più di 40 anni, maschi e diplomati.

Il *nord* tende sempre a valutare in modo più positivo la struttura. Al centro si rileva una minor soddisfazione per quanto riguarda la rispondenza agli obiettivi, l'innovazione delle attrezzature, il coordinamento tra i vari settori e la tempestività degli interventi: complessivamente segnala come più faticoso il funzionamento corrente dell'organizzazione, quasi che la struttura ci fosse, ma impedita nello svolgere il suo lavoro. Il *sud* sembra giudicare meno positivamente soprattutto la formazione degli operatori e

¹⁶ Cf. MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE. UFFICIO CENTRALE ORIENTAMENTO FORMAZIONE PROFESSIONALE LAVORATORI, *o.c.*, pp. 5-52.

l'aggiornamento delle informazioni (banca dati); dunque si trovano di più in crisi elementi strutturali a monte, quelli che permettono poi il buon funzionamento del servizio di orientamento.

Possiamo rilevare una correlazione tra la *soddisfazione del proprio lavoro e la valutazione della struttura*: chi si ritiene più contento del proprio lavoro tende a considerare più positivamente la struttura stessa. Il rilevare statisticamente questo dato richiede una parola di interpretazione sul logico, ma conflittuale, rapporto tra causa ed effetto. Più che una relazione unidirezionale, i risultati sembrano suggerire un rinforzo reciproco tra i due fenomeni: la soddisfazione del proprio lavoro fa valutare più positivamente la struttura; la percezione favorevole della struttura fa lavorare con più soddisfazione. Nell'esprimere i due principi, resta inevitabile porne uno prima e uno dopo, ma in realtà bisognerebbe riuscire a immaginarli in una struttura a più dimensioni, dove nessuno viene prima dell'altro.

I consiglieri d'orientamento sono nuovamente la *categoria* più critica, eccetto nel caso dell'aggiornamento delle informazioni. Gli amministrativi sembrano valutare in modo più positivo l'aggiornamento delle informazioni e l'innovazione delle attrezzature, mentre riguardo agli altri aspetti si collocano in posizione intermedia. Gli psicologi, i sociologi ed i pedagogisti apprezzano maggiormente la rispondenza ai bisogni degli utenti e la tempestività degli interventi, probabilmente in quanto coinvolti più direttamente su questi punti; i problemi più seri li segnalano rispetto all'aggiornamento delle informazioni. I formatori, infine, valutano più positivamente l'organizzazione della struttura, l'aggiornamento della formazione degli operatori e il coordinamento fra i settori della struttura, aspetti che hanno maggiormente un impatto sull'attività pratica della educazione. Molto significativo è il fatto che siano proprio loro ad apprezzare di più la formazione.

La valutazione più positiva avviene da parte di coloro che svolgono il ruolo da meno di 6 anni (sebbene le differenze siano estremamente lievi), che hanno ricevuto una formazione specifica iniziale e/o in servizio e che si trovano in strutture che effettuano frequentemente verifiche; è sempre possibile notare una corrispondenza fra soddisfazione del lavoro e valutazione della struttura.

Complessivamente la *realizzazione del piano operativo* delle strutture in tutte le sue componenti è stata giudicata dai *referenti* in modo positivo, nel senso che lo si considera almeno *abbastanza attuato* (cfr. Tav. 8). L'unico caso in cui il giudizio almeno abbastanza favorevole scende al di sotto del 50% riguarda la realizzazione delle attività di valutazione (4.5%).

Globalmente anche per gli *operatori* il piano è stato almeno *abbastanza* realizzato, una valutazione che rispecchia sotto molti aspetti il giudizio emesso dai referenti. La differenza maggiore riguarda una certa sopravvalutazione da parte degli operatori della realizzazione dei contenuti, delle metodologie e delle attività di valutazione.

Gli indicatori di qualità più segnalati si riferiscono all'organizzazione della struttura, alla comprensione delle proprie responsabilità e ruoli, all'orientamento al cliente e alla capacità di stabilire contatti con i destinatari.

Risultano invece carenti quelle qualità che si riferiscono alla presa delle decisioni, essenziale nella dinamica dell'orientamento, e a quegli aspetti più propriamente organizzativi e gestionali di una struttura che si propone risultati verificabili. Si può ipotizzare che gli operatori sentano l'esigenza di rispondere in modo più immediato, piuttosto che organizzato, ai bisogni dei destinatari, concentrandosi quindi sul miglioramento di quelle capacità che più dipendono direttamente da loro e che richiedono meno un intervento programmato che coinvolgerebbe tutta la struttura.

Tav. 8 - Valutazione della realizzazione del piano operativo delle strutture da parte degli operatori (dom. 38 della Scheda degli Operatori = SO; in %)

PUNTI DEL PIANO OPERATIVO	REALIZZATI				
	Molto	Abba- stanza	Poco	Per nulla	NR
Raggiungimento degli obiettivi	22.6	59.6	12.8	1.8	3.2
Realizzazione dei contenuti	24.4	58.6	11.2	1.4	4.4
Uso delle metodologie	19.4	53.6	18.7	3.4	5.4
Utilizzo delle risorse di personale	26.4	47.0	20.2	2.2	4.2
Utilizzo di altre risorse	16.6	49.8	25.6	3.8	4.2
Realizzazione di attività di valutazione	10.4	41.4	27.0	8.8	12.4

La maggioranza degli operatori (78%) ha dichiarato di aver riscontrato carenze nella propria struttura. Le principali sono state segnalate a livello di *risorse economiche* (69.7%), seguite ad una certa distanza da quelle relative ai rapporti con le agenzie e le reti informative e comunicative del territorio (40.5%), al personale e ai rapporti con le imprese (39.5% entrambi) e alle realizzazioni con l'amministrazione pubblica (36.4%). Minori limiti appaiono nel contatto/interazione con gli utenti (10.5%) e nei contenuti (13.6%). Gli altri aspetti si collocano a livelli intermedi (tra il 20% e il 30%); più in particolare si tratta di carenze nell'organizzazione, nel metodo, nella dirigenza nei rapporti con le università, le scuole e la FP.

Si rileva quindi che i maggiori problemi sono relativi al sostegno economico delle strutture di orientamento e probabilmente sono legati a una scarsa chiarezza legislativa a riguardo o ad una mancanza effettiva di fondi da investire in questo campo, elementi che non dipendono direttamente dagli operatori. Questo dato confermerebbe allora la tendenza già rilevata ad una mancata corrispondenza tra l'aumento di consapevolezza del valore dell'attività di orientamento a livello teorico e la sua realizzazione concreta.

Il progetto globale della struttura sembra essere migliorato, rispetto al momento dell'avvio delle attività di orientamento, con risultati diversi a seconda delle sue diverse componenti. Il progresso ha riguardato almeno *abbastanza* gli obiettivi, i contenuti, le metodologie e il personale; invece ha toccato *poco o per nulla* le attrezzature, le risorse finanziarie e la valutazione.

Questi dati fanno supporre che sia in atto uno sforzo reale da parte del

personale, con un conseguente miglioramento degli elementi che dipendono direttamente da esso, come sono appunto gli obiettivi, i contenuti e le metodologie. A tale impegno non corrisponde, tuttavia, un potenziamento dei mezzi concreti per la realizzazione del progetto stesso (come le attrezzature e le risorse finanziarie), che non dipendono direttamente dagli operatori delle strutture ma da provvedimenti legislativi che regolano il sostegno economico delle iniziative stesse. Il personale lavora utilizzando sempre le stesse attrezzature o qualcosa che è solo di poco migliore. L'unica eccezione è la valutazione che pur dipendendo sostanzialmente dagli operatori non è migliorata, ma su questo punto un giudizio complessivo sarà possibile solo al termine della disamina.

Il principale *miglioramento da apportare ai servizi resi dalle strutture* viene individuato da oltre l'80% degli operatori nel *potenziamento dei rapporti con il territorio* (84.8%), seguito dall'allestimento di nuovi servizi (più dei tre quarti). Una percentuale tra il 70 e il 60% menziona le innovazioni in campo metodologico, l'acquisto di nuove macchine/attrezzature, la progettazione dell'orientamento più aderente ai bisogni del territorio, l'ampliamento del numero dei progetti, l'introduzione di nuove figure professionali, il miglioramento dell'organizzazione della struttura. Una porzione intorno al 50% segnala l'allargamento delle categorie degli utenti, le iniziative a scopo culturale e sociale e il miglioramento delle strutture edilizie. Emergerebbe da una parte la necessità di calarsi maggiormente nella realtà territoriale attraverso lo sviluppo di una rete di comunicazioni e dall'altra la necessità di introdurre elementi innovativi (progetti, macchine/attrezzature, nuove figure professionali...) per fare fronte sia ai bisogni già presenti, sia ad esigenze sempre più complesse conseguenti alle trasformazioni sociali.

Il centro sente la necessità soprattutto di potenziare i rapporti con il territorio e secondariamente, in misura decisamente inferiore, di allargare le categorie degli utenti. Al sud invece è stato considerato prioritario il miglioramento relativo all'allestimento di nuovi servizi, data probabilmente la carenza di quelli attuali, insieme alla intensificazione dei rapporti con il territorio. È un poco sconcertante notare che già la ricerca del 1991 segnalava la stessa carenza di servizi nel Meridione¹⁷.

Riguardo al *ruolo*, sono soprattutto i consiglieri a evidenziare l'esigenza prioritaria di un miglioramento relativo al potenziamento dei rapporti con il territorio, seguito da quello relativo alla progettazione dell'orientamento più aderente ai bisogni del territorio. Gli psicologi, i sociologi ed i pedagogisti sentono più degli altri la necessità di allargare le categorie di utenti, mentre i formatori segnalano come più urgente l'introduzione di innovazioni metodologiche. Questi dati mettono in evidenza come ogni categoria di operatori ritenga prioritari proprio quei settori che hanno più attinenza con il proprio ambito professionale, in quanto la loro più specifica competenza in materia permette una rilevazione più attenta del problema.

¹⁷ MINISTERO DEL LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE. UFFICIO CENTRALE ORIENTAMENTO FORMAZIONE PROFESSIONALE LAVORATORI, o.c., pp. 20-39.

L'andamento delle variabili sesso, età, titolo di studio, tempo in cui si è svolto l'attuale ruolo, formazione e frequenza di verifica non ha presentato variazioni significative rispetto a quello già rilevato nelle precedenti domande.

Per i referenti, prevenzione, animazione socioculturale e rieducazione sono i settori nei cui confronti non si prevedono grandi sviluppi in un prossimo futuro. L'ambito nel quale si ipotizza la crescita, invece, è proprio quello dell'inserimento nel mondo del lavoro, segnalato nel 64.8% dei casi. Progresso è atteso nell'informazione (62.4%) e nella consulenza (61.7%) Seguono, in posizione intermedia, la formazione (54.5%), la ricerca-studio-documentazione (47.8%), il reinserimento lavorativo (41.5%), mentre occupano la collocazione più bassa l'assistenza psicopedagogica e di orientamento (36.4%) e l'accompagnamento durante l'azione formativa (32.5%).

Intorno al 60% degli operatori individua i settori della formazione (64.2%), dell'inserimento nel mondo del lavoro (64%), della consulenza e della ricerca/studio/documentazione e dell'informazione come ambiti nei quali è ipotizzabile uno sviluppo nella struttura in cui operano. Una metà quasi (48.4%) segnala il reinserimento lavorativo, mentre più del 40% indica l'assistenza psico-pedagogica e di orientamento e l'accompagnamento durante l'azione formativa. La percentuale scende a poco più di un terzo in riferimento alla prevenzione e a meno di un quinto quanto all'animazione socio-culturale (18.2%)

Se ci si riferisce a settori più scelti, si nota anzitutto che referenti delle strutture e operatori concordano nel mettere ai primi posti l'inserimento nel mondo del lavoro e la consulenza. Una prima differenza invece riguarda la formazione, a cui i secondi danno la priorità, mentre i primi la collocano invece in quarta posizione. L'inverso si verifica quanto alla informazione, che gli operatori mettono al quinto posto e i referenti al secondo. Probabilmente, è agli operatori che bisogna dare più fiducia dato il loro coinvolgimento diretto nelle attività concrete; inoltre, la loro posizione è confermata dagli esperti

Tra i settori in cui si deve sviluppare l'orientamento, i testimoni privilegiati ricordano in primo luogo l'aggiornamento della normativa regionale: la Regione deve tenere conto della legislazione nazionale affinché le funzioni ed i ruoli siano legittimati in vista di obiettivi comuni. Ad essa spetta il compito della programmazione degli interventi e della distribuzione delle risorse finanziarie. Tale attività a sua volta diventa la base per la programmazione anche delle Provincie e degli Enti locali. Da ultimo alla Regione spetta la fase di controllo finale al fine di valutare gli effetti degli interventi di orientamento e trarne suggerimenti in modo da calibrare sempre meglio gli interventi. In secondo luogo occorre dare più spazio ad un lavoro di rete: la cooperazione tra i vari Enti e attori è necessaria, non solo, ma deve essere prevista dalla normativa. In terzo luogo occorre che la Regione sviluppi e diffonda ulteriormente i servizi di orientamento su tutto il territorio e che svolga un lavoro di coordinamento, al fine di evitare l'insorgere di fenomeni di speculazione selvaggia. Pertanto, in ultima analisi, l'Ente Regione deve

svolgere un ruolo primario di programmazione, di verifica in itinere e di valutazione degli effetti delle attività proposte, mentre la fase operativa è compito delle varie agenzie. Nel contempo viene rivendicato alle strutture un servizio specialistico: in questo caso, però, il problema non è tanto legato alle strutture ma alla presenza di figure con competenze specifiche, in grado di operare a livello di équipe pluriprofessionali per rispondere alla esigenza di facilitare ad ogni soggetto la "dinamica delle decisioni" e l'esercizio dell'autonomia personale nell'effettuare le proprie scelte in rapporto ad un progetto di vita. All'Ente locale viene attribuito un ruolo di coordinamento più che di gestione, mentre questa appartiene a strutture specialistiche, dotate di personale altamente qualificato.

8. Proposte per "ri-orientare l'Orientamento": Come? Verso dove?

Ancora agli inizi degli anni '90 la situazione dell'orientamento in Italia veniva così descritta: "[...] si coglie una notevole pluralità e segmentazione dell'offerta e della domanda. Se ne conclude che l'insieme di questa pluralità costituisce un *sistema di risposte* in gran parte spontaneo ed estremamente ampio e vario, nel quale trovano posto tante realtà e tante situazioni, spesso molto diverse tra loro, talvolta addirittura in opposizione, in ogni caso non coordinate. Dalla mancanza di coordinamento e collegamento tra le diverse agenzie e i diversi interventi deriva una *enorme dispersione* delle risposte, ma anche una sostanziale *ripetitività e povertà* delle risposte stesse"¹⁸.

A dieci anni di distanza non si può dire che il quadro complessivo della situazione sia cambiato in maniera determinante, anche se indubbiamente sono stati compiuti progressi dal punto di vista della "qualità" dell'intervento. Il permanere sostanzialmente di un sistema di risposte frammentario, segmentato, a compartimenti stagni è attestato inoltre anche dal confronto stesso tra i dati attuali e quelli della prima indagine nazionale.

8.1. Verso dove "sta andando" l'orientamento

I dati emersi dalla nostra ricerca attraverso la scheda di 1a rilevazione, pongono in evidenza come in questi ultimi anni un numero sempre più considerevole di strutture abbia avviato servizi di orientamento.

Dall'analisi delle caratteristiche strutturali delle organizzazioni che erogano il servizio, è possibile dedurre che le funzioni principali del servizio di orientamento sono ancora oggi soprattutto quelle di:

- informazione: presentata sia direttamente agli utenti, sia alle istituzioni, sia tramite pubblicazioni, incontri/dibattiti;
- consulenza: svolta in rapporto a persone singole o gruppi o soggetti istituzionali.

¹⁸ S. DE PIERI, *L'orientamento in Italia*, in COSPES, *Orientare: chi, come, perché*. Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo, Torino, SEI, 1990, p. 3.

L'informazione, pur essendo un elemento imprescindibile, non esaurisce i diversi aspetti della domanda di orientamento. Occorre situare i dati dell'informazione in un contesto progettuale personale che va costruito con gradualità e pazienza.

La configurazione dell'informazione nell'orientamento necessita di una attenzione particolare. Oltre ai dati relativi alle possibilità di accesso alle diverse opportunità formative, lavorative e di supporto all'inserimento, occorre disporre di conoscenze circa: la situazione socioeconomica a livello locale, nazionale ed europeo; i cambiamenti strutturali in atto nel sistema produttivo; le nuove occasioni di occupazione; l'evoluzione dei profili professionali e delle mansioni lavorative; i fabbisogni di professionalità emergenti.

Come già sottolineato dalla ricerca/censimento precedente, la qualità dell'informazione non può prescindere da un sistema di analisi socio-economica aggiornato, che faccia il punto sui cambiamenti strutturali in atto nel sistema produttivo. Ci pare di poter dire che esistono molti punti di erogazione del servizio di orientamento in Italia: un buon presupposto questo per costituire una rete nazionale. Tuttavia non esiste ancora un sistema orientativo strutturato.

Oltre ai dati propri dell'informazione vanno considerati quelli relativi alla persona: gli *interessi* che costituiscono la base della sua progettualità; le *attitudini* intese quale elemento concreto su cui contare per un progetto attendibile; le *motivazioni* e i *valori*, generatori di energia e fondamento di stabilità nelle scelte, che richiedono ricerca e attenzione.

Perché un sistema di orientamento possa funzionare sul territorio e l'utente trovare risposte adeguate ai problemi inerenti le diverse fasi del suo sviluppo, è fondamentale quindi l'interazione fra tre tipologie di servizi:

- la formazione
- l'informazione
- la consulenza.

Più in particolare, ciascuna tipologia dovrà presentare una *peculiarità propria*; domandare particolari professionalità; comportare specifiche strutture operative e strumenti; possedere particolari punti di riferimento sul territorio. Le tre tipologie di servizi dovranno essere dotate di sistematiche procedure di interazione *ad intra*. I servizi potranno essere erogati dalla medesima struttura, ma non dalla medesima professionalità o dalla medesima équipe. La struttura che eroga tutti o parte dei servizi citati dovrà essere ulteriormente dotata di procedure di interazione con le altre realtà territoriali, *ad extra*.

Il servizio informativo è assolto prevalentemente da sportelli ad hoc. Nel fornire informazioni viene, nel migliore dei casi, avviata una ricerca con l'utente e dunque offerto anche un supporto formativo.

L'aspetto formativo dell'orientamento è assolto dalle strutture formative mediante il normale processo di insegnamento/apprendimento e con moduli specifici sia per quanto riguarda il sistema della FP che quello della Pubblica Istruzione.

L'aspetto della consulenza, attualmente più carente, richiede una équipe ad hoc che possa contribuire a verificare la progettualità dell'utente ed il grado di maturità e concretezza del progetto stesso; a costruire quindi una ipotesi di progetto formativo e professionale il più adeguato e soddisfacente possibile; a ricercare i punti di contatto utili.

Il partenariato che potrebbe essere messo in atto riguarda le diverse strutture formative e informative, le équipes di consulenza, i diversi osservatori, i servizi di inserimento lavorativo pubblici e privati, le imprese. La rete richiederebbe una collaborazione su tre fronti: tra le strutture formative, quelle informative ed il sistema produttivo.

La rilevazione sistematica e l'identificazione dei bisogni sul versante produttivo, la loro resa sul versante educativo permetterebbe la ridefinizione costante degli obiettivi formativi e delle strategie che abilitino gli utenti ad acquisire competenze verificabili e spendibili sul mercato del lavoro.

8.2. Verso dove "dovrebbe" andare l'orientamento

Come si è visto nella prima parte dell'articolo, l'indagine, attraverso una serie di domande apposite ha inteso sondare la direzione verso cui è destinato a svilupparsi il servizio. A questo riguardo è stato fatto un elenco di settori nei cui confronti si avverte particolarmente l'esigenza di incrementare per il futuro l'orientamento.

Dall'analisi delle risposte si può dedurre la tendenza a confermare quelle dimensioni dell'orientamento che del resto erano state già evidenziate come rilevanti nella impostazione del servizio. Emerge innanzitutto l'inserimento nel mondo del lavoro, cui fanno seguito l'informazione, la consulenza, la formazione, la ricerca-studio e il reinserimento lavorativo.

In rapporto all'Ente di riferimento si osserva che, mentre le strutture collegate con i Ministeri prospettano uno sviluppo nella direzione dell'informazione, dell'inserimento lavorativo e della ricerca-studio, quelle che si riferiscono alla scuola evidenziano la necessità di incrementare il settore della consulenza, dell'assistenza psicopedagogica e dell'accompagnamento durante l'azione formativa, ma anche la prevenzione e la rieducazione. Invece le associazioni del privato sociale e in parte gli Enti locali manifestano più di tutti l'impegno, oltre che per la formazione e la consulenza, anche quello di sviluppare la ricerca-studio, l'assistenza psicopedagogica, la prevenzione e l'animazione socioculturale.

Anche agli operatori è stato domandato in quale settore prevedono si debba sviluppare in futuro la struttura in cui operano ed è interessante poter confrontare le risposte. Si notano innanzitutto delle differenze che evidentemente sembrano legate alla competenza e alla sensibilità propria di ciascun operatore: al primo posto viene collocata la formazione, cui fa seguito l'inserimento nel mondo del lavoro, la consulenza, la ricerca-studio e l'informazione. Pur diminuendo le percentuali, ulteriori proiezioni di futuro vanno nella direzione dell'incremento del reinserimento lavorativo, dell'assistenza psicopedagogica, dell'accompagnamento nell'azione formativa e della

prevenzione. In misura minore viene presa in considerazione l'animazione socioculturale e la rieducazione.

Ovviamente i consiglieri di orientamento sottolineano con maggiore enfasi la necessità di sviluppo nel settore dell'inserimento nel mondo del lavoro, della consulenza e della ricerca-studio; i formatori accentuano la consulenza e la formazione, ma anche l'assistenza psicopedagogica e l'accompagnamento formativo; mentre gli psicologi, gli psicopedagogisti ed i sociologi evidenziano l'esigenza di promuovere per il futuro un maggior investimento nella prevenzione, nell'assistenza psicopedagogica e nella rieducazione.

È guardando alle prospettive di sviluppo in alcuni settori dell'orientamento, così come sono state indicate dai responsabili delle strutture e dagli stessi operatori, che si può cogliere in sintesi il quadro globale della situazione presente e l'"orientamento" che il servizio dovrà assumere per il futuro. La necessità di incrementare la formazione e la consulenza emersa chiaramente dall'analisi di tali proiezioni sta ad indicare che la tipologia di servizio finora impostata è insoddisfacente, se si tiene conto prevalentemente della dimensione informativa. Del resto lo stesso appiattimento di risultanze, in mancanza di differenze significative tra i tre tipi di attività, fa pensare che l'identità operativa delle strutture non sia sufficientemente chiara e consolidata. Dipende in parte dalla concezione di orientamento che esse sostengono. Inoltre non va sottovalutato il fatto che in rapporto a tutti e tre i tipi di attività il servizio di orientamento può non essere l'impegno prioritario, in quanto si presta ad essere coniugato con altri obiettivi e progetti operativi.

