

3 EDITORIALE

STUDI

- 11 Nicoli Dario
Per una formazione professionale "consistente". I nodi del sistema e delle competenze
- 36 Malizia Guglielmo
Pieroni Vittorino
Salatin Arduino
I formatori del CNOS-FAP alla luce del sistema qualità e dell'accREDITamento delle risorse umane
- 57 Viglietti Mario
Un Biennio da reinventare in ottica orientativa
- 67 Toso Mario
Etica e finanza

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

- 79 Legge Finanziaria 2001
Art. 118. Interventi in materia di formazione professionale nonché disposizioni in materia di attività svolte in fondi comunitari e di Fondo sociale europeo
- 83 CNOS-FAP CIOFS-FP
Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale (FPI) secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP
- 91 Pavoncello Daniela
IL modello di formazione iniziale della Regione Lazio: gli esiti del monitoraggio
- 101 Enti Regione Lazio
Formazione Iniziale. Proposta progettuale di assistenza e formazione dei formatori coinvolti nella sperimentazione

ESPERIENZE

- 109 Elicio Angela
La certificazione: un aspetto dell'impegno per la qualità del servizio
- 119 Ballario Cristina
Il progetto "NOW ACCESS"
- 129 SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Il cambio di secolo e di millennio si coniuga bene con l'intensa attività di innovazione che investe il sistema educativo italiano. Siamo anche al termine di una legislatura che, ed è un caso non comune nell'ultimo periodo del 2000, è durata cinque anni, se pur con più governi di centrosinistra. La continuità ha permesso importanti cambiamenti legislativi, in particolare relativamente all'istruzione, alla formazione professionale e al lavoro.

Se la riforma legislativa si può considerare terminata, le normative applicative delle leggi invece sono ancora in divenire, ma soprattutto la concreta realizzazione delle riforme richiede tempi lunghi e impegno costante.

"Rassegna CNOS" ha seguito, in questi anni, con puntualità e interesse l'evolversi legislativo, le normative regolamentari relative e ha cercato di farne comprendere la portata, le opportunità e le distorsioni che leggi e regolamenti possono produrre.

Dallo scorso anno, in un'apposita sezione "Monitoraggio delle Riforme", la rivista cerca non solo di presentare i documenti, ma di segnalare il modo con cui si stanno realizzando concretamente quelle parti della riforma che maggiormente interessano la FP.

L'intenzione della Rivista, anche nel corrente anno, continua ad essere in particolare quella di una valutazione critica delle riforme, ma anche la presentazione di quello che sta avvenendo concretamente, nell'intento di presentare buone prassi a quanti cercano proposte operative concrete per affrontare con impegno i mutamenti emergenti.

In quest'editoriale partiremo dall'esame dei classici documenti che ogni anno descrivono i mutamenti che avvengono nel sistema Italia, cioè il "Rapporto ISFOL" e il "Rapporto CENSIS".

Il Rapporto ISFOL 2000

Anche quest'anno il Rapporto ISFOL 2000 traccia il quadro della situazione del Paese dal punto di vista del mercato del lavoro e dello sviluppo del sistema formativo.

Nelle "Considerazioni generali", che danno l'angolatura per la lettura del Rapporto stesso, si parte dal considerare l'inizio di un secondo tempo della "partita" riforme. Il primo tempo, quello delle riforme legislative che ridisegnano il sistema formativo italiano, è stato completato. Ora occorre mettere in moto il secondo tempo, quello della sua attuazione, perché sono molti gli esempi di grandi riforme rimaste di fatto disattese: dopo vent'anni la riforma del sistema formativo italiano, prevista dalla legge quadro 845/78,

era rimasta a metà ed è stata superata senza essere completamente applicata. Il percorso da compiere è perciò lungo e impegnativo, tenendo presente anche il grande sforzo che la riforma della Scuola e dell'Università richiede contemporaneamente. La gestione del complesso delle riforme richiederà da parte della pubblica Amministrazione di non limitarsi a verificare il rispetto di regole e procedure (funzione di controllo), ma di favorire l'attuazione di quanto previsto dalle nuove norme (funzione di sostegno e promozione). Perché nasca un sistema nazionale di formazione professionale, sarà indispensabile ridefinire le fonti di finanziamento, che in questi ultimi anni si sono spostate per il 70% sul FSE, portando alcune Regioni a tralasciare la formazione iniziale per modelli maggiormente finanziati di formazione continua. L'obbligo formativo impone finanziamenti nazionali e regionali stabili ad organismi con attività formative istituzionalmente strutturate. In tutto questo secondo tempo della partita il decentramento s'impone come nuovo modulo di gioco. Questo comporta però l'assunzione da parte di tutti di standard e obiettivi comuni all'interno di un processo di raccordo tra centro e periferia. Inoltre occorrerà evitare il rischio che si accresca ulteriormente il divario tra Nord e Sud del Paese, come si può ora rilevare dal divario di offerta formativa. Le nuove regole entrano in gioco pienamente nel 2001: il nuovo già emerge dal vecchio nell'apprendistato, nella formazione continua, nella nuova formazione iniziale, nella IFTS, l'integrazione tra scuola e FP, nella sperimentazione di nuove certificazioni e nello sviluppo delle deleghe alle Province. Ma continuano a mancare standard nazionali di riferimento, permangono notevoli dislivelli tra le diverse zone del Paese, manca un sistema diffuso di valutazione dei risultati conseguiti, i nuovi servizi per l'impiego sono lontani dal modello prefigurato dalla riforma.

Tutto questo mentre stanno cambiando le dinamiche dell'incontro domanda offerta di lavoro: infatti, il peso della disoccupazione giovanile si sposta verso l'alto. Negli ultimi dieci anni il giovane disoccupato tipo è passato dai 20 ai 25 anni. Un ruolo fondamentale per sostenere il processo di inserimento nel mondo del lavoro dovrà essere svolto dai nuovi servizi per l'impiego, che però devono percorrere ancora una strada molto lunga per raggiungere gli obiettivi che la riforma traccia.

Dopo le "Considerazioni generali" il Rapporto ISFOL si sviluppa, con abbondanza di dati, su tre sezioni: I - Lavoro, professioni, politiche per l'occupazione; II - Evoluzione del sistema scolastico e formativo; III - Politiche, iniziative e programmi comunitari.

Il 2000 si è caratterizzato per una buona dinamicità sul versante dei provvedimenti per il lavoro.

Nel frattempo, si sta portando gradualmente a compimento l'esperienza dei lavori socialmente utili, mentre è terminata quella delle borse lavoro, con buoni risultati occupazionali: 55.888 borsisti coinvolti e quasi il 37% di giovani occupati a sei mesi della conclusione della borsa.

Buoni anche i risultati dei tirocini di orientamento: tra il '98 e il '99 sono state coinvolte 5.700 imprese mentre circa il 65% dei soggetti ha trovato occupazione.

La costruzione di un'offerta formativa integrata costituisce una delle novità più interessanti dell'anno. Dopo l'introduzione dell'obbligo scolastico e la riforma dei cicli, si è giunti all'introduzione del regolamento attuativo per l'obbligo formativo, fissato al diciottesimo anno di età. Un passo importante verso la costruzione di un sistema di alternanza tra scuola e lavoro, al quale sovrintendono i nuovi SPI (Servizi per l'impiego). Tra i percorsi offerti ai quindicenni in uscita dal sistema scolastico troviamo il nuovo apprendistato, che entro l'anno 2001 dovrebbe arrivare a coinvolgere oltre 90 mila giovani. Al termine dell'obbligo formativo il giovane può scegliere di seguire un percorso di istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS). Giunti ormai al secondo anno di sperimentazione gli IFTS si avviano a diventare un'importante realtà del sistema formativo italiano, facendo assumere al percorso di formazione professionale pari dignità rispetto agli altri percorsi scolastici.

Tutte queste novità dovrebbero contribuire a far crescere la partecipazione al sistema formativo della popolazione italiana, ancora nettamente inferiore agli standard dei Paesi dell'UE. In generale si osserva che cresce il numero di coloro che conseguono un titolo di scuola superiore, mentre per l'università si preferiscono i percorsi di laurea breve a quelli tradizionali. Si inizia ad apprezzare anche un progressivo innalzamento del grado di qualificazione del livello di istruzione delle forze lavoro, pur tenendo presente che nel 1999 la metà di queste ha al massimo la licenza media e che quanti hanno un titolo di istruzione universitaria sono ancora l'11%.

Ciò evidenzia i netti progressi di un Paese in cui le forze lavoro con diploma o laurea sono passati nel corso degli ultimi dieci anni da poco di più di un terzo a circa la metà. Progressi che si misurano anche valutando la spesa complessiva per la formazione professionale che nel corso di pochi anni è quasi raddoppiata, passando dai 7.178 miliardi del 1991, ai 12.982 del 1998.

Un impegno del quale si sono fatte carico in particolare modo le Regioni, per le quali si è registrato un forte aumento di spesa. Dal 1995 al 1998, infatti, si è passati dai 2.263 miliardi di spesa effettiva ai 3.630, con un incremento pari a oltre il 60%. Un aumento che si evidenzia anche prendendo in considerazione i dati di spesa per forza di lavoro: 100 mila lire nel '95, 160 nel '98.

Decolla finalmente anche la formazione continua, con l'introduzione dei voucher individuali e dei congedi formativi. Rilevanti anche gli accordi Stato-Regioni in materia di accreditamento delle sedi formative di educazione degli adulti.

In fine, è partita la nuova programmazione del fondo sociale europeo (2000-2006), grazie alla quale il nostro Paese potrà contare sulla disponibilità di risorse sia per attuare l'intero processo di innovazione sopra descritto, sia per accompagnarlo attraverso azioni di sistema destinate a sostenere le amministrazioni centrali e locali in questo compito così impegnativo.