Gli operatori invece sembrano maggiormente consapevoli dell'importanza di coniugare insieme le tre dimensioni dell'orientamento, collocando al centro la funzione formativa, mentre dimostrano una particolare sensibilità ad altri bisogni dell'utenza. Ne nasce l'esigenza di allargare il cerchio del loro intervento anche in ambiti che tradizionalmente non entravano nel campo dell'orientamento, come ad esempio il mondo del disagio, la famiglia e, di conseguenza, l'esigenza di mettere a punto progetti di prevenzione e anche di rieducazione, valorizzando perfino l'animazione socioculturale e l'area del tempo libero.

L'orientamento, quindi, viene sempre più inteso come processo continuo attraverso il quale l'individuo sviluppa capacità e acquisisce strumenti che lo mettono in grado di porsi in modo consapevole e critico di fronte a scelte che riguardano sia la propria persona che la società. Accanto alla *formazione lungo tutto l'arco della vita* si è imposto l'*orientamento lungo tutto l'arco della vita*.

Le condizioni transitorie che caratterizzano ormai strutturalmente il nostro sistema economico e sociale richiedono all'individuo di operare scelte che presuppongono una circolarità ricorrente di momenti formativi e lavoro.

rativi. L'orientamento si configura dunque come uno strumento di aiuto e di formazione alle scelte nelle diverse situazioni di transizione formazione-lavoro in cui il soggetto è chiamato a ridefinire costantemente le proprie strategie professionali.

Passando poi alle categorie dei destinatari la valenza formativa che meglio serve (o dovrebbe servire) a qualificare e a caratterizzare oggi l'attività di orientamento va estesa a tutte le categorie di destinatari. Essa riguarda non più soltanto gli studenti ed i giovani disoccupati, ma anche gli adulti (lavoratori, disoccupati o in mobilità) e soprattutto dovrebbe avere una particolare attenzione per i portatori di disagi di varia entità.

Ne segue che tra le politiche dell'orientamento andrà riservata sempre più importanza e particolare attenzione alle fasce deboli e/o a rischio: drop-out, portatori di handicap, disadattati, tossicodipendenti, giovani in difficoltà nella transizione tra formazione e lavoro, giovani e adulti a bassa qualificazione espulsi dal mercato del lavoro, adulti disoccupati e/o in mobilità, cassintegrati, terzomondiali, immigrati, detenuti... L'orientamento in questi casi dovrà mirare a favorire non solo un loro inserimento/reinserimento nel mondo del lavoro, ma anche il recupero delle proprie potenzialità, valorizzando le risorse interiori, per un proficuo inserimento/reinserimento nella vita sociale.

In questa prospettiva l'orientamento si presenta come un processo complesso che mentre per un verso coinvolge la collettività nel suo insieme, al tempo stesso non può non tenere conto delle variegate sfaccettature dei suoi utenti e dei reali/peculiari bisogni dei singoli. Da qui anche l'esigenza di "trasversalità", di "lavoro di rete" collaborativo, di "apertura a 360 gradi", in un'ottica di superamento di cementati confini di appartenenza. Tutto questo suppone al tempo stesso un'azione coordinata che permetta l'integrazione, in forma articolata, tra destinatari del servizio, sistemi formativo-educativi pubblici e privati, mondo del lavoro, le risorse del territorio e le amministrazioni locali.

L'orientamento in questo modo si fa elemento centrale di mediazione, costituisce un "anello" di interconnessione tra il singolo utente (qualunque sia la categoria di appartenenza), il sistema delle istituzioni formative e le istanze del mondo economico e produttivo. Diventa in pratica la "leva del cambio" del sistema sociale.

In sostanza, quindi, siamo di fronte a una domanda esplicita di orientamento "per tutti/per tutte le stagioni della vita".

8.3. "Ri-orientare l'orientamento" a partire da una sua ri-definizione

In un recente convegno l'orientamento è stato definito "un processo educativo individualizzato e personalizzato, di aiuto offerto al giovane impegnato in una progressiva realizzazione personale, raggiunta attraverso una libera assunzione di valori"⁹. Inteso in questi termini, esso si presenta come

⁹ L. MACARIO, *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, in G. MALIZIA - C. NANNI (Edd.), *Giovani, orientamento, educazione*. Atti del Convegno di Aggiornamento Pedagogico or-

una dimensione del processo educativo (pertanto non è riducibile ad una semplice azione informativa e/o di consulenza), dove soggetto primario del percorso è la persona la quale si inserisce in una dinamica che fa capo ad una "pedagogia liberatrice".

La definizione riportata deve poter integrare, nel contesto attuale, altre dimensioni-chiave dell'attività, quali l'"accompagnamento" lungo il percorso di crescita, la capacità di "prendere decisioni" e di responsabilizzarsi di fronte alle scelte fatte, ai fini di un inserimento attivo e da protagonista nella società e nel mondo del lavoro. Infine occorre assumere la dimensione che fa capo alle coordinate "estensione-continuità" nell'attuazione del processo che, tradotte in pratica, significano un orientamento "aperto a tutti" e "continuato per tutta la vita" e, come tale, riservato non soltanto alle fasce adolescenziali-giovanili.

Se prese nell'insieme, le varie dimensioni elencate comportano di "ri-orientare" l'orientamento in raccordo ad alcune "linee-guida fondanti":

- il percorso deve essere finalizzato al conseguimento di una "maturità orientativa" che consenta alla persona di imparare a decidere, scegliere, inserirsi, socializzare, lottare per il cambiamento;
- in quanto processo educativo l'orientamento deve essere personale e collettivo al tempo stesso:
 - personale, poiché è la persona che sta al centro dell'intervento, quale principale attore;
 - collettivo, perché deve coinvolgere il complesso dei gruppi sociali nel quale agisce la persona;
- dal canto suo il processo educativo deve essere:
 - integrale, cioè in grado di interessare tutta la persona nella sua complessità;
 - permanente, cioè in grado di portare la persona a maturare scelte per tutto il resto della vita;
 - creativo, ossia non massificante e autoreferenziale;
 - funzionale non solo a un momento critico/difficile, ma alla definizione di un progetto di vita;
- infine l'orientamento deve essere espressione di una strategia di rete territoriale nello sviluppo di un progetto educativo condiviso, in rapporto al più vasto contesto sociale di appartenenza.

In questa ottica esso viene considerato all'interno di un contesto di ricerca della propria identità, dove si avverte il bisogno di ricomporre il quadro della percezione di sé, dell'autostima, delle competenze/abilità, degli ideali a sostegno del sistema valoriale..., così da effettuare un bilancio di competenze "vocazionali" da investire, in prospettiva di futuro, in un progressivo processo di realizzazione di sé e di integrazione sociale e professionale.

ganizzato dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana (Roma, 3-5 gennaio, 1999), Roma, LAS, 1999, pp. 33-38. La definizione citata è una ricostruzione che noi abbiamo effettuato congiungendo i titoli di varie sezioni del saggio che si trovano tra la p. 33 e la 38.

Ciò comporta:

- *"Mettere la persona al centro dell'orientamento"*
- portare il soggetto a sapersi *"orientare nelle scelte di vita"*
- *"elaborazione di un progetto personale"*
- effettuare *"verifiche"*
- *"accompagnare"* il soggetto ad una *"realizzazione integrale di sé"*
- dare *"continuità"* al processo formativo
- *"potenziamento"* delle proprie capacità
- insegnare ad essere *"protagonisti"* nella vita attiva e ad inserirsi in modo responsabile nella società e nel mondo del lavoro.

E sono tutte azioni che appartengono e allo stesso tempo qualificano il modo attuale di fare orientamento. In questa prospettiva cambia il baricentro stesso dell'intervento: come "principale protagonista" figura il soggetto stesso, il quale si colloca così al centro dell'azione.

"Orientare" in questo caso non significa più decidere al posto di un altro, bensì porre l'altro al centro dell'intervento, portare il soggetto ad "autorientarsi", affinché possa arrivare ad autovalutarsi e quindi a compiere autonomamente scelte libere e motivate, finalizzate ad un progetto di vita. Infine bisogna dare più spazio alla ricerca per raccordare la domanda all'offerta dei servizi, monitorare in itinere la loro efficacia (in funzione di una "capitalizzazione di crediti" lungo il processo formativo) ed apportare i necessari correttivi. Occorre pervenire in sostanza ad una "cultura" dell'orientamento, intesa come "modalità educativo-formativa permanente", ad arco intero di vita, fondata su una "pedagogia liberatrice" caratterizzata da interazione/integrazione/cooperazione tra tutte le componenti interessate.

In tal modo l'orientamento più che un "aiuto a..." diventa "AUTO-orientamento", nel senso che è la persona stessa a trovare un proprio peculiare modo di collocarsi di fronte alla realtà e alle scelte da fare. All'operatore e alla struttura spetta essenzialmente il compito di "accompagnare/affiancare" l'opera orientativa, offrendo quegli elementi e quei "sostegni" che portano il soggetto ad una approfondita conoscenza delle risorse, potenzialità e attitudini personali, in funzione di un loro ulteriore sviluppo/maturazione.

Bibliografia²⁰

- AGOSTINI M., *Formazione al femminile*, in "Professionalità", XVII (1997), n. 41, pp. 29-34.
- ALBERIGI QUARANTA A., *Alunni e insegnanti nel sistema scuola*, in "Il Mulino", 46 (1997), n. 6, pp. 1020-1041.
- ANDREANI DENTICI O., *Psicologia e scuola*, in "Giornale Italiano di Psicologia", XXV (1998), n.2, pp. 227-235.
- BARBERI M.A., *Tra le righe del disagio scolastico: un'indagine sugli adolescenti*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", XXXVIII (1998), n. 1-2, pp. 53-78.
- BELLOTTO M. (Ed.), *Valori e lavoro. Dimensioni psico-sociali dello sviluppo personale*, Milano, Angeli, 1998.
- BERTONI I., *L'uomo europeo. La formazione europea come problema di orientamento*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", XXXVII (1997), n. 1-2, pp. 7-19.
- CARRÀ CIAPPINA A., *L'identità. Verso un'ecopsicologia dell'orientamento*, Milano Angeli 1998.
- CHECCUCCI P., *Orientamento professionale dei portatori di handicap: le sperimentazioni in corso nel quadro dell'Iniziativa Occupazione*, in "Osservatorio Isfol", XX (1998), n. 1, pp. 242-251.
- CIARALLI F., *Lo schema di ordinamento didattico per gli educatori professionali elaborato e deliberato dalla Giunta Regionale del Lazio*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", XXXVII (1997), n. 4, pp. 308-311.
- CISEM (Ed.), *I problemi connessi alla realizzazione del diritto alla formazione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", XLIII (1997), n. 1-2, pp. 43-129.
- COLASANTO M., *Trasformazioni produttive e orientamento al lavoro*, in "Rassegna CNOS", 14 (1998), n. 3, pp. 59-67.
- COLOMBO S., *Indagine nazionale sui servizi di orientamento*, in "Rassegna CNOS", 14 (1998), n. 3, pp. 127-134.
- CONFERENZA PRESIDENTI REGIONI E PROVINCE AUTONOME, *Istruzione scolastica, formazione professionale e lavoro. Il punto di vista delle Regioni*, "Cisem Informazioni", XIII (1997), n. 9-10-11-12, pp. 1-27.
- COSPES (Ed.), *Orientamento ed educazione: problematiche e prospettive. Atti del Convegno di Studi sull'Orientamento COSPES (Roma 18-19 aprile 1998)*, in "Rassegna CNOS", 14 (1998), n. 3, pp. 15-134.
- DE PIERI S., *Il contributo dei COSPES all'orientamento in Italia*, in "Rassegna CNOS", 14 (1998), n. 3, pp. 27-41.
- DE PIERI S. (Ed.), *Dimensione orientamento (Dossier)*, in "La Scuola e l'Uomo", LV (1998), n. 1-2, pp. 11-19.
- DI FABIO A.M., *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, Firenze, Giunti, 1998.
- FACCHINI C., *Il ruolo della famiglia di origine*, in "Famiglia Oggi", 20 (1997), n. 3, pp. 32-36.
- FARNESE M.L., *Culture della disoccupazione*, in "Professionalità", XVII (1997), n. 38, pp. 79-85.
- FASOLI R., *Orientamento scolastico e professionale nel programma triennale (1998/2000) della Regione Veneto*, in "ISRE", IV (1997), n. 3, pp. 27-37.
- FORESTELLI G., *L'orientamento formativo nella scuola media. Progetto sperimentale di formazione in servizio e di programmazione scolastica in situazione (Ministero P.I. 27-1-97). Inquadramento, annotazioni e applicazioni*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", XXXVII (1997), n. 3, pp. 209-226.
- GIUGNI G., *Formazione e ruolo degli insegnanti nelle attività di orientamento*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", XXXVII (1997), n. 3, pp. 193-199.
- GRIMALDI A., *Competenza professionale e strategie individuali a confronto: la necessità di un nuovo approccio metodologico*, in "Osservatorio Isfol", XX (1998), n. 3-4, pp. 49-56.
- ISFOL, *Rapporto Isfol 1997. Formazione e occupazione in Italia e in Europa*, Milano, Angeli 1997.
- ISFOL, *Rapporto Isfol 1998. Formazione e occupazione in Italia e Europa*, Milano, Angeli 1998.
- ISFOL, *Rapporto Isfol 1999. Formazione e occupazione in Italia e Europa*, Milano, Angeli 1999.

²⁰ È limitata alle opere italiane a partire dal 1998.

- ISFOL, *Standard formatori. Per un modello nazionale di competenze verso l'accreditamento professionale*, Roma, ISFOL, 1998.
- MACARIO L., *L'orientamento dei giovani in un mondo che cambia*, in MALIZIA G. - C. NANNI (Edd.), *Giovani, orientamento, educazione*. Atti del Convegno di Aggiornamento Pedagogico organizzato dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana (Roma, 3-5 gennaio, 1999), Roma, LAS, 1999, pp. 15-40.
- MALIZIA G., *Formazione professionale. La prospettiva italiana a confronto con l'Europa*, in "Orientamenti Pedagogici", XLV (1998), n. 3, pp. 428-446.
- MALIZIA G. (Ed.), *La formazione professionale nell'UE: problemi e prospettive*, in "ISRE", IV (1997), n. 2, pp. 15-34.
- MALIZIA G. (Ed.), *Verso un modello di standard di competenze dei formatori*, in "Rassegna CNOS", 14 (1998), n. 2, pp. 32-51.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Il mosaico delle riforme: luci ed ombre di un disegno* in "Orientamenti Pedagogici", XLV (1998), n. 5, pp. 773-794.
- MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Progetto OFINET-MOBIL 2000*. Transnazionalità di un Modello di ricerca-valutazione in Francia, Germania, Italia, Spagna, Roma, 1998.
- MALIZIA G. - C. NANNI (Edd.), *Giovani, orientamento, educazione*. Atti del Convegno di Aggiornamento Pedagogico organizzato dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana (Roma, 3-5 gennaio, 1999), Roma, LAS, 1999.
- MANCINELLI M.R. - E. RAMELLA, *Aspettative della famiglia nei confronti di un servizio di orientamento scolastico*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", XXXVII (1997), n.1-2, pp. 29-45.
- MICHELINI M., *L'impegno per l'orientamento dell'università di Udine nel periodo 1994-1997*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", XXXVIII (1998), n.1-2, pp. 79-89.
- NARDI A., *Educazione e orientamento in itinere*, in "Professionalità", XVII (1997a), n. 39, pp. 25-28.
- NARDI A., *Complementarità tra docente e alunno e dinamiche orientative*, in "Professionalità", XVII (1997b), n. 41, pp. 35-37.
- PELLERAY M., *L'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", XXXIII (1998), n. 1-2, pp. 9-25.
- PELLERAY M., *Orientamento e riforma della scuola: problemi e prospettive*, in "Rassegna CNOS", 14 (1998), n. 3, pp. 103-119.
- PETRONI ALBANESE A. P., *La famiglia ed i diritti sociali nel progetto orientamento*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", XXXVII (1998), n. 3, pp. 181-192.
- POLACEK K., *L'auto-efficacia nell'orientamento*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", XXXVII (1997), n. 3, pp. 173-180.
- POLACEK K., *Aspetti e problematiche dell'orientamento, oggi*, in "Rassegna CNOS", 14 (1998), n.3, pp. 42-58.
- POLACEK K., *Traiettorie dello sviluppo umano: Adattamento e disadattamento*, in "Orientamenti Pedagogici", 45 (1998), pp.277-301.
- POMBENI M.L., *Il colloquio di orientamento*, Roma, NIS, 1997.
- PROVEDITORATI REGIONE VENETO, *Ipotesi di idee chiave per la costruzione di progetti di orientamento*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", XXXVII (1997), n. 4, pp.303-307.
- ROSSO C., *I percorsi di orientamento nell'esperienza di un ente di formazione professionale*, in "Professionalità", XVIII (1998a), n. 43, pp. 61-65.
- ROSSO G., *La formazione professionale nella rete territoriale*, in "Professionalità", XVIII (1998b), n. 44, pp. 63-71.
- SANGIORGI G.E., *L'orientamento al lavoro. Proposta per un manifesto*, in "Psicologia Italiana", XXXVII (1997), n. 2, pp. 41-50.
- SANGIORGI G., *Un nuovo network cooperativo: orientamento e servizi per l'impiego*, in "Psicologia e Lavoro", XXVIII (1998), n. 1, pp. 17-30.
- SCHETTINI B., *"L'Educatore di strada" nella prospettiva della Pedagogia della Guidance e del Counseling*, in "Rassegna di Servizio Sociale", XXXVI (1997), n. 4, pp. 5-35.

- SIRIGATTI S. (Ed.), *Caratteristiche psicoattitudinali e performance accademica*, in "Bollettino di Psicologia Applicata", XLIV (1997), n. 224, pp. 19-32.
- SORESI S., *Scuola e orientamento. Dimensioni dell'orientamento scolastico e professionale*, in "Psicologia e Scuola", 17 (1997), n. 83, pp. 35-44.
- STRAZZI G., *Giovani al bivio. Guida all'orientamento*, Milano, Gribaudi, 1998.
- TANONI U., *Educazione alla professione*, in "Rassegna CNOS", 13 (1997), n. 3, pp. 23-40.
- VALENTE L., *Orientamento e Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", 14 (1998), n. 3, pp. 79-84.
- VIGLIETTI M., *La maturità professionale e l'evoluzione delle sue più significative componenti*, in "Rassegna CNOS", 13 (1997), n. 1, pp. 91-100.
- VIGLIETTI M., *L'esame individuale di orientamento. Caratteristiche e limiti predittivi*, in "Rassegna CNOS", 13 (1997), n. 3, pp. 54-60.
- VIGLIETTI M., *Orientamento alla vita come educazione alla libertà. Considerazioni psicopedagogiche*, in "Rassegna CNOS", 14 (1998), n. 2, pp. 52-59.
- VIMERCATI M., *L'orientamento nella FP milanese*, in "Professionalità", XVII (1997), n. 40, pp.73-82.
- ZAMAGNI S., *Lavoro, occupazione e prospettive per l'orientamento*, in "Rassegna CNOS", 14 (1998), n. 3, pp. 120-126.

Il sistema educativo e formativo danese

LUCIO
REGHELLIN

Ho partecipato, con un gruppo di coordinatori della Regione Piemonte, ad uno scambio in Danimarca nell'ambito del progetto Euromobility 5 - Leonardo con lo scopo di conoscere il sistema educativo - formativo danese.

Riporto qui di seguito alcune linee schematiche che ne descrivono le caratteristiche.

La Danimarca ha da poco completata la riforma del sistema educativo e ora le varie istituzioni formative stanno operando per adeguarsi.

In un periodo di profondo rinnovamento dei sistemi d'istruzione e formazione in Italia e in Europa è importante conoscere quanto sta avvenendo in altri paesi. Il sistema educativo e formativo danese, la preparazione dei formatori, la riforma del sistema nel 2000 sono elementi che fanno comprendere su quali punti sia necessario operare per migliorare il sistema italiano.

Il sistema educativo

Obbligo scolastico

In Danimarca l'istruzione è obbligatoria dai 7 ai 16 anni, per un totale di 9 anni. È previsto un anno aggiuntivo di prescuola, a partire dai 6 anni, e un anno post obbligo, per orientamento e consolidamento, frequentato approssimativamente dal 55% dei giovani.

Il 90% della popolazione scolastica frequenta il sistema pubblico, il 10% quello privato.

Obbligo formativo

La quasi totalità dei giovani danesi prosegue la formazione dopo l'obbligo scolastico, ma solo l'80% degli studenti arriva al termine della formazione scelta. La riforma in atto si pone l'obiettivo che, nel 2010, il 95% termini positivamente l'obbligo formativo.

Sono possibili scelte diverse nel percorso formativo. Il 40% dei giovani preferisce l'istruzione umanistica realizzata nel ginnasio. Il 20% sceglie la formazione nei college tecnici e il 10% in quelli commerciali. Il restante 30% completa la propria preparazione nei percorsi della formazione professionale o prosegue con un piano di formazione personalizzato (musica, arte, spettacolo e sport).

La riforma del sistema educativo formativo

La riforma si pone l'obiettivo di portare il 50% della popolazione scolastica all'università, in particolare modo nell'area tecnica in quanto l'area umanistica presenta già ora fenomeni di saturazione. Inoltre prevede una maggiore valorizzazione della formazione professionale, con lo scopo che tutti i giovani possano accedere al mondo del lavoro dopo avere conseguito una qualifica.

Struttura del sistema formativo

I corsi di formazione professionale si svolgono secondo il sistema dell'alternanza scuola lavoro.

Al sistema di formazione professionale si può accedere sia attraverso un percorso scolastico sia dal percorso lavorativo attraverso il contratto di apprendistato (learning agreement).

Il primo anno di formazione di base si sviluppa su un percorso formativo di 20 settimane, che possono essere svolte in modo concentrato o nell'arco di 60 settimane. Al termine di questo periodo l'allievo accede ad un corso di qualificazione specifico, svolto in alternanza scuola-lavoro attivando un contratto di apprendistato. La scelta dell'apprendistato come canale "privilegiato" della formazione professionale iniziale è comune alla Germania e ad altri paesi vicini a tale tradizione.

Il percorso formativo può durare per un periodo di 3/4 anni, a seconda del tipo di qualifica che viene prescelta.

Nel caso in cui l'allievo non trovi un'azienda presso la quale svolgere l'apprendistato, può effettuare la parte pratica presso il "college", ricevendo comunque il salario di apprendista.

Questa soluzione in generale non è gradita; gli imprenditori soprattutto ritengono che in questo modo venga utilizzato il fondo per l'apprendistato senza alcun vantaggio per loro.

La formazione è sempre gratuita. Ogni impresa versa a favore di un fondo nazionale per la formazione una cifra annua pari a 1260 DKK (circa

170 Euro) per occupato, contribuendo perciò in base al numero dei propri dipendenti.

Attraverso tale fondo viene erogato il salario agli apprendisti nel periodo in cui frequentano il corso di formazione; l'apprendistato può essere svolto anche all'estero.

Tutta la formazione iniziale dipende dal Ministero dell'istruzione, in quanto è ritenuta soprattutto un momento di istruzione.

Al Ministero del Lavoro compete il finanziamento e coordinamento della formazione degli adulti.