Rapporto CENSIS

Nelle "Considerazioni generali" la nostra società è definita come sistema strutturalmente antico, sanamente alternativo, quindi complessivamente affidabile. Il Rapporto precisa però che nell'integrazione europea siamo portatori di uno specifico primato del policentrismo; abbiamo un'economia reale capace di affrontare la globalizzazione in modo molecolare e di nicchia; il passo indietro dello Stato imprenditore doveva coincidere con lo sviluppo di uno Stato, se non minimo, almeno leggero; si va affermando una pericolosa disaffezione per l'interesse collettivo e per i processi di partecipazione sociopolitica.

Nella sezione dedicata ai "Processi formativi", trattando dell'educazione in una società orizzontale, il Rapporto rileva la necessità di dare risposte concrete a quattro ordini di questioni, ancora sul tappeto: la presenza di forme di analfabetismo funzionale che interessano più del 30% della popolazione adulta ed il 16% di quella giovanile tra i 16 ed i 25 anni; le difficoltà dell'autonomia e dei suoi operatori a ritrovare un'identità sociale, istituzionale e professionale; le difficoltà dell'università nel trasformare la propria vocazione e le proprie strutture organizzative da università d'élite ad università di massa; la difficoltà cronica a creare un rapporto diretto stabile tra offerta formativa, servizi per l'impiego e sistema produttivo, capace di generare risultati concreti e fruibili anche grazie ad un massiccio ricorso alle nuove tecnologie dell'informazione.

Anche questo Rapporto mette in risalto l'opportunità e la difficoltà che l'attuazione dell'obbligo formativo fino ai diciotto anni fa sorgere nella fase attuale, in particolare per quei circa 100.000 giovani che, in media, escono fuori dal sistema scolastico dopo aver adempiuto l'obbligo. Anche il nuovo segmento dell'IFTS, insieme alla riforma dell'Università e al miglioramento dei corsi di formazione professionale rivolti ai diplomati, mira a dare organicità e maggior aderenza ai fabbisogni, alla fascia dell'offerta post-diploma.

Conferenza Nazionale del Lavoro

Nei giorni 30, 31 gennaio e 1 febbraio di quest'anno, presso il Palazzo dei Congressi a Roma, si è svolta la "Conferenza Nazionale del Lavoro" dal significativo titolo "Il lavoro che sarà", promossa dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale.

La Conferenza si è strutturata in lavori in aula, in sessioni per temi (cinque), in tavole rotonde.

I grandi mutamenti avvenuti nel modo di lavorare, nelle politiche occupazionali e del lavoro sono stati alla base di questo confronto, voluto anche per mettere in rilievo i successi nelle politiche occupazionali di questo ultimo periodo.

Nella "Relazione introduttiva", il sottosegretario Raffaele Morese ha esordito con l'affermazione che "la legislatura attuata dal '96 ad oggi ha

riservato al lavoro grandissima attenzione... non è esagerato sostenere che è stata una delle più significative legislature 'pro labour' della storia repubblicana". A partire da questa affermazione esamina i successi e le prospettive del lavoro nei prossimi anni che rendono il 2000 "uno spartiacque rispetto alla dura vicenda degli anni '90".

Il lavoro in prospettiva sarà al plurale, come numero di lavori durante la vita, per cui diventa fondamentale la formazione iniziale e continua, in modo particolare la formazione professionale. Ci saranno lavori nuovi e lavori vecchi, che saranno necessari insieme. Il lavoro sarà nello stesso tempo legato al territorio (locale) e parte di un sistema globalizzato. Dall'equilibrio derivante da una "flessibilità scelta e controllata" deriva la possibilità di un lavoro scelto e flessibile. La flessibilità potrà coniugarsi con la sicurezza, con un sistema di garanzie sociale in un contesto riformato. Il lavoro sarà "Europeo", perché, dopo gli anni indirizzati al risanamento finanziario, è diventato la priorità della politica dell'Unione.

Le sessioni specifiche della Conferenza si sono focalizzate su temi importanti della situazione attuale: gli accessi al lavoro, la società dell'informazione e la qualificazione del lavoro, i nuovi servizi per l'impiego, il lavoro e lo sviluppo locale, la cooperazione e il non profit. Le sessioni specifiche hanno occupato una notevole parte della Conferenza e le conclusioni sono state poi presentate in plenaria.

Le tavole rotonde hanno riguardato il futuro del lavoro, con la partecipazione di Bill Gates (Microsoft), François Nguyen Van Thuan (Pontificia Commissione *Justitia et Pax*), Michel Rocard (Commissione lavoro del parlamento europeo), Juan Samariva (OIL), la conduzione di Tiziano Treu e le conclusioni di Cesare Salvi, Ministro del lavoro. La tavola rotonda su "La concertazione e i protagonisti" ha visto la partecipazione dei rappresentanti delle parti sociali e l'intervento di Giuliano Amato, Presidente del Consiglio dei Ministri.

Ad una valutazione complessiva, la Conferenza è risultata importante per la riflessione su quanto è stato fatto e su quanto si potrà fare in prospettiva; non altrettanto si può dire sotto il profilo dialettico sia perché sono mancati completamente i punti di vista e le proposte dell'opposizione, sia perché sono stati completamente assenti esponenti del centrodestra, anche quelli i cui nomi comparivano nel programma.

Opportunità e difficoltà della formazione professionale

Dal rapido esame di alcuni contenuti del Rapporto ISFOL, del Rapporto CENSIS e delle tematiche trattate nella Conferenza Nazionale sul lavoro si evidenziano opportunità e difficoltà che la FP incontra in questo periodo.

Alcune derivano dal lavorare in un medesimo contesto legislativo nazionale, ma confrontandosi con normative e capacità organizzative regionali molto diverse. Caso emblematico quello della Puglia, dove le attività formative per l'anno 2000-2001 non sono ancora iniziate, anzi non

vi è ancora un piano di formazione approvato. Il diritto dei giovani a trovare un'offerta di formazione professionale iniziale per assolvere all'obbligo formativo è in questa Regione puramente teorico, perché coloro che scelgono di assolvere all'obbligo nella scuola a settembre sono sicuri che le attività iniziano puntualmente mentre coloro che vorrebbero scegliere la FP debbono attendere che si risolvano complicati intoppi burocratici. Chiaramente nei primi mesi dell'anno occorrerebbe programmare l'attività che deve iniziare a settembre, perché i giovani devono al termine dell'obbligo scolastico poter scegliere. Il divario Nord - Sud anche nella FP è una grande sfida, la cui soluzione non dipende dai finanziamenti, che attraverso il FSE sono ben più abbondanti al Sud, ma dalla capacità della Pubblica Amministrazione delle singole Regioni.

In questo contesto disomogeneo vanno inseriti due problemi importanti per il sistema formativo: l'accreditamento e il contratto collettivo nazionale di lavoro.

L'accreditamento delle strutture formative sta alla base di un nuovo sistema di formazione professionale, come era stato già nel '96 delineato dal cosiddetto "Pacchetto Treu". Gli standard minimi fissati a livello nazionale e approvati dalla Conferenza Stato Regioni dovrebbero delineare un sistema di FP omogeneo a livello nazionale. Ma questo, per divenire realtà, ha bisogno di capacità di innovazione sia a livello di enti di FP ma soprattutto delle regioni. Il timore è che un sistema complesso di certificazione possa restare sulla carta e non realizzarsi concretamente in tutta l'Italia, perpetuando differenze che si ripercuotono inevitabilmente sulla qualità della formazione.

Inoltre, un sistema omogeneo di formazione professionale regionale è assicurato anche da un Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro. Come è noto, il CCNL della formazione professionale "convenzionata" è scaduto dal dicembre 1997. Nel frattempo, Sindacati ed Enti non hanno potuto avviare il relativo rinnovo nell'attesa di un quadro istituzionale comune di riferimento.

Nella primavera dello scorso anno, l'Associazione FORMA, che rappresenta la maggior parte degli enti di FP, si è incontrata con i Sindacati Confederali Scuola con i quali si era stabilito un confronto comune con il Coordinamento delle Regioni al fine di individuare alcuni punti di riferimento per una piattaforma politica che permettesse l'inizio delle trattative. All'incontro, rimandato al 29/11/2000, era presente il solo Assessore alla FP della Calabria coordinatore per la FP delle regioni, insieme ad alcuni Funzionari di altre Regioni. Successivamente, in data 6 dicembre 2000, Sindacati, Enti e Funzionari del Coordinamento delle Regioni sono giunti alla stesura di un documento comune da sottoporre all'approvazione delle Regioni, dei Sindacati e degli Enti.

Pur in presenza di una Piattaforma di rinnovo contrattuale trasmessa da tempo dalle OO.SS. agli Enti di FP, non si potevano comunque avviare le trattative se non a seguito delle procedure concordate tra Enti e OO. SS. per coinvolgere politicamente il Coordinamento delle Regioni.

A complicare il già difficile percorso delineato, è intervenuto un fatto nuovo derivante dalla presentazione della proposta di regolamento per l'accreditamento, fatta presso UCOFPL il 18/12/2000, nella quale si prevede che nell'accreditamento per le sedi operanti nel segmento dell'obbligo formativo si debba far riferimento al CCNL della Formazione Professionale "convenzionata", escludendo però da tale impegno gli interventi diretti ad apprendisti in età di obbligo formativo. Tale esclusione creava non poche difficoltà nel quadro di riferimento generale elaborato dagli Enti in accordo con le OO.SS. di categoria.

L'Associazione FORMA esplicitava la propria posizione attraverso apposito telegramma alle OO.SS. interessate rilevando l'impossibilità a seguito della proposta presentata di iniziare la trattativa se non a seguito di un chiarimento della questione posta in sede UCOFPL e alla disponibilità manifestata dal sottosegretario Morese per un proprio contributo di chiarificazione.

Le OO.SS. di categoria, come è noto, hanno dichiarato strumentale la posizione di FORMA e hanno richiesto agli enti di iniziare il confronto sulla piattaforma presentata e, a sostegno della richiesta avanzata, hanno indetto per gli operatori tutelati dall'attuale CCNL della FP "convenzionata" uno sciopero di quattro ore per la giornata del 5 febbraio u.s.

La situazione non presenta soluzioni facili. Sono evidenti le difficoltà, anche economiche, in cui si trovano gli operatori e gli enti nei confronti del nuovo assetto del sistema di formazione professionale regionale e di riforma di quello dell'istruzione. D'altra parte, i benefici di un rinnovo contrattuale a livello nazionale, da tutti auspicabile, sembrano subordinati sempre più da situazioni diversificate tra Regione e Regione.

In alcune Regioni, per esempio, sono ancora vigenti albi di formatori sulla base dei quali è assicurato dall'Ente pubblico la stabilità del lavoro, mentre in altre Regioni si finanziano le attività a bando, con la conseguenza pratica che "una riduzione di attività precedentemente "consolidata" dell'operatore proponente, non dovrà comportare alcun onere aggiuntivo da parte dell'Amministrazione Regionale" (Direttiva della Regione Piemonte). Regole rigide eguali per operatori in situazioni così diverse potrebbero mettere a rischio la sopravvivenza di Enti in alcune regioni, creando anche gravi difficoltà agli stessi operatori coinvolti.

Anche da questi pochi cenni, appare evidente come il CCNL della formazione professionale può concorrere a consolidare una stabilità istituzionale di un sistema nazionale omogeneo di FP, ma nel medesimo tempo pone delle gravi difficoltà nelle trattative, perché può essere facile per tutti affermare che il nuovo CCNL dovrebbe essere diverso dal precedente, ma non è facile concretare in un articolato tale auspicata differenza.

L'articolo 118 della finanziaria

Due gravi problemi erano rimasti aperti per il riordino del sistema di FP quale era previsto dall'Art. 17 della Legge 196/97, in seguito alla non approvazione del Regolamento attuativo: il fondo per la formazione continua e il riordino degli enti di formazione professionale.

I due problemi sono stati affrontati e risolti con l'approvazione dell'articolo 118 della legge finanziaria per il 2001, prevedendo la costituzione di fondi di natura privatistica per la gestione delle risorse per la formazione continua e l'apporto di cento miliardi da destinare alle Regioni per favorire la ristrutturazione degli enti di FP in vista particolarmente dell'accREDITAMENTO delle relative strutture operative. Con questo intervento, unito al precedente accordo Stato Regioni per l'accREDITAMENTO, la certificazione dei crediti e la ristrutturazione degli enti, si può ritenere conclusa la difficile fase normativa legata alla mancata pubblicazione nella Gazzetta Ufficiale del Regolamento dell'art. 17 della legge 196/97.

La sfida ora consiste nel realizzare quanto stabilito.

Per una formazione professionale "consistente": i nodi del sistema e delle competenze

DARIO
NICOLI

1. Formazione "consistente"

Nell'analizzare le rilevanti trasformazioni che stanno interessando il sistema di formazione professionale occorre disporre di strumenti culturali in grado di cogliere effettivamente le dinamiche fondamentali dell'oggetto cui ci si riferisce. In questo senso, va riconosciuta la relativa inadeguatezza dei dispositivi tecnici di valutazione oggi molto in voga nel rilevare se il sistema di formazione professionale italiano si sta indirizzando verso quel ruolo che quasi tutte le fonti gli vogliono assegnare, ovvero essere uno strumento strategico di valorizzazione delle risorse umane e contribuire così allo sviluppo economico e sociale del Paese in una prospettiva europea.

Tre sono i limiti di tali modelli:

- *Formalismo*: l'enfasi posta sulla coerenza con una rappresentazione sequenziale dell'azione formativa (analisi fabbisogni, progettazione, erogazione, valutazione) può portare a concepire come utili e positivi interventi formal-

Partendo dall'esame delle trasformazioni in atto, l'articolo esamina la possibilità di creare un consistente sistema di formazione professionale. Approfondisce i nodi che impediscono in Italia il decollo della formazione professionale, individuando i nodi critici nell'ambiguità dei concetti di sistema e di competenza.

mente corretti ma nei fatti ridondanti o in ogni caso scarsamente incidenti nel quadro della strategia delle persone come pure in quello delle imprese e dei territori.

- *Tecnicismo*: l'eccessiva enfasi posta sulle dimensioni tecnico-professionali (specie in presenza di una forte "frammentazione" delle stesse fino a ridurle a mere abilità operative) rispetto ai requisiti personali ed alle altre caratteristiche (culturali, sociali, di cittadinanza...) può produrre azioni formative prevalentemente centrate sull'operatività; ciò conduce a porre in ombra la formazione culturale e la continuità tra formazione iniziale e formazione continua¹.
- *Economicismo*: il peso eccessivo del "postulato-guida" dell'occupabilità attribuisce alla formazione una valenza che è tendenzialmente in contraddizione con le caratteristiche dei territori, ragione per cui si può trovare nei contesti caratterizzati da scarsità di risorse umane una formazione ridondante mentre nei territori con elevati tassi di inoccupazione e disoccupazione una formazione di "controllo sociale" che mira a creare misure di risarcimento piuttosto che opportunità di reale inserimento in ruoli lavorativi produttivi.

Per questo motivo si può parlare di formazione "consistente" intendendo con tale espressione **interventi (a livello di sistema, di territorio, di soggetto) capaci di valorizzare effettivamente il potenziale delle risorse umane in una logica di "valore aggiunto", ovvero elevando il grado di acquisizione e la tenuta di un ruolo lavorativo coerente con le proprie caratteristiche ed aspettative.**

La prospettiva di una formazione "consistente" nell'ambito di un sistema formativo integrato deve quindi necessariamente fare riferimento ad una visione della nuova "missione" che la formazione è chiamata ad assolvere nell'ambito di un sistema sociale aperto, integrato, fondato sulla promozione dei nuovi diritti di cittadinanza.

Come è specificato nel Libro bianco della Commissione europea, "*Insegnare ad apprendere - verso la società cognitiva*", di fronte alla crescente importanza dell'informazione, della mondializzazione e dei saperi tecnico-scientifici, è necessario intervenire sulla formazione per offrire ai cittadini condizioni adeguate di cittadinanza sociale. Infatti, "*la finalità ultima della formazione, che è quella di sviluppare l'autonomia della persona e la sua capacità professionale, ne fa l'elemento privilegiato dell'adattamento e dell'evoluzione*". Pertanto, le risposte principali suggerite consistono nelle seguenti: "*innanzitutto permettere ad ogni individuo, uomo o donna, di accedere alla cultura generale e successivamente di svilupparne le attitudini al lavoro e all'attività*".

¹ Jeremy Rifkin nel suo recente volume "*L'era dell'accesso*" propone la prospettiva della *Civil education*, una visione pedagogica che afferma il primato delle capacità sociali sulle abilità professionali, al fine di "*dare maggiore profondità al senso di identità dello studente*" e di "*trasmettergli il senso di appartenenza alla comunità*", requisiti fondamentali sui quali si innestano successivamente le competenze professionali vere e proprie (Rifkin, 2000, p. 339).

Sono così delineati i due elementi fondanti la "missione" del sistema formativo integrato:

- 1) consentire a tutti l'acquisizione della cultura generale;
- 2) consentire a tutti l'acquisizione di competenze professionali.

Ma nel linguaggio europeo, il passaggio dalla enunciazione delle finalità del "nuovo sistema formativo" alla loro realizzazione viene realizzato in forma di "dover essere". Ad esempio, nello stesso Libro bianco si afferma che, *"Per poter assumere una maggiore responsabilità nel processo di qualificazione, l'individuo deve:*

- *avere un'informazione più adeguata e utile sulle diverse opportunità formative*
- *essere in grado di inserirsi più agevolmente nei sistemi di formazione istituzionali*
- *ottenere il riconoscimento delle proprie competenze parziali mantenendone il livello qualitativo*
- *poter usufruire di nuove modalità di accesso all'istruzione ed alla formazione valorizzando al meglio le tecnologie dell'informazione."*

Ciò che manca è una prospettiva di insieme che consenta di delineare gli scenari differenti entro cui può essere perseguita la nuova strutturazione del sistema formativo.

2. Scenari formativi

A tale scopo, intendiamo avvalerci di uno studio realizzato nel contesto francese (MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ, 1998, pp. 133-154), che propone 4 scenari di riferimento, nell'ambito di una necessaria "attitudine proattiva" da parte dei responsabili degli organismi, così definiti:

1. REGRESSIONE PEDAGOGICA

Questa prospettiva si connette con una visione pessimistica della situazione generale. Si realizza una sorta di "impantanamento" delle grandi questioni a seguito del quale si crea uno sfiancamento della società. Con elevata concorrenza ma basso tasso di crescita, si produce una debole domanda formativa che porta con sé la riduzione dei budget a ciò destinati. Il campo della formazione viene riconfigurato intorno alla logica concentrazione/dispersione. Diviene obbligatorio un funzionamento a rete, aumenta la pressione sui prezzi dei servizi formativi, si accentua l'industrializzazione e la modularizzazione dei dispositivi formativi. Il processo viene impoverito, si crea uno sviluppo formativo a due velocità: i lavoratori esperti e le persone in situazione precaria. Viene sollecitata l'esternalizzazione della formazione e del legame contrattuale, le funzioni strategiche vengono ridistribuite.

2. ELITISMO EDUCATIVO

Anche questo scenario è critico. Esso preconizza un sistema sociale dominato dalla logica di mercato e dalla concorrenza dove lo Stato riduce al minimo la sua attività. Le pratiche fortemente concorrenziali che governano il mercato accentuano lo scarto che separa l'élite dalla massa. Chi detiene le leve delle decisioni approfitta della formazione di qualità adatta alle proprie pratiche ed ai propri bisogni. La regolazione del mercato presenta caratteri fortemente selettivi; di conseguenza gli organismi di formazione devono sottomettersi alle condizioni fissate dai compratori. Declina la qualità della formazione, cresce il valore delle certificazioni dei percorsi formativi (il valore del titolo deriva dall'immagine esterna degli organismi stessi), aumenta l'individualizzazione dei percorsi. Infine le azioni formative si indirizzano secondo tre velocità che corrispondono a diverse tipologie di utenza: strategica, occasionale, degli esclusi.