Caratteristica significativa del sistema formativo danese risiede nell'organizzazione del suo governo. Un organismo trilaterale (Ministero, Imprenditori, Sindacati) agisce a vari livelli secondo lo schema sotto riportato:

Livello	Organismo	Partecipanti		
Nazionale generale	Consiglio nazionale per l'educazione e la formazione	Associazioni datoriali nazionali	Rappresentante Ministero dell'educazione	OO.SS nazionali
Nazionale settoriale	Commissioni nazionali di settore	Associazioni datoriali nazionali	Rappresentante Ministero dell'educazione	OO.SS. nazionali
Locale	Commissioni locali	Associazioni datoriali locali	Rappresentante College	OO.SS. Locali

Il Consiglio nazionale per l'educazione e la formazione è composto da 35 membri, con un presidente super partes e due vicepresidenti (un rappresentante dei datori di lavoro e uno delle organizzazioni sindacali), che hanno un ruolo operativo.

Il *Consiglio nazionale* elabora le normative riguardanti la formazione professionale, dà indicazioni sui contenuti delle azioni formative, stabilisce i finanziamenti e determina quali "College" possono essere finanziati.

Le *Commissioni nazionali di settore* sono composte da funzionari ministeriali, da rappresentanti delle associazioni datoriali e delle organizzazioni sindacali. Agiscono come comitati tecnici di pianificazione, elaborando i curricula formativi. Detengono un potere considerevole, in quanto le persone che ne fanno parte sono maggiormente aggiornate e collegate con il mondo delle imprese e della scuola.

A livello territoriale operano le *Commissioni locali*, composte da rappresentanti delle associazioni datoriali e delle organizzazioni sindacali, in stretto rapporto con i "college" tecnico-commerciali. Entrano specificamente nel merito della programmazione e pianificazione dei singoli corsi locali.

Formazione formatori

I docenti della Formazione Professionale devono effettuare 18 mesi di formazione pedagogica obbligatoria per essere abilitati all'insegnamento,

come debbono fare anche tutti gli altri docenti. La formazione è di tipo teorico e pratico e si conclude con l'esame finale, che prevede una tesi e una lezione frontale in aula, alla presenza di una commissione composta da interni ed esterni.

Dal 1996 la formazione pedagogica è obbligatoria anche per coloro che vogliono insegnare agli adulti.

Le competenze maggiormente richieste da un docente sono:

- capacità di utilizzare una varietà di metodi e strumenti per condurre una serie diversificata di situazioni formative;
- possesso di competenze di base a livello pedagogico;
- capacità di sviluppare "curricoli" formativi partendo dall'analisi dei fabbisogni;
- capacità di pianificare la formazione;
- partecipazione attiva e fattiva ai processi d'innovazione della propria scuola.

La formazione ai docenti avviene con metodologie il più possibile individualizzate, ispirandosi a teorie americane come *situated learning*, *learning cycle*, ecc. ...

Attualmente la formazione dei docenti ha come scopo di creare competenze didattiche e formative, in quanto l'acquisizione delle competenze tecniche è data per scontata e preliminare al percorso formativo specifico per i docenti.

La riforma 2000

Attualmente tutte le istituzioni educative e formative stanno adeguandosi alla nuova riforma.

La riforma si pone come *obiettivo principale* quello di offrire ai giovani una formazione dopo la scuola dell'obbligo.

Le *motivazioni* che hanno reso necessaria la riforma del sistema formativo sono diversificate e hanno portato ad intraprendere un percorso di riforma. Si segnalano alcune tra le più importanti motivazioni.

- Elevato numero dei drop out, anche se già ridotto dal 1990 del 50%, e necessità di aumentare la flessibilità del sistema formativo, responsabilizzando i giovani nella costruzione di un proprio percorso di crescita personale e formativa.
- Necessità di una maggiore qualificazione per entrare nel mondo del lavoro con competenze professionali adeguate.
- Valorizzazione della formazione professionale.
- Integrazione certificata tra sistema educativo e formazione professionale, con possibilità di passaggi durante il proprio percorso di studi.
- Necessità della formazione continua.

La riforma ha posto particolare attenzione alla formazione della per-

sona, con un passaggio da un sistema centrato sull'insegnamento ad un sistema centrato sull'apprendimento.

Il nuovo sistema formativo presenta alcune **caratteristiche** interessanti.

- I canali d'ammissione alla formazione professionale sono meno orientati alla specifica qualifica rispetto all'area professionale di riferimento.
- I "curricoli" sono modulari, con la possibilità di costruire piani formativi personalizzati, concordati prima dell'inizio del corso tra il docente/tutor e l'allievo e passibili di modifiche in itinere.
- L'approccio formativo è interdisciplinare, con maggior collegamento tra teoria e pratica, utilizzando una metodologia basata sul problem solving e sul saper fare.
- Il "Libretto formativo" permette la registrazione di tutte le esperienze formative e lavorative dell'allievo.
- Viene assicurata una maggior cura dell'ambiente fisico dove si svolge la formazione (miglioramento dell'estetica delle aule, disponibilità di servizi extra scolastici per studenti, ecc.).

Struttura della formazione professionale dopo la riforma

L'accesso alla formazione professionale può avvenire o dopo la scuola dell'obbligo o dopo l'ingresso in azienda.

Le aree di formazione professionale sono 7 (prima della riforma erano 90, con circa 200 qualifiche):

- Tecnologia e comunicazione
- Edilizia e costruzioni
- Industria manifatturiera e impiantistica
- Produzione cibo e catering
- Ingegneria meccanica, trasporti e logistica
- Servizi all'industria
- Commercio, ufficio e finanza

All'interno di ogni indirizzo vi sono molteplici specializzazioni, che corrispondono agli 85 tipi di corso proposti attualmente dalla formazione professionale.

Il sistema dà la possibilità allo studente di scegliere la durata del proprio corso di studi: ad esempio il programma di base si può sviluppare su un percorso variabile da un minimo di 20 settimane ad un massimo di 60.

Tale variabilità dipende dalla crescita individuale e dalla scelta che l'allievo deve effettuare necessariamente per accedere ad un programma formativo specifico.

Il programma di base prevede:

- 5 settimane di materie generali
- 5 settimane di orientamento professionale
- le restanti settimane dedicate a materie trasversali.

Alla fine di questo primo programma è previsto un esame per la certificazione delle competenze acquisite.

Sia i contenuti generali di tale programma sia le caratteristiche dell'esame sono definiti dalle *commissioni nazionali di settore*.

Il programma successivo di specializzazione avrà una durata variabile di 3-3½ anni e si svolgerà in alternanza tra la scuola e l'azienda con la quale l'allievo ha sottoscritto un contratto di apprendistato.

L'apprendistato è un momento fondamentale nella formazione dello studente. Da alcuni anni può essere svolto anche all'estero e ogni scuola, attraverso un proprio dipartimento che si occupa di scambi internazionali, si sta attivando per sviluppare ed intensificare questo filone.

Questa scelta si è resa necessaria in quanto il numero di allievi è maggiore rispetto alle aziende disponibili ad accogliere apprendisti.

Oggi il Ministero dell'Istruzione considera la globalizzazione una carta vincente per la società danese e se ne fa promotore.

La qualifica finale ottenuta è riconosciuta a livello nazionale.

Considerazioni e comparazioni con il nostro sistema

Gli aspetti che maggiormente ho apprezzato nel sistema educativo danese sono stati:

- La valorizzazione della formazione professionale all'interno del sistema educativo.
- La formazione iniziale metodologica dei formatori, obbligatoria per chi vuole accedere alla professione di docente.
- La presenza formalizzata in ogni College dell'équipe di orientamento.
- Il sistema "duale" della formazione professionale, caratteristico delle nazioni di tradizione tedesca.
- L'attenzione all'ambiente educativo per mettere a proprio agio lo studente.
- L'attenzione alla formazione culturale e non solo tecnica.
- La metodologia basata sul saper fare e sulla risoluzione di casi studio.
- L'attenzione al singolo studente, con la possibilità di seguire percorsi formativi individualizzati.
- Le notevoli risorse economiche messe a disposizione dal Ministero e dalle aziende per la Formazione Professionale.
- Il coinvolgimento delle parti sociali nella definizione dei programmi e delle strategie della formazione.

L'aspetto più carente del sistema italiano, se comparato con quello danese, risiede nella mancanza di una formazione iniziale metodologica per tutti coloro che chiedono di inserirsi come formatori nella FP.

Un altro punto che dovrebbe trovare maggior attenzione riguarda l'aspetto dell'orientamento e dell'accompagnamento: a partire dalla formalizzazione di una équipe per ogni Centro, alla possibilità di guidare l'allievo

alla costruzione di un proprio percorso formativo, fino a creare un ambiente scolastico in cui lo studente si trovi a proprio agio.

Infine particolarmente interessante è l'insistenza relativa alla metodologia attiva, basata sul saper fare e sulla risoluzione di casi studio.

CONFERENZA STATO-REGIONI

Seduta del 18 febbraio 2000

La Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano

VISTO l'articolo 17 della legge 24 giugno 1997, n.196, in materia di riordino della formazione professionale;

VISTO gli articoli 140, 143 e 144 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, che conferisce alle Regioni tutte le funzioni e i compiti amministrativi nella materia della formazione professionale, salvo quelli espressamente mantenuti allo Stato di cui al richiamato articolo 142, affidando a questa Conferenza la definizione degli interventi di armonizzazione tra obiettivi nazionali e regionali del sistema di formazione professionale;

VISTO l'articolo 142, comma 1, del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112 che individua le competenze mantenute in capo allo Stato in materia di formazione professionale;

VISTO il comma 2 del richiamato articolo 142 che dispone che, in ordine alle suddette

OGGETTO: Accordo tra il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, le Regioni e le province autonome di Trento e Bolzano per l'individuazione degli standards minimi delle qualifiche professionali e dei criteri formativi e per l'accreditamento delle strutture della formazione professionale.

competenze mantenute in capo allo Stato, ad esclusione di quelle di cui alla lett. 1) del comma 1, questa Conferenza esercita funzioni di parere obbligatorio e di proposta;

CONSIDERATO che, nella seduta del 10 febbraio 2000 di questa Conferenza, le Regioni, nel rendere parere sul disegno di legge recante "Delega al Governo in materia professionale", hanno evidenziato la necessità di pervenire, in attesa di un intervento normativo in materia, ad un accordo per coordinare l'esercizio delle competenze affidate allo Stato e alle Regioni relative al complessivo sistema della formazione professionale;

VISTO l'accordo sancito dalla Conferenza Unificata il 16 dicembre 1999 (Atti Rep n. 200) tra il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, le Regioni, le Province, i Comuni e le Comunità montane per l'individuazione per gli standard minimi di funzionamento dei servizi pubblici per l'impiego;

VISTA la proposta di accordo in oggetto, avanzata dal Ministro del lavoro e della previdenza sociale, trasmessa alla Segreteria di questa Conferenza il 17 febbraio 2000, nella stesura definitiva, a seguito di quanto convenuto in sede tecnica Stato-Regioni il 15 febbraio 2000, con le integrazioni tecniche concordate, nell'incontro presso il Ministero del lavoro e della previdenza sociale, con i rappresentanti delle Regioni e le organizzazioni sindacali;

VISTO l'articolo 2, comma 2, lett. b) del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, che affida a questa Conferenza il compito di promuovere e sancire accordi secondo quanto previsto dall'articolo 4 del medesimo decreto legislativo;

VISTO l'articolo 4, comma 1, del predetto decreto legislativo, nel quale si prevede che in questa Conferenza Governo, Regioni e Province autonome, in attuazione del principio di leale collaborazione, possano concludere accordi al fine di coordinare l'esercizio delle rispettive competenze e svolgere attività di interesse comune;

ACQUISITO l'assenso del Governo e dei Presidenti delle Regioni e Province autonome, espresso nel corso di questa seduta, ai sensi dell'articolo 4, comma 2, del richiamato decreto legislativo n. 281 del 1997;

SANCISCE

il seguente accordo, nei termini sottoindicati:

Il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano:

CONSIDERATA la necessità di garantire un efficace coordinamento tra loro, nel rispetto delle diverse Competenze nell'esercizio delle attività finalizzate al sistema della formazione professionale;

RITENUTO che, per la realizzazione degli obiettivi fissati dalle leggi vigenti, relativi all'individuazione degli standards delle qualifiche professio-

nali e dei crediti formativi, occorra definire standards minimi al fine di fissare criteri di riferimento validi per tutto il territorio nazionale;

RITENUTO che, per l'accreditamento delle strutture che gestiscono la formazione professionale, ivi comprese quelle che svolgono attività di orientamento, tirocinio e azioni formative integrate, occorra definire requisiti minimi al fine di fissare criteri di riferimento validi per tutto il territorio nazionale;

CONSIDERATA la complessità e la rilevanza dell'intervento per il quale si ritiene indispensabile una programmazione concordata fra tutti i soggetti coinvolti ed una concertazione interistituzionale volta ad ottimizzare l'utilizzazione delle risorse a disposizione;

CONVENGONO

sulla necessità, per quanto di rispettiva competenza, di adottare appositi provvedimenti normativi per sostenere, anche attraverso interventi finanziari, la ristrutturazione degli enti di formazione professionale; di prevedere inoltre le necessarie modifiche normative anche per promuovere lavoro autonomo, associato e cooperativo;

per quanto concerne la formazione continua, di fare riferimento alle intese già raggiunte tra Istituzioni pubbliche e Parti sociali con l'accordo del 22 dicembre 1998 "Patto per lo sviluppo e l'occupazione";

sulla necessità di coordinare, semplificare e armonizzare le procedure di impiego delle risorse nazionali e comunitarie con particolare riferimento a quelle di vigilanza, controllo monitoraggio e valutazione degli interventi;

di perseguire gli obiettivi di seguito indicati, secondo le modalità, i tempi e le condizioni per ciascuno di essi definiti dai rispettivi allegati al presente Accordo, che ne costituiscono, pertanto, parte integrante:

- 1) **Accreditamento delle strutture formative - (all. A);**
- 2) **Certificazione delle competenze professionali - (all. B);**
- 3) **Ristrutturazione degli enti di formazione - (all. C).**

ALLEGATO A - (Accreditamento delle strutture formative)

Le strutture pubbliche e private, indipendentemente dalla loro natura giuridica, possono svolgere attività di orientamento e formazione professionale, finanziate con risorse pubbliche, nel rispetto degli obiettivi della programmazione regionale, presso sedi operative accreditate ai sensi di quanto di seguito indicato:

- a) l'accreditamento viene effettuato dalle Regioni con riferimento a ciascuna sede operativa delle strutture pubbliche e private in relazione a tipologie di attività;

- b) l'accreditamento è concesso previa valutazione della documentazione prodotta da ciascuna sede operativa relativamente ai criteri e requisiti indicati alla successiva lettera c) ed a condizione dell'impegno ad applicare per il personale il contratto collettivo di lavoro di riferimento nonché ad accettare il sistema di controlli pubblici, che può essere esercitato anche mediante ispezioni. Dell'avvenuto accreditamento e dei successivi aggiornamenti viene data contestualmente comunicazione al Ministero del lavoro e della previdenza sociale ai fini dell'inserimento delle strutture in un elenco nazionale;
- c) entro sei mesi dall'adozione del presente accordo, il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, d'intesa con la Conferenza Stato-Regioni, definisce i requisiti ed i criteri minimi di valutazione delle sedi operative ai fini dell'accreditamento sulla base dei seguenti indicatori da stabilirsi anche in rapporto alle strutture di appartenenza:
1. capacità gestionali e logistiche;
 2. situazione economica;
 3. disponibilità di competenze professionali impegnate in attività di direzione, amministrazione, docenza, coordinamento, analisi e progettazione, valutazione dei fabbisogni, orientamento;
 4. livelli di efficacia ed efficienza raggiunti nelle attività precedentemente realizzati;
 5. interrelazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio.

Le sedi operative delle strutture pubbliche e private certificate ai sensi del sistema di qualità ISO 9001, al fine di ottenere l'accreditamento devono dimostrare il possesso dei requisiti di cui alla lettera c), nn. 4) e 5). Le strutture di nuova costituzione possono richiedere l'accreditamento per le proprie sedi operative purché in possesso dei requisiti di cui alla lettera c), nn. 1), 2) e 3). A tali sedi sarà rilasciato un accreditamento provvisorio; entro un biennio la regione dovrà accertare la sussistenza dei requisiti di cui alla predetta lettera c), nn. 4) e 5);

- d) l'accreditamento costituisce formale riconoscimento ai fini dello svolgimento delle attività di formazione professionale di cui all'articolo 141 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, ed attività collegate; esso può essere sospeso o revocato in caso di riscontrata difformità o mutamenti delle condizioni e dei requisiti che ne avevano determinato la concessione;
- e) sono esclusi dall'obbligo dell'accreditamento, ai sensi del presente allegato, i datori di lavoro, pubblici e privati, che svolgono attività formative per il proprio personale. Tali soggetti sono, comunque, tenuti a rispettare le specifiche condizioni attuative, da definirsi da parte delle amministrazioni titolari delle forme di intervento o dell'amministrazione alla quale ne è affidata la gestione, anche in coerenza con i criteri di cui alla lettera b), in quanto compatibili, e ad attestare le competenze professionali acquisite dai lavoratori secondo modalità idonee ai fini della certificazione.

ALLEGATO B – (Procedure per la costituzione del sistema nazionale di certificazione delle competenze professionali)

- a) Al fine dell'adozione del sistema nazionale di certificazione delle competenze si conviene di istituire, entro 30 gg. dalla sottoscrizione del presente accordo, presso il Ministero del lavoro e della previdenza sociale una Commissione formata dai rappresentanti del Ministero del lavoro e della previdenza sociale, dal Ministero della pubblica istruzione, dal Ministero dell'Università e della ricerca scientifica, e delle regioni. Il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, sulla base dell'esame istruttorio della Commissione, delle elaborazioni effettuate dall'ISFOL e delle rilevazioni degli Organismi Bilaterali, sentite le organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori formula le proposte di cui all'articolo 17, comma 1, lettera e), della legge 24 giugno 1997, n. 196, relative ai criteri ed alle modalità di certificazione delle competenze acquisite nell'ambito del sistema di formazione professionale e quelle acquisite dal lavoratore secondo le modalità di cui al punto e) dell'allegato A del presente accordo, al fine di assicurare l'omogeneità delle certificazioni su tutto il territorio nazionale ed il loro riconoscimento in sede di Unione europea;
- b) le competenze professionali acquisite mediante la partecipazione regolare ad attività di formazione professionale realizzate da strutture accreditate ai sensi dell'Allegato A, mediante lo svolgimento di un'attività lavorativa o di formazione continua, nonché mediante attività di tirocinio o di autoformazione sono certificate, anche su richiesta degli interessati dalle regioni;
- c) la certificazione delle competenze è effettuata dalle regioni, nei modi previsti dalle leggi regionali, nel rispetto dei criteri e dei principi di cui all'articolo 17, comma 1, lettera c), della legge 24 giugno 1997, n. 196, definiti sulla base delle proposte di cui al presente allegato;
- d) sono competenze professionali certificabili quelle che costituiscono patrimonio conoscitivo ed operativo degli individui ed il cui insieme organico costituisce una qualifica o figura professionale. Al fine di documentare il curriculum formativo e le competenze acquisite le regioni istituiscono il libretto formativo del cittadino su cui verranno annotati anche i crediti formativi che possono essere conosciuti, ai fini del conseguimento di un titolo di studio o dell'inserimento in un percorso scolastico, sulla base di specifiche intese tra Ministeri competenti, Agenzie formative e regioni interessate.

ALLEGATO C – (Ristrutturazione degli enti formativi)

Nell'ambito del riordino e della qualificazione del sistema formativo, le regioni predispongono, sentite le organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro maggiormente rappresentative sul piano nazionale, piani di intervento per il finanziamento di progetti di ristrutturazione avendo a riferimento i piani degli enti di formazione interessati.

FULVIO
GHERGO

L'accreditamento delle strutture formative

*Percorrendo le varie tappe
e i vari modi con cui sono
state fissate negli anni
le condizioni richieste
per effettuare interventi
di formazione professionale
con fondi pubblici,
l'articolo giunge a
descrivere la filosofia
sottostante
all'accreditamento della
struttura di FP
e l'architettura
del modello elaborato
per rispondere alle
richieste dell'accordo
Stato-Regioni.*

Il problema e la sua storia

Il problema delle condizioni richieste ai soggetti che propongono e intendono realizzare, con fondi pubblici, interventi di formazione professionale è sempre stato presente nel dibattito della formazione professionale.

È un problema, infatti, di rilevante portata, la cui soluzione rappresenta una risposta a due esigenze fondamentali, tra loro connesse:

- assicurare agli utenti la qualità del servizio formativo
- garantire "ex-ante" le pubbliche amministrazioni sulla affidabilità gestionale degli attori.

La questione (fino a qualche tempo dibattuta come "problema dei requisiti") oggi si ripropone con motivi di attualità particolari come problema dell'"accreditamento".

Per comprendere i motivi di attualità e di specificità rispetto al passato è opportuno effettuare una ricostruzione storica delle soluzioni normative date al problema, ricorrendo ad una

macro-periodizzazione della evoluzione della formazione professionale negli ultimi decenni.

1. *Prima fase (fine anni quaranta): l'emergenza postbellica.* La preoccupazione prima della formazione professionale extrascolastica (l'addestramento professionale, questa è la locuzione utilizzata dal titolo IV della L. 264/1949 "Provvedimenti in materia di avviamento al lavoro e di assistenza dei lavoratori involontariamente disoccupati") è recuperare i disoccupati o i minacciati di disoccupazione, prodotti dalla guerra, mediante iniziative di rapida qualificazione o riqualificazione. I primi potevano essere realizzati da "enti o associazioni" ai quali si richiedevano due soli requisiti: avere come fine statutario la formazione professionale dei lavoratori (art. 47) e preventivamente dimostrare di disporre di attrezzature idonee (art. 48). I secondi venivano direttamente realizzati dalle imprese industriali.
2. *Seconda fase (anni 50-60): la creazione di un sistema di formazione professionale post-obbligo.* Cambia lo scenario economico-produttivo (espansione del mercato del lavoro industriale e terziario e accelerazione dei processi di trasformazione ed ammodernamento dei mezzi di produzione) e il sistema formativo-professionale, di cui ha competenza il Ministero del Lavoro, cambia target e mission. Obiettivo è quello di qualificare una potenziale manodopera quasi esclusivamente giovanile, precocemente avviata al lavoro, sprovvista non solo di educazione e cultura tecnologica, ma addirittura con una formazione di base molto precaria (la scuola dell'obbligo terminava con il quinquennio delle elementari). Tale qualificazione è rivolta ai ruoli e livelli gerarchico-professionali più bassi e di carattere mansionistico. Il basso standard di condizioni strutturali per potere realizzare tali interventi (sono rimasti quelli previsti dalla L. 264/49) e la nuova tipologia di formazione (qualificazione giovani) attivano tutta una serie di forze disponibili a impegnarsi in questo servizio o per tradizionale e vocazionale tendenza a gestire iniziative educative (enti di ispirazione religiosa) o per una naturale vicinanza ai problemi del lavoro (associazioni sindacali o sociali dei lavoratori). È in questo periodo che si sviluppa quell'articolato sistema gestionale che definiremo "pluralistico" per designare sia la molteplicità dei soggetti che promuovono ed organizzano interventi formativi sia anche la diversa matrice culturale che li connota.
3. *Terza fase (anni '70): la razionalizzazione del sistema.* Con il trasferimento della formazione professionale alle Regioni inizia un dibattito sulla riforma del sistema che sfocerà nella legge quadro. Al centro di tale dibattito si colloca il problema della "natura" della gestione, che taluni vorrebbero solo pubblica altri "pluralistica".
La legge quadro, all'art. 5, sanziona, accanto alla presenza pubblica, il pluralismo, ma parametrato sotto il profilo:

- “*culturale*” (struttura di ente emanazioni di associazioni sindacali di datori di lavoro e di lavoratori, del movimento cooperativo, di imprese e loro consorzi, di associazioni sociali e culturali);
- “*giuridico*” (la formazione professionale come finalità statutaria e il non scopo di lucro);
- “*tecnico*” (capacità organizzative, strutture e dotazioni adeguate, pubblicità dei bilanci, controllo regionale, rispetto del CCNL).