3. FORMAZIONE CONTRATTUALE

Il cambiamento presenta caratteri progressivi, partecipativi e produttivi. Si realizza una armonizzazione tra il fine della coesione sociale e l'apertura al mondo esterno. In sostanza, vi è stato un cambiamento sociale ed economico effettivo senza che ciò abbia prodotto gravi conseguenze nel tessuto sociale. Gli attori presentano una sostanziale parità di opportunità; di conseguenza, gli organismi formativi entrano in una logica contrattuale: il contratto pedagogico tra formatore ed allievo, la convenzione tra strutture pubbliche e private, il contratto di fornitura volto a normalizzare e garantire nel tempo le relazioni con i partner dell'organismo formativo.

Questo scenario vede in sostanza l'emergenza di nuove forme di partenariato, dispositivi formativi che privilegiano apertura e qualità, compaiono nuove categorie di richiedenti la formazione, un maggiore avvicinamento della formazione al lavoro, l'adesione ad un approccio che rifugge il "culto dell'urgenza", la valorizzazione delle risorse interne all'organismo.

4. SOCIETÀ COGNITIVA

Questo scenario si fonda sul "trionfo della cooperazione" in un contesto fondato su un accordo circa un nuovo ordine economico e monetario. Lo spirito cooperativo supera le frontiere ed il sistema produttivo si orienta al perseguimento della *performance* globale. Tutto ciò grazie ad uno Stato che trasforma il quadro delle regole e contribuisce all'edificazione di un "nuovo contratto sociale". In questo senso si delinea il regno della società cognitiva, dove tutte le forze si uniscono al fine di questa nuova costruzione. La presenza di forme di regolazione volontaria nell'ambito politico, economico e sociale crea nuove iniziative di crescita e di stimolo ed offre alla formazione prospettive insperate.

Lo sviluppo della formazione avviene nell'ambito del ruolo centrale dei

poteri pubblici; ciò conduce a mettere in comune le pratiche ed i prodotti formativi. Inoltre si rafforza la figura dell'allievo tramite dispositivi che favoriscono percorsi formativi individualizzati e ciò induce ad ampliare le metodologie e le pratiche (compresa la formazione a distanza). Si impone un ripensamento dei processi di formazione sotto il profilo della durata, si accresce l'importanza delle funzioni orientative il cui ruolo diventa strategico nell'ambito dell'organismo erogativo.

Pur essendo evidente che tali scenari non si manifesteranno allo stato puro, la loro enucleazione ci aiuta ad uscire da una prospettiva univoca (quella della "società cognitiva" che – almeno in forma esteriore – pare reggere le strategie dell'Unione europea e dei governi nazionali) ed a problematizzare il futuro del sistema formativo.

In particolare, ci pare interessante interpretare la logica che sorregge il legislatore nazionale (e regionale) nel momento in cui ha dato vita ad una decisa trasformazione normativa del settore della formazione professionale in Italia.

3. La nuova produzione normativa

Il documento su cui si regge l'intero impianto di riforma è rappresentato – significativamente – da un testo elaborato nell'ambito della concertazione sociale: l'*"Accordo per il lavoro"* del settembre 1996, nel quale si prospetta una vera e propria strategia di innovazione del sistema, centrato sui seguenti obiettivi:

- a) innalzamento della cultura di base
- b) accesso all'istruzione ed alla formazione per tutto l'arco della vita
- c) aumento e diversificazione dell'offerta
- d) coordinamento ed integrazione delle politiche.

In particolare, nel testo si fa strada l'idea di una ridefinizione globale del sistema formativo, puntando ad una reale integrazione degli interventi anche attraverso un forte rinnovamento anche istituzionale.

Gli obiettivi specifici previsti sono:

- assicurazione del coordinamento, dell'unità di strategia e del decentramento al sistema
- coinvolgimento delle parti sociali
- innalzamento complessivo del livello di scolarità (quantitativo e qualitativo) attraverso l'ampliamento dell'obbligo scolastico (per 10 anni) e garanzia del diritto di formazione (fino a 18 anni di età)
- assicurazione della continuità di accesso alla formazione per tutto l'arco della vita
- disciplina delle interconnessioni tra i vari canali formativi
- sistema integrato di certificazione e di riconoscimento dei crediti formativi

- sviluppo dell'istruzione post-secondaria
- diffusione dell'esperienza dello stage
- riforma dell'apprendistato
- personalizzazione e flessibilizzazione degli interventi formativi
- sistema di ricognizione permanente della quantità/qualità dell'offerta formativa
- valorizzazione degli apporti del sistema di FP in vista del prolungamento dell'obbligo scolastico e della garanzia del diritto di formazione (modello organizzativo flessibile, interventi di sostegno a percorsi individuali di apprendimento).

Siamo di fronte ad un disegno "di sistema" che dovrebbe consentire un maggiore accesso dei cittadini alle opportunità di istruzione e di formazione, venendo incontro anche a coloro che si trovano in particolari situazioni di difficoltà.

Come vedremo, solo in parte gli orientamenti presenti nell'Accordo per il lavoro hanno trovato risposta nell'ambito degli interventi legislativi conseguenti. Da essi emerge piuttosto una pluralità di linee di riforma - alcune centrate sul mero decentramento di funzioni, altre fondate sulla promozione unilaterale della scuola in ogni ambito del cosiddetto "sistema formativo integrato", altre ancora tese a delineare le condizioni di un reale "poli-centrismo formativo".

Accanto a tale testo, acquista un notevole rilievo il *documento delle Regioni* su "Istruzione scolastica, formazione professionale e lavoro" (1997). In esso si presenta l'idea di un sistema formativo 'federalista' più aderente ai sistemi socio-economici locali governato dalle Regioni e dagli Enti Locali con il concorso delle forze sociali per dare una maggiore identità socio/territoriale alle strategie educative.

Si propone di migliorare le condizioni di accesso e di valorizzazione delle opportunità formative prevedendo una connessione dell'istruzione e della formazione con l'insieme degli strumenti di politica del lavoro quali l'adozione di incentivi per l'occupazione, la creazione di nuovi servizi per l'impiego ed il sostegno ad iniziative per lo sviluppo territoriale. Ciò comporta una *"grande innovazione strutturale, attraverso lo sviluppo di percorsi flessibili e integrati, tesi a rafforzare tutte le forme stabili di collegamento tra istituti ed organismi di formazione, sistema produttivo, ricerca scientifica e tecnologica"*.

Di notevole rilievo è l'affermazione del principio di *"sistema formativo aperto, centrato sulla pluralità dei soggetti di offerta scolastica, nell'ambito di un sistema di istruzione che tenda a superare la contrapposizione tra scuola pubblica e privata dove non vi siano preclusioni o impedimenti da parte dei cittadini utenti nella scelta del percorso di studi che intendono seguire o nella modifica dello stesso lungo il suo corso, come pure nell'opzione circa l'istituto che si intende frequentare"*.

Si sostiene inoltre la realizzazione di *"un canale autonomo e distinto da quello scolastico, ancorché integrato, di formazione professionale tecnica ini-*

ziale e superiore e la realizzazione di un moderno sistema di formazione continua". Emerge pertanto il forte intento ad "assegnare un ruolo fondamentale alla cultura del lavoro nell'ambito dei percorsi educativi e formativi, riconoscendo al lavoro la dignità di canale formativo e finalizzando maggiormente il lavoro, attraverso l'integrazione e l'orientamento, i percorsi scolastici, universitari e formativi in generale".

Si evidenzia perciò una tendenza all'estensione dei confini dell'istruzione e della formazione verso un "sistema formativo" integrato ed allargato, comprendente anche ambiti - come il lavoro e lo sviluppo locale - che tradizionalmente nel nostro Paese erano considerati separati. Ciò comporta una modifica dei modi di intendere il diritto allo studio, in corrispondenza delle interconnessioni che si possono creare tra le diverse componenti di tale sistema e quindi delle opportunità ulteriori - ma anche disagi aggiuntivi, se visti in modo correlativo - per i cittadini.

Rispetto a questi emerge la tendenza a disegnare una nuova offerta di servizi individualizzati e personalizzati lungo il tempo di permanenza nel sistema formativo, che preveda "l'orientamento ed il counselling, moduli di passaggio da ambito ad ambito, moduli di recupero e perfezionamento per ogni fase, infine un insieme di opportunità per la seconda chance per coloro che vivono esperienze di demotivazione e di insuccesso".

3.1 Le norme sul decentramento e la delega di funzioni

In primo luogo va fatto riferimento alle leggi sul decentramento, in particolare la legge 15 marzo 1997, n. 59 cosiddetta "Bassanini uno" ed inoltre il decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, che attua il capo I della predetta legge conferendo funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali.

Infatti, il decentramento e l'autonomia toccano anche la tematica scolastica e quella delle politiche del lavoro, tramite due distinte norme:

- il conferimento di nuove funzioni dallo Stato alle Regioni ed agli Enti Locali
- il riordino dell'amministrazione scolastica.

La stessa legge indica, per le politiche di indirizzo, programmazione e riorganizzazione della rete scolastica, la necessità di armonizzazione e coordinamento dei compiti e delle funzioni da precisarsi con appositi regolamenti.

Si delinea quindi una condivisione della funzione di programmazione da parte degli enti locali in una prospettiva di integrazione del sistema scolastico, universitario e della formazione professionale con il mondo del lavoro. Ciò tramite l'ottimizzazione dell'uso delle risorse umane e strumentali esistenti e l'armonizzazione degli interventi di orientamento, formazione di base, continua e permanente, superiore e di riqualificazione.

È pertanto in quest'ambito che si delinea la prospettiva della riforma della formazione professionale, anche attraverso l'integrazione con l'istruzione sco-

lastica, avvalendosi degli organismi di concertazione e di coordinamento relativi all'ambito delle politiche regionali del lavoro e dei servizi per l'impiego.

In tale prospettiva le Regioni sono chiamate a delegare talune funzioni agli enti locali in modo da incrementare la capacità dei soggetti istituzionali ed economico-sociali di offrire servizi intesi a rispondere ai bisogni di istruzione e formazione presenti nel contesto di riferimento.

Di conseguenza, la programmazione dell'offerta scolastica e formativa integrata è definita a livello territoriale anche attraverso il dimensionamento della rete scolastica e delle strutture della formazione professionale, adeguando le rispettive azioni formative alle finalità ed ai principi stabiliti.

L'ambito di intervento delle Province in tal modo viene ad ampliarsi. Si presenta, in forma esemplificativa, l'articolazione della legge 1/2000 della Regione Lombardia, art. 118:

"In coerenza con l'art. 143, comma 2, del d.lgs. 112/1998 ed ai sensi dell'art. 14, comma 1, lett. i), della legge 142/1990, le province esercitano, in attuazione a quanto previsto dalla programmazione regionale, nel quadro dei propri obiettivi di sviluppo territoriale e sulla base delle risorse finanziarie regionali e comunitarie ad esse trasferite, le funzioni amministrative relative alla pianificazione ed alla programmazione territoriale di competenza ed in particolare quelle concernenti:

- a) l'individuazione dei fabbisogni di formazione relativi al territorio di competenza;*
- b) la partecipazione alla definizione del programma regionale di formazione professionale di cui al comma 114, lett. b);*
- c) la partecipazione alla definizione del piano di riordino e riconversione di cui al comma 127 e alle conseguenti intese programmatiche;*
- d) la programmazione delle attività di formazione professionale riguardanti l'ambito territoriale provinciale, mediante la predisposizione dei piani provinciali annuali di formazione professionale;*
- e) la gestione dei finanziamenti per la realizzazione delle azioni programmate nel territorio provinciale, ivi comprese le azioni a cofinanziamento comunitario secondo quanto previsto dai documenti di programmazione attuativi dei regolamenti comunitari in materia;*
- f) l'affidamento alle strutture accreditate delle attività formative secondo le procedure individuate dal programma regionale di formazione professionale di cui al comma 114, lett. b);*
- g) la realizzazione, per quanto di competenza ed in coerenza con il quadro normativo di riferimento, delle iniziative di integrazione tra le politiche formative, le politiche dell'impiego e il sistema scolastico locale;*
- h) la partecipazione alla definizione del piano di formazione dei formatori;*
- i) la partecipazione alla definizione del programma quadro per i tirocini formativi;*
- j) la nomina delle commissioni d'esame per le attività affidate;*
- k) il rilascio degli attestati e delle certificazioni intermedi e finali per le attività affidate".*

Come si vede, il processo di delega appare piuttosto consistente, mutando la precedente impostazione che vedeva concentrare nella Regione l'intera programmazione.

Ciò, se aumenta la capacità di armonizzare l'offerta di orientamento e formazione alle necessità del territorio, può anche indurre un aumento della frammentazione del "sistema formativo" che potrebbe acquisire connotati fortemente territoriali.

3.2 *Le norme sul riordino della formazione professionale*

Ma la legge più rilevante in tema di riforma della formazione professionale è senz'altro rappresentata dalla 196/97, il cosiddetto "Pacchetto Treu", che presenta elementi di indubbio interesse per ciò che concerne:

- l'apprendistato
- i tirocini formativi e di orientamento
- il riordino della formazione professionale.

In tema di *apprendistato*, la legge cerca di riprendere la normativa precedente, datata 1955, che è rimasta quasi generalmente lettera morta per ciò che riguarda l'obbligo di formazione. Hanno fatto eccezione la provincia di Bolzano e la Regione Valle D'Aosta che risentono indubbiamente di "climi formativi" diversi, tipici dei Paesi confinanti.

Ma la nuova normativa non perde il carattere di costrizione, di modo che la formazione risulta un prezzo da pagare piuttosto che una risorsa per l'impresa e la persona². In ciò si crea una separazione tra ragioni degli attori e ragioni della formazione che, com'è noto, non risulta affatto efficace nel momento in cui viene imposta.

La possibilità di realizzare *tirocini pratici e stage* è invece introdotta in stretto legame con una finalità positiva, che indica espressamente il vantaggio che gli utenti possono trarre da tale dispositivo³. In tale ambito si segnala la comparsa della tecnica del riconoscimento dei crediti formativi⁴ che ritroveremo molto frequentemente nella normativa seguente e che costituisce uno dei punti critici dell'intera nuova produzione legislativa.

L'articolo 17 già nel titolo ("*Riordino della formazione professionale*") dichiara la sua natura di norma tesa al superamento della legge quadro 845/78 attraverso "*principi e criteri generali, nel rispetto dei quali sono adot-*

² Infatti il testo dell'articolo 16 recita: "*Ai contratti di apprendistato conclusi a decorrere da un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge, le relative agevolazioni contributive trovano applicazione alla condizione che gli apprendisti partecipino alle iniziative di formazione esterna all'azienda previste dai contratti collettivi nazionali di lavoro*".

³ L'articolo 18 lega la realizzazione di tirocini pratici e stage a favore di soggetti che hanno già assolto l'obbligo scolastico al fine di "*realizzare momenti di alternanza tra studio e lavoro e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro*".

⁴ Si parla infatti di "*attribuzione del valore di crediti formativi alle attività svolte nel corso degli stages e delle iniziative di tirocinio pratico... da utilizzare, ove debitamente certificati, per l'accensione di un rapporto di lavoro*".

tate norme di natura regolamentare costituenti la prima fase di un più generale, ampio processo di riforma della disciplina in materia".

Si esplicitano quindi i seguenti elementi:

- natura finalistica della formazione (*"strumento per migliorare la qualità dell'offerta di lavoro, elevare le capacità competitive del sistema produttivo e incrementare l'occupazione"*) e l'opzione per una metodologia modulare e flessibile strettamente connessa alle esigenze dei lavoratori, degli imprenditori e dei lavoratori autonomi;
- l'opzione per la metodologia dell'alternanza formativa nella forma degli *stage*, al fine di *"realizzare il raccordo tra formazione e lavoro"*, come pure dell'orientamento e delle prassi tese a *"favorire un primo contatto dei giovani con le imprese"*;
- ampliamento dell'area degli organismi formativi inglobando anche *"istituti di istruzione secondaria ed enti privati aventi requisiti predeterminati"*;
- spostamento deciso delle risorse finanziarie verso la formazione in servizio secondo un approccio concertativo (*"nell'ambito di piani formativi aziendali o territoriali concordati tra le parti sociali"*) dando vita a fondi nazionali di tipo privatistico ed ancora una volta *"gestiti con partecipazione delle parti sociali"*;
- introduzione della tematica della *"certificazione delle competenze acquisite con la formazione professionale"* attribuendone funzioni propositive al Ministero del lavoro e della previdenza sociale;
- previsione di una sorta di *"campagna"* tesa alla ristrutturazione degli enti storici di formazione professionale trasformando i tradizionali centri in *"agenzie formative al fine di migliorare l'offerta formativa e facilitare l'integrazione dei sistemi"*
- sforzo teso alla semplificazione delle procedure anche tramite l'introduzione di parametri *standard*.

Come si vede, vi è una decisiva sterzata nell'ambito della formazione, caratterizzata da cinque elementi:

- rafforzamento della finalità *"strumentale"* della formazione verso le politiche del lavoro ed enfasi circa l'integrazione dei sistemi
- apertura della platea degli organismi che offrono formazione
- spinta verso la formazione in servizio⁵
- introduzione della logica concertativa
- preferenza per i percorsi modulari, brevi e flessibili e certificabili.

Si nota in sostanza un tendenziale abbandono dell'ambito della formazione di base, tanto che gli Enti storici sono trattati alla stregua di *"modelli obsoleti"* i quali debbono abbandonare una configurazione eccessivamente

⁵ Scorrettamente definita nel nostro contesto nazionale con l'espressione *"formazione continua"* che - non ci stanchiamo di ripeterlo - indica in realtà una *modalità* formativa e non un *ambito* di intervento.

pesante per divenire agenzie snelle, flessibili, capaci di ricollocarsi nelle nuove forme della concertazione.

È evidente l'attesa positiva rivolta alle nuove strutture tra cui istituti di istruzione secondaria ed enti privati, rispetto alle quali si parla di "requisiti predeterminati", un'espressione che nella bozza di decreto applicativo dell'articolo 17 della legge dà vita al dispositivo dell'accreditamento delle strutture erogative.

Tale bozza subirà vicende giuridiche problematiche, ragione per cui si privilegerà la forma dell'accordo Stato-Regioni.

Il testo che ne sortisce disegna un meccanismo abbastanza rilevante, con la definizione dei "requisiti e criteri minimi di valutazione delle sedi operative" * sulla base dei seguenti indicatori:

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 realizzate;*
5. *interrelazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio.*

Lo stesso testo introduce una parziale sovrapposizione tra accreditamento e certificazione ISO 9001⁷ creando un'area problematica che non mancherà di creare ambiguità tra cui una rincorsa verso certificazioni per così dire "leggere" e la difficoltà da parte degli accreditatori nell'abbuonare indicatori così rilevanti (punti 1,2,3 dell'elenco precedente) semplicemente a fronte dell'esibizione di un'etichetta.

In effetti, il testo-base prodotto dalla commissione Stato-Regioni, proprio su uno degli aspetti più importanti previsti tra le aree "abbuonate" per coloro che espongono una certificazione ISO 9001 – la dotazione di risorse umane, dovrà inserire una sorta di accreditamento nell'accreditamento, definendo gli standard ed i parametri valutativi delle figure indicate e riferite alle attività di "direzione, amministrazione, docenza, coordinamento, analisi e progettazione, valutazione dei fabbisogni, orientamento", in un certo qual modo contraddicendo quanto detto in precedenza poiché tutto il personale – compreso quello degli organismi certificati – dovrà sottoporsi ad una diagnosi di competenza.