Per comprendere la norma occorre ricordare che lo scenario della formazione professionale è rappresentato ancora, quasi esclusivamente, dal mondo dei giovani post-obbligo, per i quali maggiori sono le esigenze di carattere educativo.

4. Quarta fase (anni '80-90): *l'espansione delle tipologie formative*. Negli ultimi quindici anni la formazione professionale regionale - grazie soprattutto all'apporto finanziario del FSE - amplia, attraverso sedimentazioni successive, i suoi target di riferimento: prima i giovani con titolo formativo elevato (interventi di secondo livello), successivamente utenti emarginati dal mercato del lavoro per la loro condizione.

Ciascuna di queste categorie rappresenta un'emergenza dei tempi: ai primi anni '80, la scoperta della risorsa umana come fattore strategico di produzione in un'epoca in cui la risorsa chiave dei sistemi produttivi è divenuta l'informazione e crescente è la produzione di beni immateriali e servizi; alla fine del decennio la scoperta delle nuove povertà e dei soggetti in difficoltà in una società in competizione; agli inizi degli anni '90 si fa i conti con una disoccupazione che si connota sempre più di lunga durata e contemporaneamente, nell'epoca della qualità, si scopre la necessità di una revisione e manutenzione costante della professionalità (formazione continua).

Il soggetto attuatore previsto dalla legge quadro - l'ente di formazione non profit emanato da realtà sociale e produttive - appare come “una” soluzione non più come “la” soluzione gestionale.

Per questo alcune leggi regionali già fin dagli ultimi anni '80 (facendo propria la visione comunitaria che mette l'accento non sul soggetto ma sull'azione non profit) hanno cominciato ad allargare la tipologia di soggetti attuatori prevista dalla L. 845/78.

In anni recenti, inoltre, l'adozione di procedure concorsuali per l'affidamento di attività formativa ha spostato l'attenzione dal soggetto all'azione, dal proponente-attuatore al progetto proposto e da attuare. In sede di valutazione ex-ante, infatti, ciò che contava era il progetto, a prescindere dal suo proponente.

Questa impostazione ha avuto il merito:

- di far nascere una riflessione seria sulla filosofia e la struttura di un progetto di formazione professionale e sul suo ruolo nell'economia generale del ciclo produttivo della formazione professionale,
- di produrre un'adeguata strumentazione operativa (formulari e griglie tecniche per le operazioni di misurazione e valutazione),
- di alzare, comunque, il livello progettuale-ideativo degli interventi.

Tale visione, però, era troppo unilateralmente sbilanciata sul momento ideativo a scapito di quello realizzativo.

La consapevolezza progressiva che un buon progetto non si traduce automaticamente in un buon intervento se non è sorretto da capacità gestionali, ha contribuito (anche in sede di valutazione ex-ante) a ridare la giusta considerazione e valore al soggetto.

La recuperata centralità dell'attuatore, in una situazione in cui il ricorso alla formula concorsuale per l'affidamento delle attività è diventato prassi ordinaria, rilancia il problema delle garanzie preventive (prima cioè della realizzazione dell'intervento) sulle effettive capacità gestionali dei soggetti che si candidano.

È in questo contesto che sorge e si sviluppa - analogamente a quanto avviene per altri servizi pubblici - l'idea di accreditamento, inteso come atto con cui una pubblica amministrazione riconosce ad un potenziale soggetto attuatore la possibilità di proporre e gestire interventi, dopo averne verificato il possesso di requisiti secondo standard predefiniti.

L'accreditamento delle strutture

La Proposta di Regolamento per l'attuazione dell'art. 17 della L. 196/97 offre una prima normativa in materia.

Come è noto, dopo i rilievi mossi dalla Corte dei Conti e la decisione di ricorrere alla Corte Costituzionale il testo del Regolamento è stato recuperato dall'Accordo Stato - Regioni del 18.2.2000, di cui costituisce l'allegato A.

L'accordo Stato - Regioni del 18 febbraio 2000 nell'allegato A "Accreditamento delle strutture formative" definisce

- l'area dell'accreditamento: *attività d'orientamento e formazione professionale*
- il soggetto da accreditare: *la sede operativa delle strutture formative*
- il soggetto responsabile dell'accreditamento: *Regioni e Province autonome*
- i criteri sulla base dei quali costruire gli standard: *"capacità gestionali e logistiche, situazione economica, disponibilità di competenze professionali in specifiche funzioni, livelli di efficacia ed efficienza in attività pregresse e interrelazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio"*
- l'ampiezza dello standard: *requisiti e criteri minimi*
- il soggetto al quale compete la definizione dello standard, *il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, d'intesa con la Conferenza Stato-Regioni.*

Per la definizione di tale standard il Ministro del Lavoro si è avvalso di una Commissione di lavoro che ha visto la partecipazione delle Regioni: Emilia - Romagna, Calabria, Lazio, Lombardia, Puglia, Toscana - designate dal Coordinamento delle Regioni - e dell'assistenza tecnica dell'ISFOL.

L'architettura del modello elaborato può essere così sommariamente descritta.

1. L'accreditamento viene rilasciato a sedi che erogano servizi orientativi e a sedi che erogano servizi formativi. Una e l'altra viene accreditata in relazione a una o più macrotipologie formative: a) obbligo formativo, b) formazione superiore, c) formazione continua.

La sede formativa eroga:

- a. **servizi formativi**, che comprendono
 - sia l'intervento "*corsuale*", ma anche la *formazione individualizzata e a distanza*
 - sia la funzione della *erogazione del servizio*, ma anche le funzioni che
 - precedono (analisi del fabbisogno, progettazione)
 - accompagnano (monitoraggio) e
 - seguono (valutazione)la gestione dell'intervento.

L'erogazione del servizio formativo nella sua articolazione più complessa (ad es. nelle tipologie di formazione al lavoro) si articola in tre momenti:

- accoglienza, (azioni informative, di rimotivazione, di bilancio di competenze...)
- formazione, (aula, laboratorio e stage)
- formazione per l'inserimento (azioni formative finalizzate all'acquisizione di competenze metodologiche per attivare strategie di entrata nel mondo del lavoro o come lavoratore dipendente o come lavoratore autonomo).

- b. **servizi connessi all'inserimento lavorativo** che comprendono il sostegno nella ricerca e nell'entrata nella vita attiva (come dipendente o nelle diverse forme di job creation).

La sede accreditata per i servizi orientativi eroga azioni d'informazione, di formazione orientativa e di consulenza orientativa, finalizzate a promuovere l'auto orientamento e a supportare la definizione di percorsi personali di formazione e lavoro.

2. I requisiti che le sedi devono possedere sono quelli previsti dall'Allegato A dell'Accordo (lett. c punto 3) precedentemente elencati.
3. Per ciascuno di questi cinque criteri sono stati definiti, in altrettante schede,
 - gli *indicatori* (individuano il set di fenomeni quantitativi e qualitativi che sono sottoposti a misurazione o verifica),
 - i *parametri* (specificano la misura dei fenomeni).
4. All'interno degli indici sono stati precisati dei *parametri* (definiscono i valori di soglia, per gli indici di natura quantitativa, o specificano requisiti e condizioni, per gli indici di natura qualitativa), che naturalmente possono variare rispetto alle tre macrotipologie formative.

5. Per ciascun indicatore, infine, sono state identificate le modalità di verifica dei parametri, riconducibili essenzialmente a tre tipologie: esame di documenti, *audit in loco*, esame di dati raccolti con specifica attività di ricerca da parte della sede che richiede l'accreditamento.

Il focus del modello è rappresentato dalle declaratorie delle aree operative delle funzioni esplicitamente previste dall'Allegato A dell'Accordo Stato Regioni.

Da tali aree operative sono state individuate le competenze.

Le **caratteristiche** di fondo del modello operativo prodotto possono essere individuate

1. in rapporto al sistema di accreditamento
2. in relazione alla certificazione ISO 9001
3. rispetto alla tipologia di sede formativa assunta.

1. Rapporto tra modello operativo e sistema di accreditamento

L'insieme di requisiti e parametri rappresenta la soglia minima del sistema di accreditamento; soglia che non può essere né disattesa né modificata ma solo incrementata ed integrata.

Regioni e Province autonome, infatti, hanno oltre alla possibilità di introdurre ulteriori *indicatori* rispetto a quelli previsti dall'Accordo Stato-regioni, anche la possibilità di individuare requisiti aggiuntivi, alzare i valori degli indici quantitativi e prevedere ulteriori condizioni per quelli qualitativi, rispetto a quelli del modello elaborato.

Quello che viene proposto, quindi, non si configura come il sistema di accreditamento, ma la *base comune* di tutti i sistemi di accreditamento delle Regioni e Province autonome.

In considerazione delle finalità dell'accreditamento (alzare i livelli della qualità gestionale) e la sua struttura (sistemi regionali con una base comune) il modello è stato realizzato cercando di coniugare due istanze:

- definire un set di requisiti *discriminanti* per consentire una reale selezione qualitativa tra le sedi che richiedono l'accreditamento,
- individuare un set *minimo* di requisiti con parametri su valori e condizioni *minime* per consentire le eventuali operazioni di integrazione ed ampliamento da parte delle Regioni.

2.- Rapporto tra Accredimento e Certificazione ISO 9001

L'Allegato A all'Accordo Stato-Regioni prevede che le sedi operative certificate ISO 9001 al fine di ottenere l'accreditamento sono esentate dal controllo regionale per quanto riguarda i primi tre indicatori previsti (capacità gestionali e logistiche, situazione economica, disponibilità di specifiche competenze professionali).

L'Allegato di fatto equipara il processo d'accreditamento a quello di certificazione, che, come è noto, si muovono secondo ottiche generali diverse: di tipo strutturale, l'uno e di tipo procedurale l'altro.

Se si considera, però, che è il soggetto da certificare che stabilisce l'ambito e lo spettro di procedure sui quali il Soggetto certificatore esprimerà la sua valutazione, si deve concludere che, senza nessuna ulteriore regolamentazione, il riconoscimento formale mediante Certificazione ISO 9001, favorendo una situazione di assoluta discrezionalità, rischia di vanificare la ratio stessa di un sistema di accreditamento.

Per non creare disparità è stato previsto che chi utilizza la procedura della Certificazione ISO deve sottoporre a verifica da parte della Regione l'ambito e lo spettro di procedure su cui intende farsi certificare.

3. Spettro di attività e modello organizzativo della sede formativa

Il modello di sede formativa assunto è quello dell'“agenzia plurifunzionale” definibile come la “*struttura che analizza i fabbisogni del mercato e dell'utenza, progetta, monitora, eroga e valuta servizi per lo sviluppo delle risorse umane: formativi, orientativi, connessi all'inserimento lavorativo*”. L'erogazione dei servizi orientativi può essere realizzata direttamente o in collegamento ad una sede di orientamento accreditata.

Dal punto di vista delle modalità di funzionamento la sede operativa assunta come modello si connota eminentemente come un *momento organizzativo* in cui si erogano servizi di qualità, in quanto

- dispone di competenze professionali certificate sulla base di standard nazionali per tutte le funzioni di governo, di processo e di prodotto,
- può contare su consistenti relazioni con il sistema socioeconomico territoriale,
- è provvisto di un sistema di feedback organico e sistematico.

Se si considera, inoltre, che le competenze professionali delle risorse umane che rappresentano la struttura portante del modello operativo, possono essere

- acquisite anche per vie informali,
- cumulate nella stessa persona,
- utilizzate da più sedi formative,
- impegnate con tipologie di rapporti di lavoro diverse e con prestazioni anche part time,

si può concludere che la tipologia di sede operativa proposta è un modello flessibile e adeguato alle più diverse scelte organizzative.

Consente, infatti, un range di soluzioni ampio e diversificato, che copre le esigenze e le opzioni gestionali più diverse: da quella di una sede operativa di dimensioni rilevanti e con forti livelli di strutturazione interna (che può fare la scelta di proprio personale a tempo indeterminato con connotazioni fortemente specialistiche e con utilizzazioni esclusive nelle diverse funzioni l'analista, il progettista, il valutatore, il docente, ecc.), a quella di una sede operativa di dimensione contenute o che comunque opta per soluzioni organizzative meno strutturate e per la possibilità, in tal caso, di utiliz-

zare personale della struttura di appartenenza, a prestazione professionale, a tempo parziale, e per una pluralità di funzioni (il progettista-formatore, l'analista-progettista...).

Si consideri, infine, che la sede operativa non rappresenta un fenomeno operativo autarchico, definita solo dal rapporto con il territorio di riferimento, ma va considerata nella sua relazione con la "struttura di appartenenza" (cfr. Allegato dell'Accordo Stato Regioni, lett. c) di cui può utilizzare consolidati culturali e professionali.

Conclusioni

L'introduzione nel sistema di formazione professionale regionale dell'Accreditamento rappresenta un fenomeno così importante che non si può pensare ad una sua entrata in vigore procrastinata nel tempo (la riqualificazione della formazione professionale che passa anche attraverso la riqualificazione delle sue sedi operative non può essere rinviata in tempi lunghi).

D'altra parte non è ipotizzabile una sua introduzione nell'immediato, senza, cioè concedere tempo per consentire i necessari adeguamenti (soprattutto delle competenze delle risorse umane) ai modelli di accreditamento proposto.

Né, infine, è opportuno una sua messa a regime senza un periodo di sperimentazione su larga scala.

Per questo appare ragionevole:

- l'adozione del modello operativo in due fasi: entro il 30 giugno del 2001 le sedi potranno essere accreditate relativamente agli indicatori *"capacità gestionali e logistiche, situazione economica, livelli di efficacia ed efficienza in attività pregresse e interrelazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio"*; entro il 30 giugno del 2002 l'accREDITamento riguarderà anche *la disponibilità di competenze professionali*;
- ed una validazione del modello operativo mediante il monitoraggio dell'applicazione del modello operativo da parte di tutte le Regioni e Province autonome. I periodi all'oggetto di sperimentazione corrispondono a quelli delle fasi. I risultati rappresenteranno la base per le eventuali modifiche e/o integrazioni del modello.

ENRICA
MARSILII

La riforma dei servizi pubblici per l'impiego

*Nell'impossibilità
di pubblicare interamente
per motivi di spazio
i decreti e il regolamento
che riformano i servizi
pubblici per l'impiego,
l'articolo ne descrive
sinteticamente i motivi
ispiratori e le principali
novità previste
dalla Bassanini
e rese operative dai
Decreti legislativi 469/97
e Dlgs 20 Aprile 2000
e dal Regolamento
approvato
il 9 Giugno 2000.*

Il perché di un cambiamento

Con la riforma Bassanini e i successivi provvedimenti d'attuazione è stata varata la tanto attesa riforma dei Servizi per l'Impiego. Si tratta di un intervento normativo di ampia portata che ridisegna completamente la fisionomia e i compiti dei soggetti istituzionali che operano nel settore dell'occupazione e dell'orientamento al lavoro.

A sollecitare l'ormai improcrastinabile processo di modernizzazione di tale apparato sono stati soprattutto il crescente livello di disoccupazione e i repentini mutamenti che negli ultimi decenni hanno investito l'economia e l'organizzazione del lavoro un po' in tutti i Paesi europei: il processo di terziarizzazione e la cresciuta importanza del settore dei servizi, il progresso tecnologico e l'innalzamento dei livelli di istruzione posseduta dai lavoratori, il crescente bisogno di flessibilità nell'organizzazione del lavoro hanno messo in rilievo quanto non più attuali e inadeguati fossero i servizi offerti dai nostri Uffici di collocamento rispetto alle richieste e ai bisogni

del mercato del lavoro e quanto rigide ed inefficienti le loro strutture organizzative.

Come del resto potrebbero non esserlo, basti pensare che gli Uffici di collocamento (ex SCICA) vennero istituiti nel 1949 con la legge 264 per rispondere alle esigenze di una economia, quella del dopoguerra, caratterizzata da processi produttivi estremamente semplici. Questi uffici infatti, avevano tarato i loro servizi sulle esigenze del settore dell'industria, garantendo ad esso il reclutamento di lavoratori con qualifiche generiche o comunque con un basso livello di specializzazione e favorendo l'instaurazione di rapporti contrattuali stabili e a tempo pieno. La loro struttura organizzativa era stata pensata essenzialmente per garantire la parità di trattamento e l'assenza di discriminazione tra i lavoratori, rimanendo dunque completamente estranea a quei meccanismi, oggi reclamati a gran voce volti a favorire l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro.

A conferma di ciò si ricorda che il reclutamento dei lavoratori avveniva attraverso il meccanismo della "chiamata numerica", che imponeva ai datori di lavoro il vincolo di assumere esclusivamente il personale inviatogli dall'ufficio di collocamento, sulla base di una graduatoria che doveva tenere conto della situazione familiare e del perdurare dello stato di disoccupazione.

Questa situazione viene parzialmente modificata negli anni '80 quando al meccanismo della chiamata numerica si sostituisce progressivamente quello della "chiamata nominativa", secondo cui il datore di lavoro sceglie, senza alcun vincolo, se non quello di darne comunicazione al collocamento, il personale da assumere. Dapprima introdotto per determinate quote (50% numerico e 50% nominativo) e per determinati tipi di assunzione, la "chiamata numerica", verso gli anni '90, scompare definitivamente. Attualmente ad essa sono stati lasciati spazi del tutto residuali, quale quello delle assunzioni presso le P.A. per le qualifiche fino alla scuola dell'obbligo.

Da quanto fin qui detto, risulta quindi chiaro che i nostri Uffici di collocamento hanno svolto fino ad oggi essenzialmente un ruolo di gestione burocratico-amministrativa delle liste di collocamento (anagrafe degli iscritti, liste di mobilità, erogazione dei sussidi di disoccupazione) e di certificazione dello stato di disoccupazione degli iscritti.

Venuta meno la loro originaria missione, essi dovevano necessariamente cambiare volto.

Questa riforma, tanto attesa, si caratterizza un po' in tutti i Paesi europei per aver tentato di promuovere tutti quei meccanismi volti a favorire l'incontro fra domanda e offerta di lavoro e di sostenere le "politiche attive del lavoro", ossia interventi tesi ad aumentare la nascita di nuove attività produttive soprattutto di quelle che favoriscono l'inserimento nel mercato del lavoro dei soggetti più svantaggiati (donne, giovani, disoccupati di lunga durata, disabili ed immigrati).

I tratti della riforma: decentramento, modernizzazione del servizio, concorrenza

Il primo importante riferimento normativo in materia è stato il **Dlgs 469/97**, che dando attuazione all'art. 1 della L. 59/97, ha sancito il conferimento alle Regioni e agli Enti locali di funzioni e compiti in materia di mercato del lavoro, determinando una radicale trasformazione del sistema del collocamento pubblico.

In Italia, infatti, la riforma dei servizi pubblici per l'impiego, pur facendo propri gli obiettivi perseguiti anche dagli altri Paesi dell'area OCSE (ampliamento del mercato ai privati e ristrutturazione delle forme di organizzazione e di funzionamento delle istituzioni) si distingue per la scelta di un modello istituzionale originale: anziché un unico centro di gestione per tutto il territorio nazionale, sulla scia della L. Bassanini, si è scelto un modello "federale" che lascia a ciascuna regione piena autonomia organizzativa.

Il decreto delega alle Regioni, le quali devono quindi emanare proprie leggi per disciplinare il collocamento, le competenze in materia di:

- Collocamento e avviamento al lavoro;
- Politiche attive (Lavori socialmente utili, tirocini formativi e di orientamento, borse di lavoro).

Sono competenze e funzioni che si vanno a integrare con quelle precedentemente attribuite loro (relative alla formazione professionale, all'orientamento e osservazione del mercato del lavoro).

Il sistema di decentramento alle Regioni e agli altri Enti locali delle funzioni e dei compiti in tema di mercato del lavoro realizza un sistema di deleghe sul territorio – dallo Stato alle Regioni e da queste alle Province – al fine di avvicinare sempre più le politiche per l'occupazione ai reali bisogni di ciascuna realtà. Più in particolare la concentrazione dei servizi e la loro gestione si realizzano a livello locale attraverso i *Centri per l'impiego*.¹

In linea generale, il sistema di deleghe a livello locale delinea un assetto in cui:

- *a livello centrale* viene mantenuto il ruolo generale di indirizzo, promozione e coordinamento; i compiti e le funzioni riguardano soprattutto il raccordo con gli organismi internazionali e il coordinamento dei rapporti con la U.E. rispondendo con ciò all'esigenza di dotare il nostro Paese di un interlocutore unico con la comunità internazionale. Vengono ribaditi i tradizionali compiti di vigilanza in materia di lavoro, esercitati in passato dagli Ispettorati del lavoro ed ora riuniti nelle nuove strutture periferiche unificate (Direzioni generali provinciali del lavoro) del MLPS. Spetta infine all'amministrazione centrale la conduzione del SIL (art. 11 del Dgs. 469/97).

¹ La dislocazione geografica dei nuovi Centri da principio calcherà quella dei vecchi Uffici di collocamento per poi venire istituiti all'incirca ogni 100.000 abitanti.

- *alle Regioni* viene attribuito il ruolo di legislazione, organizzazione amministrativa, valutazione, progettazione e controllo dei servizi per l'impiego;
- *alle Province* quello di erogatore di servizi sul territorio, nonché di raccordo con altri Enti locali.

Altri punti chiave di questo provvedimento sono:

1. **L'istituzione del cosiddetto collocamento privato;**
2. **La creazione del Sistema informativo lavoro (Sil).**

Un elemento di forte rottura con il passato è il superamento del monopolio pubblico della gestione dei servizi per l'impiego. La norma prevede, infatti, l'ingresso di soggetti privati nella gestione di servizi di intermediazione tra domanda e offerta di lavoro.

Nasce così il **collocamento privato** per svolgere questa funzione di "tramite". Le agenzie di collocamento svolgono un'attività di mediazione al fine di mettere in contatto lavoratore e azienda (in base alle richieste di quest'ultima), stipulare il contratto di lavoro e percepire per questo servizio una provvigione che sarà a carico del solo datore di lavoro che ha commissionato la ricerca e la selezione. A differenza di quanto accade con le agenzie interinali, il lavoratore non è "affittato" dall'agenzia ma diventa a tutti gli effetti dipendente della struttura dove viene collocato.

Le agenzie di collocamento gestite da privati agiscono sotto il controllo del Ministero del Lavoro (Divisione I dell'impiego), che ha il potere di revocare l'autorizzazione, qualora riscontri, su segnalazione degli Ispettori del lavoro, violazioni alle disposizioni di legge che regolano i rapporti di lavoro e alle disposizioni che regolano il flusso di informazioni dagli uffici al Sil.

Attualmente esistono 11 agenzie di collocamento privato su tutto il territorio nazionale.