L'accreditamento sarà poi articolato per filiere formative intendendo con ciò una diversa selettività tra ambito della formazione iniziale, della formazione superiore e della formazione continua.

* In verità il testo aggiunge anche "da stabilirsi anche in rapporto alle strutture di appartenenza".

⁷ "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)".

Inoltre, al fine di "assicurare l'omogeneità delle certificazioni su tutto il territorio nazionale ed il loro riconoscimento in sede di Unione europea", viene introdotto un nuovo principio organizzativo della metodologia didattico-formativa, ovvero l'approccio delle competenze rispetto alle quali si dà vita ad un percorso teso a delineare un "sistema nazionale di certificazione delle competenze professionali".

Il testo dell'accordo precisa che "sono competenze professionali certificabili quelle che costituiscono patrimonio conoscitivo ed operativo degli individui ed il cui insieme organico costituisce una qualifica o figura professionale".

A questo punto non rimane che introdurre il "libretto formativo del cittadino su cui verranno annotati anche i crediti formativi che possono essere riconosciuti, 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".

Il "credito formativo" rappresenta pertanto il meccanismo tramite il quale il sistema della formazione professionale esce dal suo isolamento e consente di maturare acquisizioni riconoscibili entro i percorsi scolastici.

In sostanza, sono poste le basi per il passaggio da un sistema fondato su garanzie offerte dal soggetto pubblico agli enti formativi ad un sistema fondato sulla garanzia offerta da questi ultimi circa il possesso dei requisiti necessari a svolgere correttamente attività di orientamento e di formazione.

Ma nel contempo si tende a realizzare un sistema dotato di una nuova strumentazione metodologica, organizzativa e regolamentare, introducendo dispositivi che rappresentano una quasi totale novità nel panorama nazionale. Non si è proceduto infatti attraverso una previa sperimentazione circoscritta e adeguatamente monitorata, bensì tramite la leva normativa, una soluzione piuttosto rischiosa in campi così complessi.

Oltre a tutto va considerata la contemporaneità di tutti questi cambiamenti qualitativi, che si inseriscono in un contesto nel quale si vorrebbero conseguire contemporaneamente obiettivi di forte incremento quantitativo dell'offerta.

3.3 Le norme sulle politiche del lavoro

Il decreto legislativo 23 dicembre 1997, n. 469 regola il trasferimento, previsto dalla legge "Bassanini", delle funzioni e dei compiti relativi al collocamento ed alle politiche del lavoro alle Regioni ed agli Enti locali.

Fra le funzioni delegate vi è anche l'attività di preselezione ed incontro tra domanda ed offerta di lavoro, con l'esplicita previsione di attribuzione alle Province delle stesse per tramite di proprie strutture (i Centri per l'impiego) distribuite territorialmente.

Lo stesso decreto conferisce alle Regioni ulteriori compiti in materia di politica attiva del lavoro, in particolare quelli volti ad agevolare il reimpiego di fasce deboli e marginali, che possono essere a loro volta delegati ai Centri per l'impiego. Le Province possono peraltro prevedere modalità di eroga-

zione dei servizi anche mediante convenzioni con qualificate strutture private.

Considerando l'apertura ai privati dell'attività di mediazione tra la domanda ed offerta di lavoro, si viene quindi a delineare un sistema misto (pubblico e privato) del collocamento nonché una presenza del soggetto privato nell'erogazione del servizio pubblico.

I Centri per l'impiego, utilizzando il metodo dell'approccio individualizzato nei confronti degli utenti, debbono pertanto svolgere le seguenti funzioni:

- facilitare l'incontro domanda/offerta di lavoro e promuovere l'accesso al lavoro
- garantire la realizzazione di azioni di informazione, orientamento e consulenza alla formazione ed al lavoro
- garantire l'adozione di un approccio di genere nell'offerta del servizio, promuovere l'inserimento occupazionale delle donne e le azioni positive per l'occupazione femminile sui luoghi di lavoro
- promuovere opportunità ed interventi mirati per i soggetti in difficoltà individuale o sociale rispetto al mercato del lavoro
- promuovere l'accesso dei singoli e delle imprese alle opportunità di qualificazione del lavoro
- garantire la base dati informativa per l'analisi del mercato del lavoro e la valutazione dell'efficacia occupazionale delle politiche.

Contemporaneamente si fissano le seguenti "funzioni essenziali" o irrinunciabili dei nuovi servizi:

1. Accoglienza ed Informazione orientativa. *Fa un primo vaglio della domanda e del bisogno del cliente (lavoratore/impresa), fornisce una prima informazione di carattere generale, indirizza la persona verso uno o più servizi specifici.* Le azioni previste sono:

- fornisce servizi strutturati di informazione e di autoinformazione
- raccolta dati anagrafici e verifica posizione amministrativa
- identifica esigenze dell'utente
- canalizza l'utente verso le altre funzioni.

2. Gestione procedure amministrative. *Gestisce gli atti obbligatori in base alla normativa sia nazionale che regionale.* Le azioni previste sono:

- integrazione dati anagrafici del lavoratore tramite scheda professionale (compresa appartenenza a categorie speciali ai sensi della normativa statale e regionale)
- integrazione scheda professionale
- gestione movimenti dei lavoratori (iscrizioni, avviamenti, cancellazioni, ecc...)

- liste, elenchi e graduatorie (quando previste dalla normativa)
- gestisce banca dati delle imprese interessate.

3. Orientamento e Consulenza. *Effettua attività di natura consulenziale sia alle persone, per un loro orientamento consapevole verso i percorsi di formazione e di inserimento al lavoro, sia alle aziende. Si prevedono:*

- colloqui individuali di orientamento
- orientamento sia formativo che finalizzato all'inserimento al lavoro
- individuazione di aspettative, preferenze e fabbisogni degli utenti
- individuazione e proposta di una strategia di inserimento
- preselezioni degli utenti verso le opportunità che le politiche, le misure ed i progetti per il lavoro possono offrire e promozione tirocinii formativi e di orientamento al lavoro
- identificazione di capacità, attitudini, professionalità e competenze dell'utente
- servizi mirati di orientamento per disabili e categorie svantaggiate.

4. Promozione di segmenti del mercato del lavoro e sostegno delle "Fasce deboli". *Svolge attività finalizzata ad evidenziare i bisogni delle persone e delle aziende per far emergere quelle variabili relative alla capacità lavorativa del soggetto valorizzando in tal modo le risorse spendibili. Le azioni previste sono:*

- raccolta di informazioni utili alla gestione mirata della lista di collocamento obbligatorio
- inserimento mirato dei disabili
- servizi mirati di orientamento per disabili e categorie svantaggiate
- attività di sostegno ai disoccupati di lunga durata
- inserimento lavorativo degli stranieri
- ricollocamento guidato dei lavoratori cassa-integrati o in mobilità dalle grandi imprese
- promozione dell'inserimento occupazionale dei post-cinquantenni.

5. Incontro domanda/offerta. *Raccoglie e sistematizza le informazioni sui soggetti che richiedono un impiego o l'accesso ad una misura di inserimento lavorativo, raccoglie e sistematizza le proposte di impiego delle imprese, nonché la loro offerta di opportunità di pre-inserimento (tirocinii, piani di inserimento, ecc...). Si prevedono:*

- richiamo ed integrazione informazioni sui lavoratori, sulla base della scheda professionale contenente tra l'altro:
 - profilo professionale
 - storia lavorativa e percorsi formativi
 - tipo di impiego ricercato
 - disponibilità (orari, mobilità geografica, ecc...)

- richieste delle imprese (proposte di impiego o di altri tipi di rapporto del genere *workexperience*):
 - profili professionali ricercati
 - competenze ed abilità specifiche
 - condizioni offerte
- matching domanda/offerta e preselezione
 - livello locale
 - livello nazionale
 - livello europeo.

Anche in questo campo si procede ad una decisa innovazione, introducendo in un comparto tradizionalmente restio a cambiamenti, una radicale trasformazione – ancora per via legislativa – da una cultura burocratico-adempimentale ad una cultura di servizio orientato al cliente, personalizzato e di qualità.

3.4 *Le norme sull'istruzione*

La disposizione legislativa più rilevante in tema di formazione professionale è rappresentata dalla *legge n. 9 del 1999* relativa all'innalzamento dell'obbligo di istruzione.

Si tratta di un intervento per certi versi sconcertante poiché – invece di attendere la riforma dei cicli dell'anno successivo – si affretta nell'imporre come obbligatoria la frequenza al primo anno delle scuole superiori creando in tal modo una contraddizione (unica in Europa, ma non solo) tra formazione obbligatoria e ciclo scolastico.

La motivazione addotta per tale intervento è riferita all'allineamento dell'Italia al livello di istruzione obbligatoria europea; ma tale esito contraddice il rilievo che in altri Paesi (ad esempio tutta la vasta area del cosiddetto "modello tedesco") presenta in tema di obbligo di istruzione la formazione professionale e l'apprendistato. Inoltre, si scoprirà con la legge di riforma dei cicli scolastici che il problema "europeo" dell'Italia si riferisce piuttosto all'eccessiva lunghezza del ciclo secondario che da noi termina a 19 anni mentre in altri Paesi si conclude a 18 se non a 17 anni.

In tal modo si rende palese una linea strategica – condotta dal Ministro della Pubblica istruzione – che punta ad emarginare ulteriormente la formazione professionale a fronte di una strategia che abbiamo definito della "scuola pigliatutto" (NICOLI D., 1999).

A conferma di ciò, si ricordi che – pur di ottenere tale risultato – detto Ministro accettò di ridurre da 10 a 9 gli anni di istruzione obbligatoria, stravolgendo in tal modo il progetto di riordino dei cicli fino a quel punto perseguito.

Si crea pertanto un forte vulnus nel corpo del processo riformatorio che vede prevalere gli interessi dell'apparato ministeriale sulle reali necessità di

quella fascia di adolescenti che – in regime di libertà – non avevano espresso intenzione di proseguire gli studi secondari e che si vedono ora costretti a frequentare un anno “cieco” senza che a ciò corrisponda un effettivo beneficio personale.