Partite inizialmente per soddisfare la richiesta da parte delle aziende di lavoratori con basse qualifiche, le agenzie di collocamento privato hanno sempre più ampliato il loro raggio d'azione e oggi sono in grado di coprire le richieste di mansioni di ogni tipo.

L'attività di mediazione tra domanda e offerta di lavoro può essere esercitata, previa autorizzazione del Ministero del Lavoro da:

- Imprese o gruppi di imprese e società cooperative con capitale versato non inferiore a 200 milioni.
- Enti commerciali con patrimonio non inferiore a 200 milioni.
- Soggetti che possano disporre di uffici idonei.
- Soggetti in regola con le prescrizioni in materia di sicurezza e salute ai sensi del decreto legge 626/94.

E a condizione di possedere i seguenti requisiti così come richiesto dalla legge:

- occuparsi solo di mediazione tra lavoratori e aziende e di non svolgere attività di formazione del personale;

- avere un capitale versato di almeno 200 milioni; questo riduce il numero delle imprese che sono in grado di costituirsi e iniziare un'attività;
- disporre di almeno due operatori per ogni sede regionale, assunti entro 30 giorni dal ricevimento dell'autorizzazione all'esercizio dell'attività.

Infine, per rispondere alle esigenze di omogeneizzazione delle informazioni raccolte da ogni singolo contesto in tema di collocamento, impiego, formazione ed orientamento e per disporre in tempo reale di una base informativa sul mercato del lavoro utile sia alle persone in cerca di un impiego sia alle aziende è stato creato il Sistema informativo lavoro (Sil).

Tramite il Sil è possibile una connessione e uno scambio di dati tra il Ministero del lavoro, Regioni ed Enti locali e soggetti autorizzati alla mediazione tra domanda e offerta.

I soggetti autorizzati sono tenuti a trasmettere al Sil entro 48 ore i dati relativi alle richieste di personale da parte di ogni singolo datore di lavoro; ciascuna ricerca è diffusa dal Sil su tutto il territorio nazionale, in modo tale che gli interessati possano presentare le candidature direttamente al soggetto che ha richiesto l'inserzione.

Il secondo provvedimento normativo è il **Dlgs 181 del 21 Aprile 2000** "Disposizioni in materia di incontro tra domanda e offerta di lavoro".

Gli elementi innovativi introdotti da questo provvedimento sono:

- 1. Nuove modalità per la dichiarazione dello stato di disoccupazione.**
Il provvedimento stabilisce che l'interessato, entro 180 giorni dall'entrata in vigore del suddetto decreto dovrà presentare al centro per l'impiego competente una dichiarazione volta a indicare la sua immediata disponibilità allo svolgimento di un'attività lavorativa. Si introduce così quella che si potrebbe definire "un'assunzione di responsabilità" da parte di chi cerca lavoro; infatti solo dopo avere rilasciato tale dichiarazione l'interessato potrà accedere ai servizi previsti dalla legge: colloqui di orientamento, corsi di formazione o di riqualificazione professionale, misure di inserimento lavorativo.
- 2. Nuove modalità per l'accertamento del permanere dello stato di disoccupazione;** i Centri per l'impiego verificheranno il permanere dello stato di disoccupazione attraverso un sistema di interviste periodiche volte, in alternativa, a:
 - offrire un servizio di orientamento entro sei mesi dall'inizio dello stato di disoccupazione;
 - a promuovere l'adesione a iniziative di inserimento lavorativo o di formazione e/o riqualificazione professionale.
- 3. Cause della perdita dello stesso;** è prevista la **perdita dello stato di disoccupazione** nel caso in cui il disoccupato o l'inoccupato non si presenti al colloquio di orientamento. Si **perde invece l'anzianità dello stato di disoccupazione**, se si rifiuta un'offerta di lavoro a tempo indeterminato, determinato o di lavoro temporaneo di durata superiore a quattro mesi formulata dai servizi per l'impiego ed ubicata nel raggio di 50 km dal domicilio del lavoratore.

Infine con il **nuovo regolamento per il collocamento ordinario** approvato in via definitiva dal Consiglio dei Ministri il **9 Giugno 2000** si completa la riforma del collocamento. Esso fornisce i criteri organizzativi a cui devono attenersi i nuovi servizi per l'impiego.

In particolare esso prevede:

1. l'istituzione di un *elenco anagrafico* delle persone in cerca di lavoro (art. 4); esso deve contenere i dati relativi a:
 - residenza o eventuale domicilio;
 - composizione nucleo familiare;
 - titolo di studio posseduto;
 - eventuale appartenenza a categorie protette e allo stato occupazionale.

L'aggiornamento di tale elenco è su base volontaria da parte del lavoratore e d'ufficio sulla base delle comunicazioni obbligatorie provenienti dai datori di lavoro, società di fornitura di lavoro temporaneo e soggetti autorizzati all'attività di mediazione tra domanda e offerta.

2. l'istituzione di una *scheda personale* contenente tutte le informazioni relative alle esperienze formative e professionali e alla disponibilità del lavoratore (art. 5). Viene rilasciata dal Centro per l'impiego competente e può contenere anche i dati relativi alle certificazioni delle competenze professionali in raccordo con le disposizioni in materia di formazione professionale.

Si prevede, inoltre, da parte delle Regioni il rilascio alle persone in cerca di lavoro di una carta elettronica personale contenente le chiavi di accesso al Sil.

3. *obblighi di comunicazione dei datori di lavoro e delle imprese fornitrici di lavoro temporaneo ai lavoratori e ai Centri per l'impiego.*

In particolare:

- all'atto dell'assunzione e prima dell'inizio della prestazione lavorativa, i datori di lavoro (pubblici e privati) devono consegnare ai lavoratori una dichiarazione contenente i dati della loro registrazione e informarli sulle condizioni applicabili al contratto/rapporto di lavoro;
- entro cinque giorni lavorativi dalla data di assunzione i datori di lavoro devono fornire al Centro per l'impiego competente la comunicazione del nominativo del lavoratore nonché della data di assunzione, della tipologia contrattuale, della qualifica professionale e del trattamento economico e normativo. Sono altresì tenuti a comunicare la cessazione dei rapporti di lavoro entro i cinque giorni successivi, che diventano due giorni se il rapporto lavorativo non è di durata superiore ai dieci giorni;
- entro dieci giorni, le imprese fornitrici di lavoro temporaneo devono comunicare al Centro per l'impiego competente per il territorio in cui è ubicata la loro sede operativa l'assunzione, la proroga e la cessazione dei lavoratori temporanei.

Lo scenario futuro

I provvedimenti legislativi appena esaminati hanno delineato un assetto dei servizi pubblici per l'impiego completamente diverso rispetto al passato: essi infatti si arricchiscono di una maggiore dinamicità e di nuove funzioni, volte a favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro. Oltre, infatti, alle tradizionali attività di accoglienza e gestione burocratico-amministrativa del servizio, un'attenzione particolare viene dedicata all'attività di orientamento che i nuovi uffici di collocamento saranno chiamati a svolgere. Nel dettaglio i nuovi uffici di collocamento dovranno poter offrire i seguenti servizi.

1. *Accoglienza e informazione orientativa.*

Si tratta di un servizio di informazione generale finalizzata ad individuare le caratteristiche e le esigenze dell'utente per poi indirizzarlo verso servizi più specifici. Per il reperimento delle informazioni necessarie, l'utente potrà disporre di giornali, riviste specializzate, strumenti multimediali (banche dati, internet, ecc).

2. *Gestione delle procedure amministrative.*

Anche se i centri per l'impiego continueranno naturalmente a svolgere funzioni di carattere burocratico-amministrativo quali iscrizione e cancellazione dalle liste di disoccupazione, compilazione della graduatoria e rilascio di certificati ecc., la riforma ha introdotto anche a questo proposito importanti novità: la vecchia lista di collocamento, infatti, verrà sostituita da due preziosi strumenti per la raccolta delle informazioni: l'**elenco anagrafico** e la **scheda professionale** (artt. 4 e 5 del nuovo Regolamento per il collocamento ordinario), che conterranno oltre naturalmente ai dati anagrafici anche informazioni relative al profilo professionale del lavoratore, percorsi formativi, aspirazioni professionali ecc. Si tratterà in sostanza di un archivio informatizzato degli iscritti che avrà il pregio di essere non solo di più facile consultazione, ma soprattutto più completo e dettagliato nelle informazioni.

3. *Orientamento e consulenza.*

Destinatari del servizio saranno sia coloro che vogliono fare una consapevole scelta del percorso formativo da intraprendere sia coloro che mirano all'inserimento nel mondo del lavoro. Per questi ultimi, tenuto conto delle aspirazioni personali, profili professionali e competenze acquisite si individueranno tra tutte le opportunità offerte dalle politiche del lavoro (tirocini, stage, apprendistato e piani di inserimento professionale), la strategia di inserimento più mirata.

4. *Adempimenti connessi all'introduzione dell'obbligo formativo.*

Strategico sarà il ruolo svolto dai Centri per l'impiego in relazione all'introduzione del nuovo obbligo formativo che impone di scegliere uno dei seguenti tre percorsi previsti dalla legge: scuola, formazione professionale, apprendistato.

In seguito infatti all'emanazione del Regolamento d'attuazione del-

l'art. 68 della L. 17.5.99 n. 144, relativo all'obbligo di frequenza delle attività formative e dell'Accordo, stipulato in sede di Conferenza unificata del 2.3.2000, i nuovi Centri per l'Impiego, oltre ai più generali servizi di orientamento e consulenza, destinati ad un più ampio bacino di utenti, dovranno attivare una struttura di orientamento e tutoraggio per favorire l'assolvimento dell'obbligo formativo.

Destinatari dei nuovi servizi saranno tutti i giovani, soggetti ad obbligo formativo che hanno comunicato l'intenzione di abbandonare il percorso scolastico o formativo o che hanno cessato di frequentare la scuola o le attività formative.

La struttura avrà il compito di convocare i giovani per un preliminare colloquio informativo, nel quale gli operatori, avvalendosi anche di materiale specializzato e di supporti multimediali forniranno ai giovani utenti tutte le indicazioni sull'offerta formativa presente sul territorio, prospettandogli i possibili percorsi percorribili per l'assolvimento dell'obbligo stesso.

Qualora questo primo incontro non fosse sufficiente per maturare una scelta consapevole, il giovane viene rinviato ad un colloquio di orientamento. Si tratterà di un vero e proprio intervento di counselling personalizzato, effettuato da personale esperto con l'obiettivo di individuare potenzialità e aspirazioni personali.

Inoltre, come disposto dal comma n. 5 del paragrafo 3 dell'Accordo, "al fine di assicurare la personalizzazione dell'intervento orientativo, i servizi per l'impiego nominano un tutor per eseguire il monitoraggio del percorso formativo, provvedendo anche a contattare le famiglie o ad attivare altri servizi d'intervento sociale qualora sia ritenuto necessario".

Infine, ultimo ma non meno importante compito demandato ai Servizi per l'impiego è la creazione di un'anagrafe regionale, contenente i dati dei soggetti che hanno adempiuto ed assolto l'obbligo scolastico e la definizione delle modalità di scambio delle informazioni tra i diversi soggetti coinvolti nell'adempimento dell'obbligo formativo (Istituzioni scolastiche, Enti locali, Assessorati alla formazione, Agenzie formative).

5. *Incontro tra domanda ed offerta di lavoro.*

È questa la funzione principale affidata ai Centri per l'impiego che dovranno raccogliere tutte le informazioni relative alle offerte di lavoro delle aziende o alle opportunità di pre-inserimento nel mercato del lavoro (stage, apprendistato, piani di inserimento professionale) per confrontarle con le informazioni e le richieste dei lavoratori, desunte dalla scheda professionale, al fine di creare opportunità lavorative su misura.

6. *Promozione di segmenti del mercato del lavoro a sostegno delle fasce deboli.*

I nuovi centri per l'impiego dedicheranno infine un'attenzione particolare alle fasce deboli. Oltre alle misure disposte dalla L. n. 68/99 per l'inserimento lavorativo dei disabili, i nuovi Centri adotteranno anche interventi mirati per l'inserimento delle altre fasce cosiddette deboli: disoccu-

pati di lunga durata, disoccupati ultra cinquantenni, lavoratori stranieri, donne e giovani in cerca di prima occupazione.

In conclusione è evidente come tutti i cambiamenti promessi avranno bisogno di tempo per essere realizzati; si dovranno superare non pochi problemi, dalla trasformazione delle strutture alla riqualificazione del personale, sino all'acquisizione di professionalità specifiche adatte al nuovo ruolo dei Servizi per l'impiego. Un aspetto sicuramente positivo è che la disponibilità dei Fondi Strutturali europei è accertata, così da garantire risorse economiche e strumentali tali per operare efficacemente.

È logico aspettarsi un processo di trasformazione e ammodernamento differenziato tra le varie realtà regionali e che dipenderà dalle politiche e dalle capacità organizzative dei governi locali.

Il progetto "Leonardo da Vinci" StaffMANAGER

LUIGI
COFFELE

Introduzione

Con il progetto StaffMANAGER, si è concluso un ciclo di formazione continua dei Formatori della Federazione nazionale CNOS-FAP, che ha visto impegnati numerosi operatori dei diversi settori professionali, direttori di Centri FP e membri dello staff di direzione.

Affermare che si è "concluso un ciclo" non è di per sé del tutto corretto, perché l'impegno della formazione dei formatori è un obiettivo strategico della Federazione, che intende proseguire con il massimo impegno su questa linea. Lo si può constatare anche dalle risorse investite in quest'ultimo anno formativo, durante il quale si è data la massima priorità a progetti formativi connessi con l'innovazione legislativa che sta cambiando radicalmente la formazione professionale italiana.

Parlando di "ciclo" intendo riferirmi a questi ultimi cinque anni, durante i quali formatori, impegnati nei diversi settori professionali hanno avuto l'opportunità di approfondire varie tematiche formative attraverso significativi momenti

Il Direttore e lo Staff di direzione sono il perno del rinnovamento organizzativo della formazione professionale. Il Progetto di scambio in "Leonardo da Vinci" - l'99 1 69623 PL 112c FPC StaffMANAGER ha portato dieci formatori degli Staff di Direzione della Federazione ad approfondire i problemi relativi al sistema formativo e al suo governo attraverso la conoscenza e la valutazione del sistema formativo in Spagna e in Germania.

di scambio con numerosi "partner" europei ricchi di esperienza formativa, diversificata secondo gli specifici modelli dei diversi Paesi Europei.

Tra i "partner", i Salesiani di Spagna (la SNS - ETP di Madrid), che con le loro opere ed istituzioni formative raggiungono più di 20.000 giovani nelle diverse fasce di età dalla formazione iniziale a quella superiore e vantano una pluridecennale esperienza di collaborazione formativa con il mondo imprenditoriale attraverso i Dipartimenti scuola - impresa, hanno potuto presentarci un modello organizzativo particolarmente innovativo di Centro di Formazione Professionale Polifunzionale.

La *Mission Locale* de Woippy (Metz - Francia), organizzazione educativa pubblica con una quarantina d'anni d'esperienza su tutto il territorio Francese, ha fornito spunti per l'approfondimento dell'orientamento e accompagnamento al lavoro delle fasce deboli. Emanazione dei Comuni e delle diverse realtà sociali del territorio che si occupano essenzialmente di orientamento, accompagnamento ed inserimento di giovani e adulti, specie immigrati, con notevoli difficoltà di inserimento nel tessuto produttivo e sociale, è gestita a livello dei dipartimenti regionali e provinciali. Si tratta di un'istituzione para - pubblica che opera con ordinamenti organizzativi e gestionali di tipo privatistico.

La *Diakonische Werk an der Saar* è un'organizzazione della Chiesa Cristiana Evangelica tedesca. Opera nel sociale a beneficio di giovani e adulti immigrati, ma anche in favore di ampie fasce di disoccupati tedeschi nelle Regioni che hanno avuto enormi scompensi in seguito alle trasformazioni industriali e produttive che hanno coinvolto in special modo il Saarland ed altre regioni ad economia prettamente legata alle trasformazioni minerarie e siderurgiche.

Il *Lag Jaw* di Hannover - Bassa Sassonia è un'organizzazione simile alla precedente, ma emanazione della Caritas tedesca, perciò legata alla Chiesa Cattolica. Anche il LAG JAW opera nel sociale grazie ad una serie di strutture educative e produttive - commerciali organizzate sotto forma di cooperativa, con lo scopo di fornire beni di consumo di qualità ma a prezzi particolarmente vantaggiosi, a famiglie di immigrati e o di residenti con particolari difficoltà economiche.

Lo *Stadt di Göttingen* (Comune di Göttingen) è una splendida città universitaria, collocata al centro della Germania, nella Bassa Sassonia, che si è organizzata per dare una risposta educativa e d'inserimento e accompagnamento al lavoro a quanti si trovano in difficoltà d'inserimento nella vita civile, giovani o adulti, immigrati dai diversi Paesi dell'Est europeo o tedeschi. La struttura che si occupa di questo coinvolge più di duecento formatori/educatori nelle diverse specialità di intervento, raggruppati in dipartimenti in relazione ai campi specifici di intervento.

Il *Don Bosco International* di Bruxelles, ha avuto un compito di coordinamento e di collegamento con i competenti uffici di promozione a livello comunitario per l'organizzazione del partenariato.

Il Progetto StaffMANAGER

Con il progetto StaffMANAGER si sono affrontate diverse tematiche connesse con il cambiamento istitutivo – gestionale dei Centri di Formazione professionale dovuta alla stagione di rinnovamento legislativo e normativo, che coinvolge la formazione professionale.

La Federazione CNOS/FAP ha accompagnato questo processo di trasformazione dei propri Centri con il supporto della ricerca e della sperimentazione, ma anche attraverso il confronto transnazionale, come più sopra ho già evidenziato.

Il progetto StaffMANAGER è stato preceduto dal progetto "SicMANAGER" (= Manager di sviluppo e d'implementazione della formazione continua), che aveva lo scopo di coinvolgere *in prima persona i Direttori* dei Centri nel processo di trasformazione dei Centri in "CFP Polifunzionali". Questo progetto tendeva a valorizzare e diffondere i risultati del precedente progetto ed estendere l'azione formativa *alle figure di Staff di Direzione*. Tali figure (impegnate a svolgere le funzioni di coordinamento, analisi, progettazione e valutazione dei fabbisogni, orientamento, ecc.) sono essenziali, in unione con il Direttore, per la realizzazione di un CFP dinamico, orientato alla qualità e rispondente alla logica dell'accreditamento.

Gli obiettivi del progetto erano i seguenti:

- a) conoscere l'esperienza del Paese Partner circa lo svolgimento delle funzioni di progettazione e coordinamento delle attività formative e orientamento delle persone;
- b) elaborare un modello di sistema di qualità applicato ad un CFP "Polifunzionale" con riferimento allo staff di direzione e alla luce del confronto Europeo (Spagna, Germania).

I beneficiari diretti del progetto erano le figure di staff di direzione, cioè il coordinatore di processo/area, il coordinatore progettista, il coordinatore delle attività di orientamento e il Tutor.

Concretamente i Formatori coinvolti nella visita – studio sono stati coinvolti per:

- a) una attività di studio del modello organizzativo, strutturale e formativo del Paese e del Centro visitato e del funzionamento delle figure articolate, che affiancano il direttore nelle funzioni indicate;
- b) una attività di confronto con le singole figure di sistema e con lo staff nel suo insieme sullo svolgimento delle funzioni di progettazione, dell'orientamento e del tutoraggio;
- c) un'attività di raccolta di elementi necessari all'elaborazione di un modello di qualità dello staff di direzione.

Lo scambio è stato preparato da un'analisi sui fabbisogni dello staff di direzione e seguito da un'azione di monitoraggio sull'azione dello staff di di-

¹ Cfr. "Rassegna CNOS", anno 15 (1999) n. 2, pp. 121-130.

reazione, attuato da una équipe di esperti. L'azione si è rivelata utile anche per l'individuazione dei partecipanti allo scambio, scelti in base al ruolo rivestito, alla formazione personale attivata e alla rappresentatività geografica.

Ampio spazio, infine, sarà dedicato alla disseminazione dei risultati:

- a) un seminario di studio con i Direttori e tutte le figure di staff di direzione presenti in tutte le regioni ove il CNOS/FAP opera, allo scopo di mettere in comune i risultati degli scambi (SicMANAGER e StaffMANAGER);
- b) la disseminazione dei risultati mediante la loro pubblicazione;
- c) l'azione di monitoraggio sulla sperimentazione del modello in base agli standard di qualità individuati.

Per la partecipazione al progetto sono stati selezionati dieci formatori, che suddivisi in due gruppi². Il primo gruppo si è dedicato allo studio del modello Spagnolo, mentre il secondo gruppo si è occupato del modello tedesco. Naturalmente anche per gli scambi si è operato con il medesimo criterio. La scelta di operare in due gruppi distinti è stata condizionata da fattori organizzativi e motivata dalle precedenti esperienze. Si era costatato, che la visita di un unico gruppo per una settimana in ognuno dei due paesi non rendeva possibile l'approfondimento delle tematiche. La soddisfazione dei partecipanti, è stata totale superando i timori che inizialmente influito negativamente sulla motivazione partecipazione, dovuti alla scelta di una sola nazione per gruppo.

Al progetto è mancata la fase di scambio dalla Spagna e dalla Germania verso l'Italia, giacché ai nostri partner non è stato approvato il corrispondente progetto, a differenza di quanto si era verificato con il progetto SicMANAGER, grazie al quale anche un gruppo di Direttori di Centri spagnoli aveva potuto visitare le strutture formative italiane.

Tuttavia con il progetto StaffMANAGER, arricchito dalle esperienze degli anni precedenti, si è avuta conferma della bontà della metodologia utilizzata e della qualità del partenariato che in questi anni si è venuto consolidando.

La preparazione del progetto si è potuta realizzare in tempi molto ridotti e non ha richiesto particolari incontri con i partner. Le pratiche e gli accordi si sono potuti stipulare utilizzando gli strumenti della comunicazione multimediale. Per l'affinamento del progetto si è approfittato del seminario organizzato dai nostri partner tedeschi in occasione della presentazione alla stampa, agli enti interessati ed alle autorità civili i risultati finali del progetto Youthstart "MOBIL 2000", giunto al termine operativo. Il CNOS-FAP è stato invitato perché partner con il progetto "OFINET 2000".

² *Spagna*: Battistella Roberto - Vigliano Biellese, Boni Guido - Verona, Cena Mario - San Benigno Canavese, Marchiaro Michele - Fossano, Regni Elvisio - Perugia. *Germania*: Bongiorno Felice - Catania, Coffele Luigi - Sede Nazionale, Rossi Alberto - Roma, Riera Fabiano - Este, Rei Daniela - Novara.

In tale circostanza ci siamo potuti incontrare, apportando miglioramenti al piano delle visite programmate e confermando sostanzialmente la struttura di massima già sperimentata per il progetto SicMANAGER.

Visita in Spagna¹

Il presente articolo non intende essere una cronistoria né una relazione della visita stessa, né mi addentrerò nel descrivere il sistema educativo spagnolo, perché già pubblicato dalla rivista in un precedente articolo⁴ a cura dell'ing. Lucio Reghellin che ne descrive adeguatamente le peculiarità.

Piuttosto cerco di dare qualche breve informazione circa alcuni elementi salienti caratterizzanti il modello formativo spagnolo.

Durante la visita in Spagna si sono potuti incontrare i responsabili di diverse istituzioni statali e non statali che si occupano di formazione, avendo così modo di conoscere ed approfondire il nuovo sistema scolastico e formativo spagnolo, già attivato da alcuni anni. Ci si è incontrati inoltre con i responsabili del CETEMA, un organismo che fornisce servizi di consulenza sui sistemi qualità.

Nell'incontro con il "Dipartimento dell'educazione" dell'Università di Alcalá de Henares si è trattato del tema della Direzione e gestione dei Centri educativi, approfondendo lo studio della recente riforma spagnola mettendola a confronto con la legge sul riordino dei Cicli in Italia, rilevando analogie e differenze. Si è evidenziata la sistematicità del modello spagnolo nell'organizzazione della fase di passaggio dal vecchio sistema al nuovo.

La riforma spagnola dà grande rilevanza istituzionale ai compiti dell'équipe direttiva e della équipe di progetto all'interno della scuola.

Un incontro con alcuni funzionari del ministero dell'educazione e con i dirigenti dell'INEM (Instituto Nacional de Empleo) ha permesso di valutare anche gli elementi di difficoltà insiti nel nuovo sistema educativo spagnolo e di mettere in rilievo le strade seguite per superare queste difficoltà. Ad esempio è stato descritto il compito dei "programmi di garanzia sociale", istituiti per i giovani che incontrano particolari difficoltà a raggiungere gli obiettivi minimi richiesti dal Ciclo secondario.

Il confronto poi con i direttori di alcuni dei più importanti e qualificati Centri di Formazione in Madrid e nei Paesi Baschi, hanno fatto apprezzare anche le opportunità create dall'autonomia, che vige nelle diverse Regioni della Spagna anche per quanto riguarda il problema educativo. In particolare a Bilbao esiste un Centro di riferimento per tutta la regione per quanto riguarda le tecnologie della comunicazione audio - visiva "l'Istituto Politecnico DEUSTO"; ad Elgoibar, una piccola cittadina nelle valli dei Paesi Ba-

¹ Coordinatore per lo scambio in Spagna: Angel Miranda - Coordinador de Secretaría Nacional Salesiana de F.P.

⁴ LUCIO REGHELLIN, *Il nuovo sistema formativo in Spagna. il ruolo della formazione professionale*. In "Rassegna CNOS", Anno 13 (1997), n. 3, pp. 41-47.

schì, l'industria della macchina utensile è particolarmente fiorente anche grazie alla presenza di un Centro di Formazione per al Macchina utensile "Instituto de la Maquina Herramienta" istituito da un consorzio tra il governo e gli imprenditori stessi. La *Fatronik System* è un'azienda costituita appositamente per "sviluppare ricerca e supporto" per tutte le aziende del territorio. Naturalmente tutto ciò ha una significativa ricaduta sull'intero sistema educativo della regione, grazie anche alla forte e consolidata collaborazione formativa tra le aziende e le istituzioni educative stesse.

A Pamplona ed a Saragozza si è avuta la possibilità di conoscere alcune istituzioni formative di particolare rilievo sia dal punto di vista educativo che dal punto di vista organizzativo. La particolare importanza è dovuta alla complessità delle strutture ed alla molteplicità dei servizi offerti.

In Pamplona l'Istituto Politecnico Salesiano con ben 1700 allievi frequentanti i diversi livelli formativi organizza un efficiente sistema per l'orientamento scolastico e professionale sia iniziale sia in itinere. Il suo dipartimento scuola - impresa si rivela particolarmente valido sia per il primo inserimento dei giovani nel mondo del lavoro, sia per la formazione continua dei giovani già occupati, anche attraverso progetti mirati progettati all'interno della azione comunitaria "ADAPT".

A Zaragozza il CCB "Centro di Calcolo Bosco" svolge un'importante azione di produzione di sussidi per la didattica, sviluppa azioni di formazione a distanza utilizzando le più disparate metodologie, da quelle più classiche con materiale cartaceo e collegamento via posta e via telefono con gli allievi (sono una ventina d'anni che lavora in questo ambito) alle più moderne tecnologie multimediali (CD ROM, Internet, Posta elettronica, ecc.).

Sempre a Zaragozza di particolare significatività è risultata la collaborazione tra l'istituzione formativa locale, "l'Istituto Politecnico Salesiano", e il "Conservatoire Nazionale des Artes et Metieres" francese. L'accordo è tale per cui il titolo professionale erogato dall'Istituto Politecnico è contemporaneamente riconosciuto dall'ordinamento formativo e scolastico Spagnolo e dall'Ordinamento Formativo Scolastico Francese, con piena validità legale in entrambi i Paesi.

Particolarmente interessante poi, l'incontro con lo Staff di direzione del Centro San Valero, sempre in Zaragozza, con visita alle diverse strutture del Centro, ai servizi che questo offre in numerose aree tecnologiche e alla particolare iniziativa formativa creata con il "laboratorio mobile". Questo consente di raggiungere anche le zone più lontane della Regione con le più avanzate tecnologie dell'automazione Meccanica CAD/CAM/CNC, dopo aver erogato formazione specifica alle diverse unità formative disseminate per l'intera regione.

Visita in Germania

La Germania è una Repubblica Federale di Regioni - Stato che godono di notevole autonomia di governo anche per quanto riguarda il Sistema

Educativo. La visita si è svolta nella regione della Bassa Sassonia⁵, nella capitale Hannover la prima settimana e a Göttingen, città di grande tradizione culturale e universitaria, nella seconda. Pertanto le informazioni raccolte sono specifiche di questo Land e quindi non generalizzabili a tutta la Germania. Tuttavia si diffonde la tendenza in Germania di omogeneizzazione e di coordinamento nazionale. La visita è stata ben programmata, con una molteplicità d'interlocutori, tra cui in primo luogo la Camera dell'industria e artigianato della Bassa Sassonia, che è l'organismo incaricato a presiedere tutti gli aspetti di progettazione, di governo e di controllo della formazione professionale.

Mi rendo conto che esprimendo in questi termini il concetto si corre il rischio di essere tacciati di superficialità ed imprecisione, ma se si tiene presente la struttura del mondo imprenditoriale tedesco, essenzialmente basato sulle corporazioni, si comprende come tutti gli aspetti inerenti la formazione, che è il requisito unico ed indispensabile per qualsiasi inserimento nel mondo del lavoro, siano posti nelle mani di questi organismi, le Camere.

Per la cultura tedesca non è concepibile che un individuo, per quanto competente ed abile, possa entrare in una specifica professione o esercitare un'attività "in proprio", se sprovvisto di "diploma" acquisito secondo un determinato piano di formazione professionale, certificato secondo delle norme standard nazionali sotto il controllo della Camera⁶ di competenza.

Forse questo è l'elemento, che maggiormente distingue il "modello tedesco" dal "modello italiano", relativamente al sistema educativo.

Compito delle Camere è fornire servizi alle imprese associate, dare supporto legislativo, dare indicazioni alle aziende in tutti i rapporti con la pubblica amministrazione, aiutare in ambito fiscale, difendere gli interessi dell'azienda nei confronti dello Stato.

La Formazione professionale è specificamente affidata dalla legislazione federale alle Camere. Non sono perciò le istituzioni pubbliche o private ad occuparsene, ma le Camere che governano la formazione professionale secondo le norme federali. Esse descrivono il piano formativo per ogni tipo di professione, riconoscono quali aziende sono adeguate a svolgere attività di formazione, redigono i contratti di formazione e governano la formazione nel sistema duale mediante l'applicazione delle leggi e delle norme che provengono dagli organi federali nell'ambito del lavoro. Le Camere sono poi responsabili a sovrintendere gli esami per l'assegnazione dei diplomi di qualifica.

Sistema Formativo in Germania

In Germania il percorso scolastico inizia con la scuola primaria o elementare che dura quattro anni.

⁵ Coordinatori della visita in Germania: Lorenz Andreas (Direttore) e Wienken Gerhard (coordinatore) LAG JAW - Bassa Sassonia. Linne Dietmar (Direttore), Castillo Viviana (coordinatore) - Stadt Göttingen.

⁶ In Germania vi sono 82 Camere.

Alla fine dei quattro anni, si compie la scelta - *sulla base dei voti acquisiti in tutte le materie* - di uno di tre possibili percorsi scolastici. La scelta comunemente è governata dalla scuola in dialogo con i genitori. Non vi è alcun obbligo, ma il percorso scolastico successivo è "fortemente raccomandato"; qualora i genitori insistessero per una scuola di maggior prestigio, possono farlo, ma la prospettiva dell'insuccesso è pressoché normale.

Esiste una tipologia di scuole, la "Sonderschule" o scuola speciale, per giovani con problemi di studio o di apprendimento, nella quale si può essere inseriti subito dopo la scuola materna. È la scuola in cui normalmente sono collocati i bambini con gravi forme di handicap.⁷

Al termine della scuola primaria sono possibili tre percorsi scolastici (Figura 1).

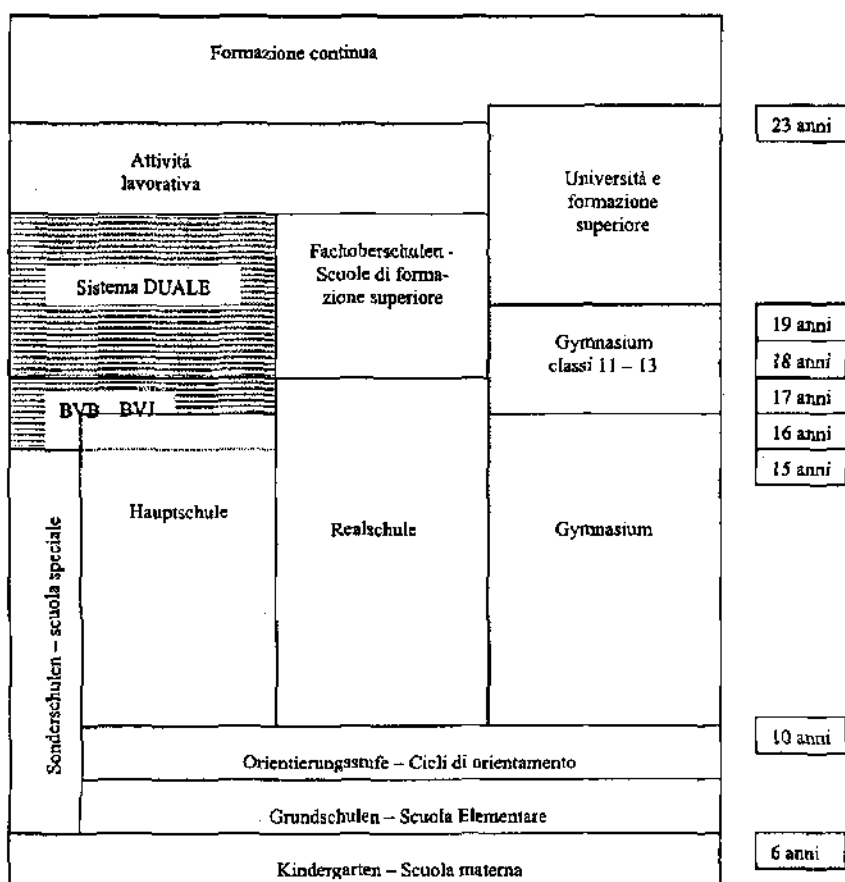


Figura 1

⁷ Distribuzione degli allievi nelle parti fondamentali della Formazione; (dati del 1998)
 - Sonderschule 8% - Hauptschule 27% - Realschule 40% - Gymnasium 25%.

Il primo percorso, "hauptschule", può durare 5 o 6 anni, in base all'esito scolastico. Se la media dei voti è considerata inadeguata, il ciclo è considerato concluso dopo il quinto anno (15 anni di età) e si rilascia una pagella che attesta conclusione del ciclo; se invece la media dei voti è considerata buona il ciclo può essere continuato per un sesto anno in seguito al quale si ha la possibilità di frequentare l'ultimo anno della "realschule", acquisendo così una pagella di fine ciclo che consente indubbiamente maggiori opportunità sia per il proseguo degli studi sia per l'inserimento nel sistema duale.

Al termine del ciclo di "hauptschule" è possibile entrare in azienda con un contratto di apprendistato per effettuare la formazione secondo il sistema duale.

Il secondo percorso (realschule) è un percorso per chi intende inserirsi in professioni di tipo amministrativo, commerciale ecc. il percorso dura sette anni, e termina con la pagella di fine ciclo superiore che attesta anche l'assolvimento dell'obbligo scolastico.

Con l'ultimo anno della "realschule" si aprono diverse opportunità.

- Si può entrare in qualche azienda con un contratto di apprendistato secondo il sistema duale.
- Oppure, frequentando delle scuole serali per almeno due anni, acquisire un titolo tecnico che consente di proseguire gli studi nella Formazione Superiore.

Il terzo percorso (gymnasium) ha una durata complessiva di nove anni. Si conclude un esame che apre la porta agli studi universitari oppure ad un percorso di formazione superiore.

Lo schema è semplificato ed incompleto, ma già sufficientemente esplicativo della complessità nonché della selettività e rigidità del sistema. Questo è l'aspetto più criticato dai pedagogisti tedeschi.

Sistema Duale

In Germania vi sono ben 366 diverse professioni definite e riconosciute a livello federale, descritte con precisione in un repertorio pubblico delle professioni. In detto repertorio è definito non solo il contenuto di ogni singola professione, ma anche la scansione temporale necessaria per la formazione alla specifica professione. Le aziende coinvolte nella formazione dei giovani sono tenute a far riferimento assoluto alla pianificazione definita dalla Camera.

Delle 366 professioni, 222 sono relative all'industria e all'artigianato, 111 nei servizi o nel commercio, le altre in aree diversificate (agricoltura, ecc.)⁸.

⁸ Su 970.000 giovani diplomati nelle scuole 612.000 entrano nella formazione aziendale (sistema duale). Di questi, il 15% provengono dal gymnasium, il 35% dalla realschule, il 30% dalla hauptschule. Il restante 20% viene recuperato in seguito a dei corsi integrativi e di recupero progettati appositamente per quei giovani che hanno incontrato serie difficoltà nella haupt-

Le attrezzature e gli ambienti dedicati alla formazione all'interno dell'azienda, devono corrispondere ai requisiti richiesti. Inoltre l'azienda deve dotarsi di un pedagogista diplomato e abilitato.

Per entrare in formazione i giovani debbono venire assunti dall'azienda come apprendisti. Ogni giovane al momento dell'assunzione riceve il piano dettagliato, in cui sono previste, con scansione mensile, tutte le azioni formative che saranno erogate in azienda e nella Scuola professionale. I piani formativi variano per ogni singola qualifica professionale e sono stabiliti dalle Camere dell'industria e dell'artigianato a livello federale. Il contratto di apprendistato comporta l'obbligo per l'apprendista di frequentare la Scuola Professionale nei giorni stabiliti e per il datore di lavoro l'obbligo di inviarglielo. La formazione si svolge per tre-quattro giorni la settimana presso l'azienda, per uno-due giorni presso una scuola professionale (Berufsschule).

L'orario contrattuale è di 38 ore settimanali; di queste, da dodici a sedici sono svolte presso la scuola professionale. Per garantire la continuità della formazione l'azienda e la scuola professionale collaborano con incontri periodici e anche con periodi di formazione continua per i docenti in azienda.

L'apprendista in formazione riceve da parte dell'azienda uno stipendio che aumenta dal primo anno di formazione al terzo anno. Il suo ammontare dipende dal contratto di lavoro del settore.

A metà del percorso formativo il giovane in formazione è sottoposto ad un esame intermedio di verifica pratica e teorica: al termine i candidati sostengono l'esame finale.

L'esame è sostenuto secondo le modalità fissate dalle Camere dell'industria e dell'artigianato, in base alla legge federale sulla formazione. In caso di esito positivo, il candidato riceve una qualifica valida in tutta la Germania. In caso di esito negativo la prova può essere ripetuta, ma una volta soltanto, dopo di che necessariamente il giovane dovrà cambiare settore di occupazione e tipo di professione.

Per tutti coloro che non riescono ad ottenere un contratto di apprendistato sorgono numerose iniziative da parte di organismi ed enti impegnati nel sociale, ricorrendo a finanziamenti di enti locali, di Camere, ma anche a Fondi Comunitari, con lo scopo di recuperare questi giovani e di portarli in uno o due anni nelle condizioni di poter ricevere il diploma che attesta l'assolvimento dell'obbligo scolastico e, nello stesso tempo, di dar loro maggior opportunità di trovare un'azienda disponibile ad accoglierli per il percorso all'interno del sistema duale.

I partner del CNOS-FAP sono in prima linea su questo fronte, con iniziative specifiche per i giovani e per i meno giovani, che prevedono progetti di accompagnamento e di inserimento per giovani anche ventenni (in teoria

schule ed in seguito a ciò non sono riusciti a trovare un'azienda disponibile ad accoglierli con contratto d'apprendistato. Dei giovani che entrano nella formazione aziendale, il 51% entra in professioni proprie dell'industria, il 35% nel commercio e nei servizi, il 14% in altre attività professionali (es. agricoltura).

fino ai 26 anni di età, ma in pratica per i casi più gravi anche oltre). Vengono organizzati "laboratori", generalmente di carpenteria e falegnameria, cooperative di lavoro con l'avviamento di iniziative imprenditoriali nelle quali i giovani sono accolti fino a che non abbiano raggiunto una competente preparazione, frequentando anche specifici corsi di formazione presso le scuole professionali o presso le strutture stesse degli enti che li stanno seguendo.

Si ha la sensazione che "il sistema" contribuisca moltissimo a selezionare fin dalla più giovane età i giovani ed a catalogarli, lasciando pochi margini ad un recupero o ad una maturazione in tempi più lunghi. Nello stesso tempo vi sono dei meccanismi (istituzionali) per cui nessuno viene lasciato solo, abbandonato: c'è sempre qualcuno o qualche organizzazione che in un modo o in un altro tenta di recuperarlo.

Alla fine del percorso il giovane entra nel mondo del lavoro con una mansione dopo aver raggiunto, in un modo o nell'altro, una "qualifica".

Due anni "istituzionali" servono allo scopo, per i giovani con scarsi profitti nell'ambito della "Hauptschule": sono chiamati Rispettivamente BVB e BVJ.

Il primo anno, riservato ai giovani che uscendo anzitempo dalla hauptschule, è detto "BVB - Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme". Si svolge presso istituzioni educative che istituiscono dei "laboratori-scuola" dando la possibilità di recuperare le materie teoriche fondamentali come il tedesco, la matematica, l'inglese e altre, necessarie per ricevere l'attestato di fine obbligo scolastico e nello stesso tempo consentono di acquisire una preparazione di base che permetta l'inserimento nel sistema duale ordinario.

Per i giovani che nonostante ciò non riescono a trovare un'azienda disponibile ad assumerli con contratto di formazione, esiste la possibilità di un ulteriore anno di formazione chiamato "Anno di Formazione di base - BVJ" da svolgersi interamente all'interno delle scuole professionali.

Tale anno formativo, anche se svolto integralmente all'interno della scuola professionale, sarà accreditato come primo anno di formazione "duale", non appena si troverà un'azienda disponibile a stipulare un contratto di formazione, purché gli studi siano compatibili con il tipo di professione per cui è fatta l'assunzione; diversamente il ciclo di apprendistato riprenderà da capo.

Un piano di formazione aziendale: la MAHR

La visita alla MAHR⁹ ha permesso di valutare la formazione fornita dall'azienda con il contratto di apprendistato. Considerando il settore mecca-

⁹ L'azienda costruisce attrezzature individuali di misura, di grande precisione. Attualmente ha 650 dipendenti nella sede di Göttingen, con più 150 in formazione. Circa il 99% del personale è qualificato ed è in formazione continua. Motto dell'azienda: "Vivere è formarsi".

Tra i dipendenti, circa 140 possiedono una formazione superiore e 15 di loro sono "Maestri d'Arte".

nico industriale, durante il primo anno la formazione è uguale per tutti. Per le esercitazioni, dopo una fase iniziale di approccio, si eseguono lavorazioni che fanno parte del piano di produzione aziendale. La formazione dal secondo anno è orientata alla specificità della professione scelta e il terzo anno viene impiegato su tematiche della professione specifica. Durante i primi due anni si svolgono anche dei brevi corsi di tornitura, fresatura ecc., mentre durante il terzo anno la formazione si fa più specialistica, utilizzando le attrezzature produttive dell'azienda.

Il lavoro si svolge su singoli progetti ed analizza tutti gli elementi tecnologici: disegno, materiali, lavorazione, controllo. Gli allievi devono lavorare in maniera autonoma e cooperativa in gruppo. La programmazione didattica è impostata a blocchi, per dare continuità ai diversi moduli formativi teorici e pratici. Il rapporto tra scuola e azienda è regolato da appositi gruppi di lavoro costituiti da rappresentanti della scuola, dell'azienda e del sindacato. Già al secondo anno nei reparti di produzione i giovani cominciano a prepararsi per l'esame finale, esercitandosi sui temi di lavoro assegnati gli anni precedenti.

La formazione è organizzata con un orario settimanale di 35 ore. Durante l'anno per gli apprendisti sono previsti 30 giorni di ferie, esattamente come per gli altri dipendenti: non si possono però prendere come ferie giorni in cui si è tenuti ad andare a scuola. Le assenze per malattia vengono regolarizzate secondo un corretto rapporto di informazione tra azienda e scuola.

Un piano di formazione nella scuola: la BBS II

Il piano di lavoro delle due settimane di visita ha portato al confronto con organismi pubblici, ministeriali e sociali che si occupano a diversi livelli dei vari aspetti connessi con i problemi di educazione dei giovani, e con strutture emanazione di enti non statali, religiosi e civili, che hanno come missione il recupero, il reinserimento e l'accompagnamento dei giovani in difficoltà, con particolare riguardo gli immigrati o figli di immigrati. Sarebbe interessante presentare anche solo l'elenco di queste strutture, se non altro per evidenziare la ricchezza di interventi che vengono posti in campo ma credo che, a completamento del panorama a gioco forza incompleto, possa essere molto più interessante riportare alcune riflessioni relative alla

La formazione nell'apprendistato inizia in autunno, dopo le ferie estive. La maggior parte delle domande arrivano già con un anno d'anticipo.

Nell'area di gestionale/amministrativa arrivano circa 350/400 domande per 6 posti di formazione, permettendo un'ampia selezione. Le associazioni degli imprenditori cercano di sollecitare i giovani ad orientarsi per l'inserimento nell'area della produzione, dove le richieste sono minori. La MAHR fa pubblicità nelle scuole, attraverso gli stage nel periodo di frequenza della "Realschule", in modo da aumentare la domanda da parte dei giovani. Durante la selezione sono poste domande per valutare le motivazioni che stanno alla base delle richieste di lavoro. Sulla base delle pagelle scolastiche degli ultimi due anni e di test di valutazione avviene la selezione, che tiene conto delle motivazioni che hanno spinto alla scelta dell'azienda e della professione. Al termine delle selezioni è stipulato il contratto d'apprendistato, registrato dalla Camera dell'industria e del commercio, che ne certifica la validità.


nostra visita ad una scuola statale di Göttingen, dove si è potuto avere un quadro estremamente interessante del modello educativo tedesco visto dal versante "scuola".

In Göttingen la visita ha interessato una Scuola Professionale (Berufsschule) di indirizzo tecnico, la "BBS II", ed è questa che presento secondo le informazioni che ci sono state date dal Direttore, dr. Peter Petchil¹⁰.