La legge 30 del 2000 di riordino dei cicli scolastici appare diversamente impostata poiché già nel titolo definisce l'esistenza di un “sistema educativo di istruzione e formazione”.

Essa nel primo articolo precisa che tale sistema “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 universale dei diritti dell'uomo” riconoscendo con ciò il pari valore dell'istruzione e della formazione professionale nel perseguire obiettivi culturali.

Con ciò superando l'antica dottrina di emanazione idealistica secondo la quale vi era coincidenza tra cultura ed istruzione mentre la modalità della formazione era semplicemente concepita come attività pratica senza valore culturale.

Infatti, i rapporti con la formazione professionale vengono correttamente delineati nella nuova prospettiva dei crediti formativi⁸.

La riduzione di un anno del ciclo di base comporta peraltro un ulteriore esito imprevisto, ovvero la precocità delle scelte scolastico-professionali che vengono anticipate di fatto a 13 anni. Ciò in forza del prevalente carattere di indirizzo del biennio del ciclo secondario che non presenta più – come molti invece sostenevano – un carattere fortemente orientativo.

Ciò viene intuito dai documenti applicativi di tale legge che debbono affrontare anche la curiosa – e preoccupante – questione dell’“onda anomala”⁹.

Siamo di fronte perciò ad una legge-cornice poiché delinea soltanto i contenitori dei cicli ma non precisa in definitiva la loro natura in riferimento alle finalità proprie ed agli apprendimenti previsti. Ciò significa che la gran parte dei problemi sarà posta all'atto della sua attuazione.

Un ulteriore elemento è rilevante ai fini della relazione istruzione-formazione: la liceizzazione della scuola secondaria coinvolge anche l'istruzione

⁸ Nell'articolo 4 si dice: “La frequenza positiva di qualsiasi segmento della scuola secondaria, annuale o modulare, comporta l'acquisizione di un credito formativo che può essere fatto valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nel passaggio da un'area o da un indirizzo di studi all'altro o nel passaggio alla formazione professionale. Analogamente, la frequenza positiva di segmenti della formazione professionale comporta l'acquisizione di crediti che possono essere fatti valere per l'accesso al sistema dell'istruzione”.

⁹ Si afferma infatti che “il problema più delicato” è “relativo al fatto che, ridotto di un anno il tempo scuola complessivo, confluiranno, a un certo punto del cammino, due leve di alunni nello stesso anno scolastico per formare la cosiddetta ‘onda anomala’”. Si propone – al fine della riduzione dell'impatto che tale onda avrebbe sulle istituzioni scolastiche, la prospettiva della cosiddetta “onda anomala frantumata”, una soluzione perlomeno rischiosa sotto il profilo amministrativo, organizzativo e didattico.

professionale che rinuncia in tal modo alla qualifica triennale e si assimila al fatto all'istruzione tecnica. In tal modo si viene a chiudere un'anomalia storica di quel comparto dell'istruzione che l'art. 117 della Costituzione attribuisce in realtà alle Regioni, ma viene meno una tipologia formativa – quella dei qualificati – che costituisce una componente importante del sistema di offerta.

Spetterà pertanto alla formazione professionale regionale far fronte all'intera filiera dei qualificati post-obbligo di istruzione.

3.5 La norma sull'obbligo formativo

La legge 144 del 1999 all'art. 68 introduce l'obbligo di frequenza di attività formative fino al 18° anno di età. Si tratta dell'inserimento nell'ordinamento italiano del principio di equivalenza e pari dignità del sistema di formazione professionale rispetto al sistema scolastico.

L'art. 68, infatti, dichiara che, *al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, ferme restando le disposizioni vigenti per quanto riguarda l'adempimento e l'assolvimento dell'obbligo dell'istruzione, è progressivamente istituito, a decorrere dall'anno 1999-2000, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età. Tale obbligo può essere assolto in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:*

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

Si noti da un lato la dizione di sistema riferita sia al percorso di istruzione scolastica sia a quello della formazione professionale di competenza regionale, mentre l'apprendistato è definito con il termine meno impegnativo di "esercizio" vale a dire un processo caratterizzato dall'esperienza lavorativa piuttosto che da un curriculum programmabile nella sua interezza.

A conferma di quanto detto, l'art. 68 della L. 144/99 precisa che in ognuno dei percorsi l'assolvimento dell'obbligo presenta caratteristiche peculiari:

- nel sistema scolastico, l'obbligo si intende assolto col conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore, ovvero esso è contestuale al compimento del percorso di istruzione che, con la riforma dei cicli appena approvata dal Parlamento, conclude col diciottesimo anno di età,
- nel sistema di formazione professionale viene assolto col conseguimento di una qualifica professionale che – nel percorso normale – avviene in un biennio ovvero nel diciassettesimo anno di età,
- nel canale dell'apprendistato l'assolvimento è legato alla frequenza dei corsi di formazione di 240 ore annuali per due anni.

Questa norma rappresenta un salto di qualità notevole nel processo di trasformazione in atto; essa fornisce finalmente un quadro di forte legittimità istituzionale per la formazione professionale.

Si può affermare che l'obbligo formativo indica nel contempo un obbligo da parte delle Regioni e Province autonome nel fornire ai cittadini un'offerta che consenta loro di esercitare effettivamente il diritto di formazione. È certo che tale scelta comporta un riordino generale dell'intero settore, con rilievo circa i meccanismi di accreditamento, attribuzione in carico delle azioni, procedure gestionali, regolamenti in tema di crediti formativi.

Il nuovo sistema di formazione risulta necessario come risposta ai diritti formativi dei cittadini e – di conseguenza – delle comunità e delle organizzazioni.

L'insieme di questi diritti delinea una nuova figura di cittadino e nel contempo definisce la missione dell'istruzione e della formazione.

Non si tratta soltanto di rendere le "risorse umane" funzionali alle necessità economiche e tecnologiche (anche se tale obiettivo è necessario, pur se non sufficiente); occorre anche dotare le persone di prerogative tali da renderle consapevoli della propria esistenza e capaci di muoversi responsabilmente e creativamente di fronte alla nuova realtà sociale e culturale.

4. Verso un sistema formativo veramente "europeo"

Si coglie pertanto nella realtà italiana, una linea di indirizzo di tipo "europeo" che procede in una logica di "sistema formativo aperto" ed integrato, centrato sul diritto dei cittadini all'istruzione ed alla formazione in stretta relazione con le politiche del lavoro e di sviluppo locale, con forte rilievo del ruolo delle Regioni e degli Enti locali.

La formazione professionale, in questo contesto, acquisisce una nuova legittimazione ed una collocazione non più marginale nei confronti della scuola, da un lato, e del lavoro dall'altro.

Va però ricordata *l'incongruità della legge di elevazione dell'obbligo di istruzione, che rappresenta una vera e propria aporia dell'intero quadro legislativo e che dovrà essere rivista per giungere ad una sua necessaria armonizzazione con le linee dell'intero movimento riformatore.*

Ma – se pure la direzione del disegno riformatore appare (abbastanza) delineata, rimane la necessità di un'opera rilevante tesa a superare l'approccio neo-illuministico adottato: quello secondo cui il cambiamento avviene per via legislativa, ovvero dall'alto verso il basso, senza la necessaria verifica della sostenibilità dei dispositivi introdotti e senza un reale "patto riformatore" con i soggetti in gioco (innanzitutto gli insegnanti) che sono posti in una condizione di passività se non di rassegnazione nei confronti di questo "diluvio riformatore".

Un disegno siffatto – oltre al limite del verticismo - presenta una forte criticità derivate dalla mancanza di una prospettiva strategica di sistema. Riprendendo gli scenari individuati nella parte iniziale, nel contesto italiano pare convivano tutte le opzioni possibili, e precisamente:

- 1) regressione pedagogica
- 2) elitismo educativo
- 3) formazione contrattuale
- 4) società cognitiva.

In altri termini, va rilevato che, sotto l'apparente unanimità dei "discorsi" di ordine generale tesi ad affermare la nuova importanza strategica della formazione, si nota un forte *scarto culturale*, ragione per cui i comportamenti reali degli attori paiono segnati da spinte particolari piuttosto che da una reale strategia di formazione "consistente".

Così possiamo registrare tra gli Enti pubblici una logica da società cognitiva entro un quadro il più delle volte contrattuale, mentre l'insieme delle attività finanziate rischia decisamente di muoversi in un quadro di regressione pedagogica sostenuto da motivazioni di volta in volta economiche o tecniche.

Occorre superare questa frattura al fine di accompagnare *l'ampliamento quantitativo* del sistema di formazione con un deciso intervento volto ad *accrescerne la qualità*. Ciò significa incidere sulla coscienza circa la natura peculiare dell'azione formativa, sulla padronanza delle leve che consentono di calibrare tale azione in rapporto alle condizioni economiche, sociali ed ambientali del contesto in cui si opera, infine sulla garanzia circa le condizioni di apertura e di interazione/integrazione dell'intero sistema.

Anche per tale motivo, al fine di delineare una configurazione compiuta dell'intero quadro, pare necessario mettere a fuoco almeno due aspetti cruciali:

- la dimensione di sistema
- il tema delle competenze e dei crediti formativi.

4.1 Le azioni di sistema

È evidente che il nuovo sistema di formazione professionale non va trattato come un tutto omogeneo, bensì come un insieme - necessariamente integrato - di ambiti *differenti* per natura e quindi per modalità di regolazione.

Si presenta di seguito il quadro emergente a tale proposito, distinto per "ambiti" corrispondenti in parte alle "macrotipologie formative" previste dalla classificazione indicata dal documento sull'accREDITAMENTO delle sedi formative realizzato dal Gruppo di lavoro Ministero del lavoro-Regioni sul riordino della formazione professionale, distinguendo dalla formazione continua l'ambito della formazione per adulti in difficoltà occupazionali ed integrandolo con la categoria della formazione "speciale"¹⁰.