La durata standard dell'iter formativo è di tre anni/tre anni e mezzo, corrispondenti agli anni di formazione nell'apprendistato. Almeno 12 delle 38 ore di lavoro settimanali devono essere trascorse presso la scuola.

Orario settimanale presso la BBS II:

orario alternativo



12 ore/settimana	Primo anno	18 ore/settimana
12 ore/settimana	Secondo anno	9 ore/settimana
12 ore/settimana	Terzo anno	9 ore/settimana

L'organizzazione cambia da scuola a scuola e dipende dalle aziende coinvolte e dalla tipologia di professione.

Tra gli obiettivi della formazione si trovano in primo piano la capacità: *d'autonomia, d'inserimento sociale e di lavoro in équipe*. Fino a qualche tempo fa erano fondamentali le *abilità professionali e le conoscenze scolastiche*, mentre oggi si dà molta più rilevanza alle *competenze*.

L'istruzione scolastica in Germania è governata a livello di LAND attraverso il proprio Ministero dell'Educazione. Poiché la FP dipende dalle Aziende e i contratti di Formazione in apprendistato sono definiti legislativamente a livello Federale, è attivo un organismo che gestisce le relazioni tra FP/Scuola. Esiste, infatti, un piano di formazione aziendale ed un piano per i contenuti culturali e tecnici che devono essere trattati a livello d'istituzione scolastica. L'esame finale, che rilascia la qualifica è svolto sotto la responsabilità delle Camere e non della scuola. La scuola rilascia una propria pagella scolastica finale.

Perché la scuola possa attivare un corso non è sufficiente che vi siano giovani che chiedono una determinata professione, ma è indispensabile che questi abbiano un contratto d'apprendistato sottoscritto con un'azienda.

Prendiamo in esame l'organizzazione scolastica nell'ambito dell'area meccanica.

Nel primo anno la formazione nella scuola è uguale per tutti gli allievi dell'area meccanica. Questo è il percorso base, che apre la strada ad una trentina di professioni diverse. Il secondo anno si diversifica in quattro percorsi più specializzati. L'ultima fase della formazione, della durata di un

¹⁰ Studi in pedagogia, in Matematica e in Costruzioni. Dal 1976 Docente. Dal 1980 Docente e Coordinatore di Settore. Dal 1986 Direttore della scuola.

anno e mezzo (terzo anno e mezzo), è spesa in una sezione specifica, per il raggiungimento di una ben determinata qualifica. La scuola cerca di stare al passo con le innovazioni tecnologiche, ma è difficile, perché i 25 allievi che compongono una classe possono provenire anche da 18 diverse aziende con esigenze a volte contrastanti fra di loro. Non è facile pianificare la formazione che si svolge a scuola con quella riservata all'azienda.

I corsi scolastici si pongono l'obiettivo di fornire le conoscenze necessarie per superare l'esame finale, che è sostenuto presso un ente terzo rispetto all'azienda e alla scuola.

Il criterio di un Ente certificatore terzo è stato per decenni l'elemento di garanzia della validità della Formazione Professionale a livello federale; poiché oggi le esigenze formative tendono a diversificarsi da luogo a luogo, capita che le aziende preparino l'allievo a superare l'esame, ma non ad inserirsi nella propria attività produttiva, con conseguenti difficoltà per le stesse aziende.

Durante il primo anno la scuola può fornire ai giovani sia la teoria sia la pratica, perché può iscriversi anche chi non ha un contratto d'apprendistato in azienda (BVJ). A questi giovani è garantita soltanto la copertura delle spese per il viaggio e l'uso del materiale e delle attrezzature, ma non lo stipendio mensile. Entro sei mesi questi devono decidere in quale settore di qualifica vogliono entrare. Al termine del primo anno il giovane è considerato disoccupato e deve trovare un'azienda che lo assuma con un contratto d'apprendistato della durata dei due anni e mezzo mancanti per conseguire la qualifica. L'azienda, a sua discrezione, lo può assumere senza accreditargli l'anno iniziale, cosicché la formazione durerà complessivamente quattro anni e mezzo.

Un giovane che non ha superato il primo anno può lasciare la scuola, ma in ogni caso il primo anno deve averlo frequentato (obbligo scolastico).

Nel primo anno per gli allievi apprendisti sono previste otto ore la settimana di materie specifiche (tecnologia, matematica, tecniche della comunicazione, pianificazione del lavoro), sette ore di materie di carattere generale (tedesco, educazione civica, sport e religione) ed anche un'ora di lezione extra curriculare, per un totale di 16 ore. Per coloro che invece non hanno un contratto con l'azienda sono previste altre 22 ore da svolgersi nei laboratori per un totale 37 ore la settimana.

Gli insegnanti svolgono 24 ore d'insegnamento la settimana; i Coordinatori di settore ne svolgono solo 17 mentre il direttore mantiene 3 ore la settimana di lezione.

Vi sono tre tipologie di insegnanti.

- ✓ L'insegnante di scuola professionale che insegna materie teoriche (Matematica/Fisica) o materie specifiche per la professione deve aver acquisito all'università una laurea nel settore specifico d'insegnamento. Prima della laurea finale, dovrà ridurre il suo piano di studi di materie teoriche specifiche e aggiungere una materia completamente scollegata dalla specificità dei suoi studi. Lo studio complessivo all'università avrà una du-

rata di 10/11 semestri (cinque anni e mezzo). Dopo questa formazione, dovrà fare uno stage di perfezionamento nella docenza, della durata di due anni. Nel primo anno è previsto uno stipendio mensile di 1.500 DM. Una volta la settimana gli stagisti¹¹ s'incontrano per lezioni in ambito pedagogico. Devono trascorrere 12 ore la settimana in un ambiente formativo. Tra la scuola e lo stagista si concorda il monte ore di insegnamento, da solo o con un Tutor. Dopo due anni devono sostenere l'esame di abilitazione all'insegnamento.

- ✓ Gli insegnanti per le materie generali seguono lo stesso iter formativo dei colleghi che insegnano le medesime materie presso altre tipologie di scuola. Costituiscono il 10%-11% del totale.
- ✓ Gli insegnanti di laboratorio pratico o "maestri d'arte" devono aver seguito la scuola tecnica e aver conseguito una specializzazione. Dopo la formazione come maestri d'arte, devono fare un tirocinio di due anni, con 15 ore settimanali di formazione. Il loro stipendio è un poco inferiore a quello dei docenti laureati.

Presso la scuola vi sono 114 insegnanti, più due giovani in fase di tirocinio.

L'organizzazione interna della scuola tende a strutturarsi a rete, ma in realtà fino ad oggi è molto gerarchica. La scuola ha 132 dipendenti e 2500 studenti. Il direttore con l'aiuto di vice direttore è responsabile di tutto.

Il vice direttore cura il piano scolastico, l'orario delle lezioni, il piano delle sostituzioni. A lui è delegata anche la responsabilità della mediateca, della banca dati e dei programmi di informatica; è responsabile l'organizzazione della sicurezza.

Quattro volte l'anno si riunisce tutto il personale della scuola, docenti e non, in **assemblea plenaria**. Tale assemblea ha esclusivamente valore di consultazione per il direttore.

La scuola ha un **consiglio ristretto** composto dai coordinatori di settore, che si raduna settimanalmente.

Ogni reparto si organizza con sufficiente autonomia, con un responsabile di settore, sotto la responsabilità ultima del direttore. Il coordinatore di settore è responsabile per gli insegnanti del suo settore.

Il collegio dei docenti è coordinato a livello di settore sotto la direzione del coordinatore. È un organo decisionale, ma tutte le decisioni assunte vanno sottoposte al vaglio del direttore con il consiglio ristretto della scuola cui il coordinatore di settore deve sottoporre le decisioni prese.

Il direttore può, di autorità, invalidare le decisioni prese dal collegio dei docenti se queste non corrispondono con la linea della scuola o sono contrarie a qualche norma di legge.

Da qualche tempo si sta sperimentando una nuova forma organizzativa di settori con la costituzione di "Team" di settore costituiti da 7/10 docenti direttamente dipendenti dal coordinatore di settore con capacità decisionale anche in termini economici all'interno di un budget prefissato.

¹¹ Alcuni di loro sono in tirocinio presso la BBS II.

Le segreterie sono di supporto alla direzione: tutti gli aspetti di gestione, documentazione, accettazione degli allievi sono informatizzati.

Il programma di attività del docente è pianificato fin dall'inizio, ma in realtà il piano attuativo è molto flessibile ed ogni docente ha un buon margine di manovra in funzione delle diverse esigenze.

Valutazioni

L'approfondimento del modello di formazione duale mi ha permesso una "riappacificazione" culturale con tale modello. È naturale per una persona che svolge attività di formazione professionale nel contesto italiano vedere il Centro di formazione Professionale "al centro" del sistema educativo dei giovani che intendono seguire un percorso di formazione professionalizzante. Le aziende, secondo questa concezione, devono essere il necessario "corollario".

L'idea che l'azienda possa diventare o debba diventare "il centro di riferimento" attorno a cui ruotano le scelte educative e formative, può sembrare per lo meno innaturale.

Visitando le scuole professionali cui ho fatto riferimento ho potuto constatare che la realtà può essere diversa anche in Germania. Sia la "BFS" di Hannover che le "BBS II" e "BBS III" di Göttingen nonché altre realtà visitate mi hanno dato l'impressione di strutture educative molto ben equilibrate nelle diverse aree formative e di non aver riscontrato differenze significative rispetto alle scuole tecniche o alcuni centri di formazione professionale di Spagna e d'Italia.

Una seconda osservazione, invece, è relativa alla tensione educativa vissuta con un forte senso di "missione", che ho riscontrato in tutte le persone incontrate, con una grande spinta di partecipazione pedagogica, specialmente nei confronti dei giovani che, per le cause più disparate, vengono a trovarsi al margine della società. È istituzionalizzato all'interno del percorso educativo, a tutti i livelli, il lavoro dello psicologo orientatore, non tanto per la presenza dello "specialista", quanto per il suo ruolo educativo. Il ruolo principale in questo campo è però svolto dagli insegnanti, che nel loro percorso di formazione hanno perfezionato anche competenze in questo ambito.

Conclusioni

Un grazie sincero va ai nostri partner, che, nonostante iniziali difficoltà, sono pervenuti ad una collaborazione vissuta e condivisa. Dopo cinque anni di lavoro comune nei diversi progetti europei, siamo giunti ad un'intesa totale, non solo sui "progetti", ma soprattutto in relazione al senso di "missione".

Un grazie va anche alle Istituzioni Comunitarie che ci hanno sollecitato, nel metterci a disposizione i mezzi finanziari, ad un lavoro comune che altrimenti difficilmente avremmo potuto realizzare.

Il mio augurio è che il lavoro intrapreso in questi anni, possa proseguire anche per il futuro a livello di "formazione di formatori", ma anche e soprattutto a livello dei giovani.

ZATTINI
DANIELE

L'inserimento/ accompagnamento al lavoro in JANUS II: "Progetto regionale per l'inserimento dei giovani nell'Unione Europea"

*Sono descritti i processi
attuativi del progetto
"Janus II", con relazione
all'esperienza fatta nel
CFP CNOS-FAP di Forlì.*

*L'insistenza maggiore
è sul processo di
orientamento e
inserimento al lavoro.*

*Sono pubblicate
alcune schede di
programmazione del
percorso strutturate sulla
base di "Unità Formative
Capitalizzabili" e un
esempio di Progetto
Individualizzato
Formativo (P.I.F.)
adottato.*

Il Progetto "Janus II" è stato svolto, nella provincia di Forlì e Cesena, da cinque enti di Formazione Professionale (CNOS-FAP, EnAIP, ENFAP, EnGiM e IAL), riuniti in Associazione Temporanea d'Impresa.

L'attività formativa che è stata svolta dal CNOS-FAP di Forlì, dall'EnAIP e dall'EnGiM di Cesena ha avuto inizio il 25 Novembre del 1998 e si è conclusa il 25 Novembre del 1999, per una durata complessiva di 1200 ore.

L'esperienza ha interessato 53 giovani dai 15 ai 18 anni con l'obiettivo di inserirli in un percorso di "formazione iniziale" e di favorire il loro inserimento nel mondo del lavoro o nel proseguo scolastico.

I profili professionali scelti dagli allievi sono stati quattro: *Addetto Polivalente di produzione, Saldatore Specializzato, Addetto alla manutenzione meccanica dei veicoli, Addetto alla manutenzione di sistemi oleopneumatici.*

L'inserimento/accompagnamento al lavoro è stato un momento forte dell'esperienza. Si propongono alcune riflessioni su tale attività, i cui aspetti principali sono comuni a tutte le altre esperienze realizzate in regione.

Brevi riflessioni evidenzieranno la relazione maturata tra le aspirazioni dei giovani e l'insieme delle opportunità di lavoro, delle informazioni utili alla scelta e delle misure di accompagnamento messe in atto.

1. I giovani inseriti nel progetto Janus II¹

La formazione iniziale è divenuta luogo che accoglie non solo i giovani intenzionalmente motivati verso una determinata qualifica professionale, ma anche un'utenza scolasticamente e socialmente più debole, con problemi familiari e spesso caratteriali.

Quest'ultima utenza "*caratteristica*" presenta aspetti psico - sociali, cognitivi e motivazionali che possono *influenzare in modo decisamente rilevante* i processi di apprendimento e l'atteggiamento verso il lavoro.

L'azione promossa da Janus II ha chiesto alle strutture formative di prendere in dovuta considerazione tali caratteristiche dei giovani in una logica di formazione "*multidirezionale*" caratterizzando tutta l'attività formativa di una forte "*valenza educativa*" e di "*orientamento*".

La transizione scuola - formazione - lavoro rappresenta, per questa tipologia di utenti, un momento complesso, anche perché segna il passaggio dalla vita adolescenziale a quella del lavoro.

I giovani non solo devono affrontare questo passaggio difficile, ma devono anche fronteggiare la complessità del mondo del lavoro e delle organizzazioni produttive, che costituiscono l'attuale scenario per lo sbocco occupazionale.

2. Il sistema economico della provincia di Forlì - Cesena

Il sistema economico produttivo della provincia di Forlì - Cesena è caratterizzato da una forte presenza di Piccola Media Impresa e Microimpresa, che utilizza ancora profili professionali tradizionali di tipo operaio, che sono necessari per il mantenimento delle dinamiche produttive esistenti.

I tecnici e gli operai qualificati costituiscono profili professionali collocabili nel nocciolo duro dell'attività delle Piccole Medie Imprese: sono molto richiesti e, in alcuni casi, di "*difficile reperibilità*". Questo fenomeno, inoltre, si manifesta anche nel resto della regione.

I motivi di queste difficoltà vanno ricercati nella scarsa valorizzazione sociale di tale tipo di lavoro, nell'insufficiente attività di orientamento svolta dalla scuola e dalla famiglia, nella poca conoscenza della "*cultura del lavoro*" nel suo valore educativo.

Nei sistemi economici di tutte le province della regione i Centri di Formazione Professionale, per la loro attività di orientamento al lavoro, sono consi-

¹ Progetto YOUTHSTART cod. rif. 2760/E2/Y/R approvato con delibera RER 1604 del 15/09/98. I progetti "Janus" e "Janus II" sono presentati in "Rassegna CNOS" 1999, n° 1, pp. 91-103.

derati un punto di riferimento per immettere nel mondo del lavoro i giovani; questo patrimonio non deve essere disperso, ma ulteriormente valorizzato.

3. L'orientamento al lavoro

Se aumentano le scelte possibili e le offerte per il lavoro, un giovane dovrà disporre di tutti gli elementi utili per scegliere conciliando le opportunità con le proprie aspirazioni.

Nessun orientamento al lavoro può prescindere dai vissuti dei ragazzi: dall'immagine del lavoro e dall'immagine di sé che hanno.

L'orientamento e la transizione al lavoro non è facile, poiché gli atteggiamenti del soggetto in formazione rappresentano un vincolo, che deve essere preso in considerazione.

L'inserimento lavorativo rappresenta uno degli esiti finali dell'attività formativa, ma deve essere preso in considerazione sin dalle prime fasi della programmazione didattica.

Nella sperimentazione Janus II è stato realizzato un "Progetto Formativo Individualizzato" (PIF), che ha comportato una personalizzazione del processo formativo soprattutto nell'area tecnico-professionale e nell'alternanza con l'impresa, in vista dell'inserimento orientato nel mondo del lavoro.

L'orientamento è stato un aiuto continuo, un "sostegno" al giovane perché potesse fronteggiare la transizione, aiutandolo a costruire un proprio progetto lavorativo, e, spesso, a "riprogettarlo" in corso d'opera.

4. Strategie educativa messa in opera

La strategia educativa suggerita dal modello Janus II è orientata ad intervenire sulle principali aree problematiche dei giovani attraverso strumenti che hanno richiesto un'attenta progettazione di dettaglio ed una loro sperimentazione, attivando un vero e proprio "laboratorio pedagogico" a "miglioramento continuo".

Le più significative aree di intervento sono relative ai "bisogni formativi" dell'utenza:

- *rimotivazione ai processi di apprendimento;*
- *sviluppo dell'autostima, dell'autonomia e della progettualità individuale;*
- *socializzazione e sviluppo delle capacità relazionali;*
- *potenziamento delle abilità cognitive e di apprendimento individuale.*

Tali aree di intervento hanno richiesto una strategia formativa e didattica finalizzata ad intervenire sui seguenti aspetti:

- potenziare lo sviluppo delle competenze sociali trasversali (finalizzate all'autonomia, alla cooperazione, alla comunicazione, ecc.), che rappresentano un bagaglio importante per svolgere qualsiasi lavoro e per interagire positivamente con ogni contesto produttivo;

- portare all'acquisizione, prima dell'ingresso effettivo nel sistema produttivo, di una progressiva socializzazione dei giovani nel ruolo lavorativo attraverso *le esercitazioni di laboratorio, il lavoro d'officina, le visite aziendali, gli stage, le interviste, le ricerche;*
- suscitare la curiosità a conoscere/comprendere e la motivazione ad informarsi (anche attraverso attività transnazionali), per contenere i rischi dell'emarginazione;
- sviluppare un progetto professionale (Progetto Individuale Formativo), che impegni il giovane alla sua realizzazione in modo da favorire un atteggiamento attivo che possa durare per la vita e non solo nella fase iniziale di ricerca del lavoro;
- educare il ragazzo alla responsabilità in ordine alle scelte della vita, al lavoro e allo studio. La progressiva responsabilizzazione del ragazzo lo porta ad essere autore consapevole dei propri atti ed a misurarne sempre di più la portata;
- coinvolgere, nei momenti più significativi del percorso, le famiglie dei ragazzi per uno scambio di informazioni e per comprendere, condividere e sostenere le scelte positive espresse dai giovani in merito al loro futuro;
- educare a confrontarsi con gli altri, soprattutto con *i compagni del gruppo e gli adulti (gli insegnanti, i tutor, i colleghi di lavoro e i testimoni privilegiati).*

Il gruppo, nel progetto formativo Janus II, ha assunto un significato di "scuola attiva", anche se a volte ha comportato difficoltà di gestione nel raggiungimento del fine comune. Il gruppo si è caratterizzato per l'intensità di coesione tra i ragazzi, dentro e fuori il Centro: la presenza dei compagni di gruppo ha caricato la persona di ulteriori motivazioni, l'ha attivata, ha permesso una resa maggiore e una più intensa comunicazione tra le persone.

Gli adulti, soprattutto i formatori e i testimoni privilegiati, sono stati in qualche modo "dei buoni esempi" che hanno prodotto un effetto positivo e duraturo sul giovane.

L'incontro con le persone diverse, con propri modi di essere e di relazionarsi, ha creato le premesse adatte a favorire una riflessione sul lavoro, sul sacrificio, sul sapersi guadagnare le cose, sulla condivisione, ecc.

5. La transizione al lavoro

Come già affermato, l'inserimento lavorativo ben progettato e, quando serve, riprogettato favorisce una buona esperienza lavorativa da parte del giovane.

L'attività svolta nei laboratori e officine dei Centri di Formazione Professionale, l'esperienza maturata attraverso lo stage in una situazione concreta di lavoro e di contatto con l'impresa costituiscono di per sé elementi assai efficaci di formazione e di orientamento al lavoro per i giovani.

Lo stage è considerato dai partecipanti ai corsi di formazione come l'elemento più importante per favorire l'ingresso nel mondo del lavoro.

L'attività di transizione verso l'inserimento lavorativo hanno cercato di:

- ridurre le difficoltà del primo impatto con un ambiente nuovo;
- facilitare una rielaborazione personale dell'esperienza;
- valorizzare l'esperienza per il proprio sviluppo personale e professionale;
- mantenere aperto il rapporto col sistema formativo in termini di formazione continua.

Solo se il giovane è in grado di sviluppare competenze e di vivere lo stage come momento formativo (*imparando a sviluppare maggiormente l'appartenenza al proprio progetto professionale e a quello dell'azienda nella quale realizza la propria esperienza lavorativa*) sarà poi in grado di collocare la propria professionalità nel mercato del lavoro.

La flessibilità, che è richiesta dal mercato per problemi organizzativi e di sviluppo, è un rischio per il lavoratore privo di competenze; la possibilità di collocarsi e ricollocarsi nel Mercato del lavoro è sempre più affidata alla capacità della persona di continuare ad imparare. Per questo il giovane deve imparare ad investire sulla propria formazione, in modo da saper apprendere lungo tutto l'arco della propria vita professionale.

6. Giovani coinvolti

In totale hanno iniziato il cammino di Janus II 53 giovani.

- dei 53 allievi, dopo la fase di orientamento, quattro sono stati inseriti in un corso di formazione professionale;
- sei allievi sono stati dimessi dalla sperimentazione di Janus II e inseriti direttamente al lavoro;
- dei 43 allievi giunti al termine del percorso formativo, due hanno proseguito lo studio nella scuola statale, quattro frequentano attualmente un corso per il conseguimento di qualifica professionale e due sono in attesa di un corso di formazione a loro congeniale; tutti gli altri 35 allievi sono stati inseriti al lavoro, per lo più in aziende conosciute durante lo stage.

Fase	Totale allievi	Inseriti in altre iniziative formative		Inseriti al lavoro	Non occupati
		Corsi di F.P.	Scuola Statale		
Al termine dell'orientamento	53	4	0	6	//
Al termine dell'iniziativa formativa	43	4	2	35	2

7. Unità Formative Capitalizzabili (UFC) progettate per l'attività di transizione al lavoro

UFC Diagnosticare le proprie competenze e attitudini	
Risultato atteso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnosticare le proprie competenze e risorse personali, la qualità dei propri stili comportamentali e dei propri processi di pensiero al fine di valutare la coerenza tra la propria crescita personale e professionale e il percorso posto in atto
Attività	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificare le proprie conoscenze, capacità e risorse in relazione al ruolo professionale e valutarne l'adeguatezza ▪ Identificare e valutare l'efficacia dei propri stili di risposta di fronte ai problemi incontrati durante il percorso ▪ Identificare e valutare i propri processi di pensiero ▪ Identificare i punti di debolezza e ipotizzare strategie di miglioramento
Competenze	<p><i>* Teorico-tecniche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoscere il significato di competenza, attitudine, motivazione, progetto professionale ▪ Conoscere le principali categorie di analisi delle competenze e delle attitudini personali <p><i>* Essere in grado di</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definire e valutare le proprie conoscenze e capacità, identificando i punti di forza e di debolezza ▪ Identificare i propri interessi, motivazioni, aspettative ▪ Valutare i propri interessi, motivazioni e competenze in relazione al lavoro e al ruolo professionale ▪ Riconoscere e valutare la propria immagine di sé, le proprie rappresentazioni del lavoro e del ruolo professionale ▪ Fare un bilancio realistico delle proprie esperienze personali e lavorative ▪ Riconoscere e valutare i propri processi di pensiero e il proprio stile cognitivo ▪ Ricostruire, verbalizzandole, le proprie strategie di azione, identificando punti di forza e di debolezza ▪ Identificare le modalità con cui valorizzare i punti di forza e attenuare l'influenza dei punti di debolezza
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisi delle proprie risorse personali ▪ Analisi e creazione dell'immagine di sé ▪ Le componenti della competenza: risorse, abilità, esperienze ▪ Analisi degli interessi personali ▪ Analisi delle esperienze formative e lavorative attuate nel PFP ▪ Strategie di azione e stili comportamentali
Durata	Min. 30 - Max. 40 ore
Prerequisiti in ingresso	Avere svolto la prima fase del percorso Janus relativa all'orientamento
Modalità formative	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lezioni frontali ▪ Momenti di autoriflessione guidata ▪ Attività di gruppo finalizzate al confronto ▪ Attività di tutoring individuale ▪ Momenti di sintesi e sistematizzazione concettuale
Modalità di valutazione	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisi dei materiali prodotti dal corsista relativamente all'autodiagnosi ▪ Osservazione, con griglia strutturata, delle attività di simulazione ▪ Osservazione del comportamento nelle attività di gruppo

UFC Programmazione dello stage e follow - up	
Risultato atteso	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'utente è in grado di progettare insieme al coordinatore didattico o tutor lo stage confrontandosi con testimoni privilegiati della struttura ospitante ▪ Diagnosticare le caratteristiche fondamentali di una posizione di lavoro
Attività	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnosticare situazioni e problemi di lavoro di diversa natura: tecnico - operativi, relazionali, organizzativi ▪ Intervista ai testimoni privilegiati per conoscere le aziende, l'organizzazione, il prodotto e i servizi svolti ▪ Diagnosticare le caratteristiche fondamentali del contesto organizzativo e di lavoro in azienda, usando diverse tecniche ▪ Diagnosticare le caratteristiche fondamentali di un contesto organizzativo e di lavoro, usando diverse informazioni
Competenze	<p><i>* Teorico-tecniche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoscere le tecniche fondamentali per la diagnosi di problemi strutturati e le loro modalità d'uso ▪ Conoscere l'organizzazione aziendale, le responsabilità, i processi aziendali, i ruoli lavorativi <p><i>* Essere in grado di</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificare e consultare fonti informative in relazione ad uno specifico problema o situazione ▪ Raccogliere, classificare e interpretare informazioni da fonti diverse (scritte, orali, iconografiche) ▪ Selezionare e organizzare le informazioni per costruire rappresentazioni efficaci di un problema o una situazione ▪ Predisporre la documentazione e le modalità per svolgere il report aziendale ▪ Attuare le modalità per contattare l'azienda ▪ Svolgere la rilevazione preliminare in azienda con le modalità concordate del report ▪ Collaborare alla predisposizione di un piano di lavoro individuale in riferimento allo stage ▪ Raccolta e predisposizione del materiale per la redazione della relazione finale sulla attività di stage in sede di follow-up
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programma formativo da svolgere in azienda con l'assistenza del tutor ▪ Le fonti di informazione: scritta, iconografica, orale ▪ Tecniche per la raccolta di informazioni da documenti e testi ▪ Tecniche e supporti per l'osservazione ▪ Classificazione, organizzazione e interpretazione delle informazioni
Durata	Min. 30 - Max. 40 ore
Prerequisiti in ingresso	Aver svolto l'UFC relativa a caratteristiche del rapporto di lavoro subordinato
Modalità formative	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lavori individuali svolti all'inizio e durante lo stage aziendale
Modalità di valutazione	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisi dei documenti prodotti nell'analisi aziendale e nel lavoro individuale ▪ Osservazione del comportamento dei corsisti ▪ Valutazione del tutor aziendale

8. Il Progetto Individualizzato Formativo (P.I.F.) adottato: un esempio

Forlì Cesena

PROGETTO REGIONALE PER L'INSERIMENTO SOCIALE E LAVORATIVO
DEL GIOVANI NELL'UNIONE EUROPEA

YOUTHSTART cod. rif. 2760/E2/Y/R approvato con delibera RER 1604 del 15/09/98

Dati Utente:

Cognome: _____ Nome: _____

Nato a: _____ il: _____

Residente a: _____ in Via: _____, n° _____

Ente/Struttura di appartenenza per la fase di orientamento:

Associazione CNOS/FAP sede di Forlì

Data:
Responsabile

Firma dell'Utente

Firma del

Conoscenze/abilità/caratteristiche dell'utente:

Conoscenze	Abilità	Caratteristiche personali
Buona capacità di apprendimento; afferra prontamente un concetto e sa applicarlo. Dotato di discrete capacità di analisi e ragionamento.	Manualità. In grado di azionare macchine agricole ed in parte ripararle. Al tornio si applica e lavora con impegno. Sa svolgere le operazioni fin ora spiegate, con sufficiente precisione. Utilizza utensili e attrezzature, montandoli con criterio.	Gentile, educato, riservato e serio. Buona volontà e capacità d'impegnarsi. Equilibrato, maturo e fiducioso di sé. Introverso e pronto ad allacciare nuovi rapporti.

Valutazione:

Punti di forza	Punti deboli
Le caratteristiche personali, in particolare la serietà e l'impegno.	La chiusura e la diffidenza iniziale nei confronti degli altri. L'esperienza negativa scolastica precedente.

Profilo professionale di riferimento:

ADDETTO POLIVALENTE DI PRODUZIONE

Competenze/Risorse disponibili per avviare il percorso personalizzato:

Sufficienti conoscenze relative alle discipline tecnico – scientifiche proprie della scuola dell'obbligo.

Ha conoscenze relative alla lettura degli strumenti di misura impiegati nella meccanica e sufficienti basi di disegno tecnico.

Competenze/Risorse necessarie da sviluppare o acquisire ex novo:

Di Base:

Conoscere gli obiettivi dell'U.E.; conoscere la normativa sulla sicurezza, leggere e comprendere semplici testi di lingua inglese, conoscere l'organizzazione aziendale tipo e i ruoli; operare in ambienti informatici Windows e Word.

Tecnico Professionali:

Conoscere le norme del disegno tecnico per rappresentare semplici particolari meccanici, eseguire la lavorazione e il montaggio di semplici particolari meccanici eseguiti al banco. Conoscere e classificare le macchine utensili principali e conoscerne il funzionamento fondamentale. Eseguire su M. U. fresatrice e tornio le lavorazioni fondamentali. Scegliere utensili, materiali e attrezzature impiegate nelle lavorazioni.

Trasversali:

Saper comunicare e lavorare all'interno di un gruppo. Saper pianificare e fronteggiare un evento - problema di tipo professionale.

Tipo di valutazione finale:

Certificazione delle Competenze per Addetto polivalente di produzione 2° Livello.

Progetto personalizzato di formazione:

Contenuti attività	Modalità <i>Sede /struttura formativa</i>	Durata	Osservazioni
<p>Area delle competenze trasversali: Interpretare informazioni personali evidenziando le proprie caratteristiche. Comunicare efficacemente all'interno del proprio gruppo e con altri gruppi di lavoro. Espri-merc pareri personali. Predisporre un piano di azione per fronteg-giare un evento/problema, decidere una strategia di azione tra più alternative.</p>	<p>Attività formativa presso il CNOS-FAP di Forlì.</p> <p>Percorso di alternanza scuola lavoro presso l'azienda OF-FICINE DE ANGELIS Coo-colia Ravenna.</p> <p>Stage transnazionale in Por-togallo.</p>	<p>105 ore</p> <p>40 ore</p>	<p>Ha svolto lavora-zioni sulle macchine utensili e di mon-taggio.</p> <p>Ha partecipato atti-vamente agli impe-gni previsti.</p>
<p>Area delle Competenze di base: Ottenerne le informazioni relative agli obiettivi della UE. Saper operare in ambiente Windows, ope-rare con il file system, attivare i programmi di video scrittura. Conoscere la terminologia di base e regole grammaticali della lingua Inglese. Leggere un'organizzazione aziendale interpretando il modello di funzionamento e individuando i suoi processi principali e i ruoli azien-dali.</p>	<p>1° Stage presso l'azienda CALDERONI Forlì.</p> <p>Attività formativa presso l'ENFAP per il modulo di saldatura.</p>	<p>120 ore</p> <p>40 ore</p>	<p>Ha svolto lavora-zioni sulle macchine utensili e di mon-taggio.</p> <p>Ha partecipato atti-vamente con buona profitto.</p>
<p>Area Tecnico Professionale: Conoscere in generale le principali norme di sicurezza personale sul lavoro e di antin-fortunistica in riferimento all'attività lavo-rativa. Individuare e scegliere opportunamente i materiali e gli utensili previsti nel ciclo di lavorazione. Impiegare correttamente gli strumenti di misura per il controllo dimen-sionale e di forma, applicare le indicazioni di autocontrollo del processo in riferimento alle tolleranze di lavorazione. Essere in grado di leggere semplici disegni di particolari meccanici per la lavorazione. Interpretare e gestire le istruzioni relative alle fasi di lavorazione di aggiustaggio: li-matura, taglio, foratura, tracciatura, ma-schiatura, alesatura. Eseguire lavorazioni di base sul tornio e sulla fresatrice. Ri-spettare gli standard della lavorazione, uti-lizzare strumenti di misura previsti nel controllo. Recuperare semplici anomalie con interventi di adattamento.</p>	<p>2° Stage presso l'azienda TERRATEK di S. Bartolo di Ravenna.</p>	<p>130 ore</p>	<p>Il ragazzo manifesta la volontà di inserirsi nel mondo lavo-rativo presso l'azienda agricola dove lavora il padre per l'uso e la ma-nutenzione dei mez-zi agricoli.</p> <p>Il ragazzo verrà as-sunto dall'azienda TERRATEK dove ha svolto lo stage.</p>

BENTIVOGLI C. - D. CALLINI, *I piani formativi aziendali. Metodologie e strumenti*, Milano, FrancoAngeli, 2000, pp. 142.

I piani formativi aziendali sono uno strumento di supporto all'azienda rispetto alle scelte strategiche: quando queste comportano il bisogno di competenze coerenti con il lavoro, può rendersi necessario un intervento di adeguamento.

L'obiettivo del volume è quello di fornire sia un quadro teorico-concettuale, che uno più metodologico-strumentale entro cui collocare tale strumento. In particolare il libro in esame presenta e illustra uno specifico approccio metodologico, sviluppato e sperimentato nell'ambito delle attività professionali di Plan, società di studio e consulenza per i sistemi formativi ed organizzativi.

Gli autori hanno cercato di fornire un quadro più completo possibile delle strumentazioni da adottare per la realizzazione di un piano formativo, ma di non vincolare all'utilizzo dell'intero pacchetto che è modulare. Questo consentirà agli utilizzatori di scegliere, come si è fatto nel caso aziendale preso in esame, le metodologie più consone rispetto ai bisogni e rispetto alle informazioni che sono a disposizione: dove si hanno già informazioni, è inutile andare a fare analisi; dove mancano le risorse, è opportuno compiere delle scelte.

Il primo capitolo analizza le teorie sulle evoluzioni del contesto, mentre il secondo vuole costituire una presentazione sistematica del processo di analisi e di progettazione formativa aziendale fino alla costruzione del piano. Il terzo e

il quarto si occupano di metodologie e di strumentazioni utili per l'analisi dei contesti e dei fabbisogni formativi e il quinto fornisce una serie di modelli di riferimento per la composizione e la redazione di un vero e proprio piano formativo aziendale. Infine, il sesto capitolo descrive lo studio di un caso, proponendo un'esperienza concreta di analisi e di elaborazione di un piano formativo aziendale.

L'argomento trattato nel volume è certamente attuale: nell'ultima circolare sul finanziamento della legge 236/93 i piani formativi aziendali vengono citati come la condizione per l'attivazione di interventi formativi in azienda. Il libro mira a fornire un contributo per lo sviluppo di tale tematica e lo fa con successo.

Il lavoro presentato è il frutto delle esperienze degli autori che lo propongono nell'intento di avviare una discussione e favorire la costruzione di metodologie efficaci. L'impianto è fortemente pratico e manualistico e fa riferimento ad esperienze reali. La praticità dell'impostazione non va però a scapito della scientificità: ogni argomento, infatti, viene trattato prima dal punto di vista teorico, poi dal punto di vista pratico, nel tentativo di rendere applicabile la teoria.

Il volume è senz'altro da raccomandare per la lettura agli addetti ai lavori, cioè a coloro che realizzano piani formativi aziendali.

G. Malizia

ANTHONY F-V, *Faith and Culture in Catholic schools. An Educational-pastoral Research on Inculturation in the Tamil/Indian Cultural Context*, Chennai, Deepagam, 1999, pp. 372.

La Chiesa educa alla fede e fa maturare una cultura cristiana ricorrendo a varie strategie. Tra queste va menzionata la scuola cattolica che contribuisce alla missione pastorale in base alla sua caratteristica propria dell'essere scuola che consiste nella formazione alla ricerca della verità, alla riflessione critica e al sapere scientifico secondo le dimensioni dell'organicità e della sistematicità. Essa anzi è strumento privilegiato in quanto tra i luoghi in cui avviene l'incontro tra la Chiesa e i giovani nessuno si presenta così ampio, quotidiano e incisivo.

Da questa relazione discendono i tratti distintivi della identità ecclesiale della scuola cattolica. Essa è vero soggetto ecclesiale in quanto verifica in sé le dimensioni essenziali dell'essere Chiesa, anche se in modo qualitativo piuttosto che quantitativo; e lo è tutta la scuola cattolica e non solo i gestori della medesima. Se la Chiesa è anzitutto comunione e se la luce del vangelo consente di cogliere la verità profonda sull'uomo, la scuola cattolica non può che essere un ambiente comunitario permeato dallo spirito cristiano di libertà e di carità.

La ricaduta pastorale del rapporto tra Chiesa e scuola cattolica va ricercata in due direzioni principali. Anzitutto la prima è chiamata ad aiutare la seconda a custodire e ad attuare la propria identità in comunione con tutte le altre realtà e attività ecclesiali. A sua volta la scuola cattolica è invitata a fare la sua parte, impegnandosi in modo solidale e corresponsabile a percorrere il cammino pastorale della Chiesa locale senza chiusure e isolamenti secondo la modalità propria di un servizio formativo di una fede che si fa cultura.

In sostanza la riflessione recente ha superato la contrapposizione tra educazione ed evangelizzazione. Indubbiamente le due attività citate non possono essere confuse, ma sono tra loro differenti. L'educazione si colloca nell'area della cultura, rientra nelle realtà creaturali, riguarda il processo di trasmissione sistematica, critica e innovativa dei valori circolanti nella società e mira a promuovere l'uomo; essa possiede una sua legittimità propria e non può essere strumentalizzata o manipolata. L'evangelizzazione è finalizzata a trasmettere e a far maturare la fede cristiana; fa parte dell'ordine della salvezza e mira a comunicarla e a farla vivere nella liturgia e nella testimonianza; l'obiettivo è la formazione del credente. Tuttavia le due attività agiscono sull'unità organica della medesima persona e, pur avendo origini diverse, sono chiamate a collaborare allo scopo di promuovere lo sviluppo pieno dell'uomo e della donna. La ragione della interazione organica tra le due si basa ultimamente nel fatto che la redenzione è una creazione rinnovata e che l'incarnazione del Verbo si è compiuta per

purificare, elevare e portare a compimento i valori umani della creazione.

In questo quadro si situa il volume in questione che dà conto di una ricerca condotta in India sull'inculturazione nelle scuole secondarie superiori cattoliche. Più specificamente l'indagine ha studiato le modalità, le dimensioni, i modelli e i percorsi che sottostanno a tale processo e le variabili che tendono a influenzarlo. I risultati della ricerca hanno offerto indicazioni per la elaborazione di un progetto di intervento in questo ambito.

Il volume si segnala per la particolare validità scientifica della investigazione: l'autore dimostra un elevato grado di padronanza della metodologia della ricerca sul campo. Il disegno di analisi è stato progettato e attuato in modo del tutto adeguato. Anche il quadro teorico si rivela ricco di informazioni, ben argomentato e critico. La ricerca non si ferma agli aspetti descrittivi e interpretativi, ma fornisce una serie articolata di proposte educative e pastorali di grande rilevanza.

G. Malizia

LOMBAERTS H., *The Management and Leadership of Christian Schools. A Lasallian Systemic Approach*, Groot Bijgaarden/Rome, Vlaams Lasalliaans Perspectief/Études Lasalliennes, 1998, pp. 361.

Uno degli aspetti più significativi dell'evoluzione recente delle scuole cattoliche è costituito dall'introduzione di una pedagogia di progetto. Infatti, l'educazione cristiana va concepita come una maturazione verso un termine ideale attraverso una concordanza di fattori educativi tra i quali occupano il primo posto l'intenzionalità degli educatori e la libera cooperazione educativa degli alunni. Il progetto giustifica l'esistenza stessa della scuola cattolica come una scuola che ha una propria identità nel pluralismo scolastico e, al tempo stesso, ne fornisce le linee generali che dovranno essere però specificate secondo le Chiese nazionali, gli Istituti Religiosi, i livelli scolastici, i luoghi e i tempi. Inoltre, esso struttura un insieme organico di fattori volti a promuovere una graduale evoluzione di tutte le capacità dell'alunno ed è una strategia che assicura l'opera omogenea degli educatori, evitando interventi occasionali, frammentari e non coordinati.

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

La pedagogia di progetto è anche in sintonia con la crescita di un'adeguata cultura organizzativa nella scuola. In altre parole, anzitutto essa favorisce il passaggio dall'attuale approccio organizzativo individualistico e disintegrato ad uno integrato che si traduca in proposte unitarie qualificanti di istituto e di classe. In secondo luogo la dimensione progettuale non può essere solo una caratteristica dell'azione del singolo docente, ma deve connotare l'attività di tutto il sistema: essa trova il luogo più appropriato di realizzazione negli organi collegiali e la guida più qualificata nel dirigente scolastico e nello staff di direzione. Inoltre, la programmazione dovrà includere come componente imprescindibile la verifica; altrimenti i risultati dell'azione organizzativa continueranno a presentarsi come casuali. Soprattutto, l'approccio progettuale permette di adeguare in termini reali l'offerta formativa alla domanda sociale in continuo cambiamento.

Il libro sotto esame mira a trasferire la nuova cultura organizzativa con la sua enfasi sul management e sulla leadership all'interno delle scuole cattoliche e in particolare di quelle dei Fratelli delle scuole cristiane. Senz'altro va riconosciuto che il tentativo è pienamente riuscito. Gli Autori richiamano anzitutto con molta ricchezza di informazione e con grande acume cri-

tico gli orientamenti principali della letteratura rilevante e presentano in modo chiaro, preciso, adeguato e profondo le caratteristiche dell'educazione secondo la pedagogia lasalliana. Inoltre, il volume non si limita alle questioni di principio, ma offre tutta una serie di indicazioni preziose sul piano dell'organizzazione pratica di una scuola cattolica.

Il volume può essere senz'altro raccomandato a quanti operano nelle scuole cattoliche (dirigenti, docenti e gestori) come un modello di riferimento del tutto valido.

G. Malizia

CNEL. CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ECONOMIA E DEL LAVORO, *Terzo rapporto sulla condizione giovanile*, Roma, 2000, pp. 520.

La prospettiva di assumere un ruolo da protagonisti nelle trasformazioni sociali, tanto reclamata in un recente passato, non pare capace di suscitare particolari emozioni tra i giovani di oggi. Essi non si possono più definire un movimento collettivo o un soggetto politico-sociale-culturale unitario, se mai lo siano stati; non si presentano come capaci o artefici di grandi cambiamenti. In questo senso i tempi del mito giovanile paiono ormai definitivamente tramontati. I giovani non contestano i poteri costituiti, paiono indifferenti rispetto alle sollecitazioni, pur provenienti da personaggi di grande rilievo pubblico, di scioperare contro gli adulti, e non entrano in conflitto né con i genitori, né con gli insegnanti.

Spesso vengono definiti una "generazione invisibile", ma l'espressione è ambigua. Essi sono invisibili solo per quegli adulti che hanno gli occhiali appannati, che si sono costruiti delle immagini di ciò che dovrebbero essere i giovani di oggi esemplate sui miti della loro giovinezza. I giovani al contrario hanno una loro specificità, anche se la differenziazione spinta di bisogni, attese, domande, problemi, propria dell'attuale società complessa, rende meno preciso e meno chiaro il loro profilo. Nella gran parte dei casi i giovani palesano un atteggiamento di recupero del valore "famiglia" dopo gli anni della contestazione che li hanno visti fortemente critici della istituzione primaria della società. La famiglia riacquista peso e credibilità, è un luogo di sicurezza e di comunicazione, è l'istituzione che ottiene il massimo di fiducia da parte dei giovani. Questa recuperata armonia generazionale non deve fare dimenticare né la tendenza degli interessati a realizzare accordi taciti al ribasso per cui, pur di conservare un clima di convivenza pacifica, i genitori rinunciano a stimolare i loro figli verso una formazione religiosa e morale più impegnativa, né può nascondere i mutamenti profondi in corso all'interno delle nostre case.

Anche se in una maniera non univoca e talora pure contraddittoria sembrano emergere all'interno del sistema scolastico e di Formazione Professionale tre tipi di domande. Appare chiara l'esigenza di assicurare l'eguaglianza di opportunità per tutti, in particolare degli strati più svantaggiati. L'atteggiamento in generale molto pragmatico dei giovani rinvia a una offerta di istruzione e di formazione capace di integrare in maniera efficace gli alunni nella vita e in particolare nel mondo del lavoro. Tutto ciò non sembra escludere una precisa domanda educativa: essa però nasce indirettamente dalla cosiddetta incapacità relazionale degli insegnanti.

Le ragioni del tasso eccezionalmente alto della disoccupazione giovanile vengono in genere identificate in due fattori: il sistema di tutela forte assicurato alle classi centrali di età; il divario esistente tra la domanda delle imprese e la formazione dei giovani che entrano nel mondo del lavoro. Di conseguenza, se si vuole correggere la anomalia appena accennata, si dovrà intervenire sulle aspettative dei giovani per rialinearle con le esigenze del mondo produttivo mediante l'adozione di strategie di orientamento culturale e istituzionale. A ciò va aggiunto che sotto un certo punto di vista gli scarti esistenti vanno letti come indicatori del potenziale cambiamento che i giovani sperimentano nei loro rapporti con la situazione occupazionale, e, quindi, possono rappresentare criteri positivi di evoluzione della stessa società.

Entro tale quadro di problematiche, il terzo rapporto sulla condizione giovanile del CNEL offre una base di dati veramente preziosa. I curatori del volume non si limitano agli aspetti descrittivi e si cimentano anche sulle questioni interpretative e di prospettive. Pure da questo punto di vista la pubblicazione offre una serie di indicazioni valide ed interessanti.

G. Malizia