¹⁰ Che risulta stranamente assente dal documento sull'accREDITAMENTO.

	Ambito	Caratteristiche	Criteri di regolazione
A.	<i>Obbligo formativo</i> percorsi realizzati nel sistema di formazione professionale e nell'esercizio dell'apprendistato	Educativo-orientativo Culturale Professionalizzante	<i>Rete educativa e orientativa</i> <i>Stabilità e continuità</i> <i>Personalizzazione</i> <i>Percorsi di durata bi-triennale (specializzazione)</i>
B.	<i>Formazione superiore</i> formazione post-obbligo formativo, IFTS, alta formazione	Orientativo Tecnico Professionalizzante	<i>Rete tecnico-formativa</i> <i>Percorsi di media durata</i>
C.	<i>Formazione in servizio</i> destinata a soggetti occupati nonché ad apprendisti	Tecnico Professionalizzante	<i>Concertazione</i> <i>Flessibilità</i> <i>Brevità</i>
D.	<i>Formazione per adulti in difficoltà occupazionali</i> Destinata a persone in CIG e mobilità, a disoccupati per i quali la formazione è propedeutica all'occupazione	Orientativo Sociale Tecnico Professionalizzante	<i>Concertazione</i> <i>Integrazione degli approcci</i> <i>Percorsi ad hoc</i>
E.	<i>Formazione speciale</i> destinata a soggetti in situazione di particolare difficoltà (handicappati, carcerati ed ex carcerati, emarginati, soggetti in stato di disagio...)	Orientativo Sociale e sanitario Tecnico Professionalizzante	<i>Rete sociale</i> <i>Integrazione degli approcci</i> <i>Percorsi ad hoc</i>

Come si vede, la natura differente degli ambiti del sistema formativo comporta un mix regolativo.

In particolare emergono i seguenti elementi:

- l'ambito dell'obbligo formativo, in forza delle caratteristiche sue proprie che comprendono, oltre all'aspetto professionalizzante, la finalità educativo-orientativa e quella culturale, richiede la presenza di una rete di organismi a carattere educativo ed orientativo dotati di stabilità e continuità in grado di dar vita a percorsi il più possibile personalizzati e di durata biennale (triennale se consideriamo la specializzazione);
- l'ambito della formazione superiore, a causa della prevalenza del fattore orientativo (post-secondario) e di quello tecnico-professionalizzante, prevede la presenza di una rete tecnico-formativa e di percorsi di durata media (da 6 mesi a 2 anni);
- l'ambito della formazione in servizio è denotato da un *setting formativo* molto centrato sull'aspetto tecnico-professionale, richiedendo pertanto interventi concertati, flessibili e il più possibile brevi;
- l'ambito della formazione con adulti in difficoltà occupazionali prevede un intreccio tra valenza sociale e valenza occupazionale, da cui la necessità di un profilo regolativo che punti decisamente su una metodologia in grado di integrare gli approcci, sulla concertazione e sulla personalizzazione dei percorsi;
- infine l'ambito della formazione speciale, viste le rilevanti valenze sociali e sanitarie con particolare importanza per un orientamento ad hoc in un quadro di formazione qualificante, esige la presenza di una forte rete sociale, l'integrazione degli approcci e la personalizzazione dei percorsi.

Le conseguenze di quanto detto paiono evidenti. In particolare, *per quanto riguarda la formazione legata all'obbligo e quella a valenza educativa e sociale, sono urgenti i seguenti interventi regolativi:*

- va superata la prospettiva della "massima apertura" indistinta ai vari soggetti preferendo invece la costruzione di una "platea" di organismi omogenei, dotati di requisiti specifici di qualità,
- va costruita una rete di organismi orientativi accreditati per l'area della formazione professionale e dell'apprendistato che svolga funzioni integrate di tipo informativo, formativo e di consulenza,
- va delineato un meccanismo di affidamento di incarichi legato da un lato all'accreditamento fortemente selettivo e dall'altro alla verifica circa l'efficacia e l'efficienza delle attività,
- va garantita la continuità (triennale) degli interventi al fine di scongiurare il venire meno della capacità di dare risposta ai diritti formativi delle persone.

4.2 Competenze e crediti formativi

Il tema delle competenze e dei crediti formativi è anch'esso notevolmente rilevante al fine di delineare un sistema formativo consistente.

La competenza *"non è uno stato od una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione"...* La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità...) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse. ... Qualunque competenza è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di 'messa in opera'... La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui" (LE BOTERF G., 1994).

Tale definizione non si presta ad una visione estensiva del concetto di competenza. In particolare, Le Boterf distingue tra risorse (saperi, abilità, capacità) e competenze intese in senso proprio. Le prime sono il risultato dei processi educativi e di formazione, mentre le seconde derivano soltanto dalla "messa in opera" in un contesto lavorativo definito.

Tale quadro ci permette di valorizzare una componente da sempre costitutiva della formazione professionale: lo stage ed il "capolavoro" professionale. Sono questi i due elementi che consentono alla persona di mobilitare le proprie risorse e di dimostrare – di fronte ad una figura terza in funzione giudicante – di essere in grado di reagire correttamente alle problematiche professionali.

Va posta a questo punto la questione circa le condizioni della *formabilità* della competenza.

Tale questione impone necessariamente di affrontare le tematiche antropologica e pedagogica. In altri termini, il percorso formativo-professionale richiede un cammino che consideri il compimento dell'età evolutiva e che non pretenda di inserire aspetti tecnico-professionali su un quadro antropologico carente dal punto di vista della coscienza di sé, della formazione culturale e di quella sociale.

È ciò che ad esempio viene proposto dal dispositivo canadese "SMART COMPÉTENCE" riconosciuto ed accreditato da parte della *Société Québécoise*

de Développement de la Main-d'œuvre (SODM, legge dell'1%), che distingue correttamente tra competenze personali, competenze professionali e competenze specifiche, così precisate:

- **Competenze personali (EST):** sono le competenze proprie ad un individuo, quelle che fanno parte integrante della sua personalità e si sviluppano entro gli 0 ed i 20 anni. In tale categoria troviamo i *comportamenti, le qualità personali e le attitudini*. Si tratta delle competenze seguenti: imprenditività, motivazione, leadership, stile d'interazione ed orientamento tecnico.
- **Competenze professionali (Acquis):** si tratta di competenze applicabili ad ogni persona che lavora indipendentemente dal settore di attività. In tale categoria troviamo le *conoscenze, le abilità e le attitudini*. Esse sono raggruppate in cinque grandi ambiti: *gestione, supervisione, comunicazione, marketing e tecnica*. Per ciascuna di esse è prevista una scala di responsabilità a cinque livelli: base, intermedio, avanzato, esperto e strategico. Inoltre, per ogni livello, e per ciascuna competenza, si prevede una definizione ed indicatori di attività realizzati nel contesto di lavoro cui si riferiscono.
- **Competenze specifiche (Environnement):** esse raggruppano l'insieme delle *conoscenze, abilità ed attitudini specialistiche* ad una posizione e necessarie all'individuo al fine di svolgere un lavoro e perseguire i suoi obiettivi. Anche le competenze specifiche si definiscono in cinque livelli: base, intermedio, avanzato, esperto e strategico e sono sviluppate a partire dalle esigenze e dalla cultura dell'impresa.

Se confrontiamo tale impostazione con il modello italiano prodotto da ISFOL, troviamo un numero notevole di criticità:

- Si definiscono tutte le acquisizioni "competenze" senza distinguere tra le risorse (conoscenze, capacità...) e loro mobilizzazione, così che il concetto di competenza finisce per non possedere più uno spazio euristico specifico bensì totalizzante ogni acquisizione.
- Si propone un'espressione – "competenze trasversali" – con un'accezione peraltro poco felice: essa fa riferimento non ad un fattore primario, bensì secondario riferito cioè ad un carattere di trasferibilità che non definisce la natura delle competenze indicate tanto da creare problemi di sovrapposizione ad esempio con le competenze di base.
- Si danno per scontati i requisiti legati al processo di istruzione e di formazione, si perdono di vista i contenuti culturali e si produce un quadro di non confrontabilità con la classificazione della scuola.
- Si limita l'area delle competenze tecnico-professionali alle sole abilità senza peraltro ricordare altri aspetti quali la sicurezza, la qualità, l'amministrazione.
- Si presta ad una visione delle unità formative capitalizzabili del tipo "bricolage" che induce l'idea che la formazione può essere intesa come un "puzzle" che si completa semplicemente *aggiungendo* tasselli senza

più un riferimento sociologico (le famiglie/figure professionali) e pedagogico (la qualificazione entro il processo di maturazione personale del soggetto).

In sintesi, il modello ISFOL risente dei limiti della sua impostazione: infatti nasce alla luce di un'idea di formazione professionale leggera, flessibile, componibile, basata su due presupposti non dimostrati:

- a) la scomparsa delle famiglie e dei profili professionali, smentita peraltro da molta parte della letteratura socio-economica¹¹;
- b) l'assenza di una formazione professionale iniziale nell'ambito dell'obbligo formativo¹².

È un modello totalmente a-educativo nel senso che dà per scontato il percorso di formazione della persona (si ricordino le "compétences personnelles" dei canadesi i quali correttamente indicano i 20 anni come età di maturazione della personalità).

Siamo di fronte in definitiva ad un modello adatto ad adulti che hanno già compiuto il processo di formazione di base, personale, culturale e sociale e si caratterizza come strumento per la sola professionalizzazione.

La sua impostazione da "bricolage" e la sua eccessiva "scomponibilità" rompe la relazione educativo-formativa, contrasta con i percorsi medio-lunghi, presuppone capacità personali (le autonomie che consentono di avere un preciso progetto ed una personalità formata ed una professionalità di base acquisita) che l'adolescente e spesso il giovane non hanno.

È pertanto errato applicare tout-court tale modello all'ambito della formazione iniziale, ed è quindi da segnalare negativamente l'utilizzo estensivo ed acritico che se ne fa nella normativa progettuale dello Stato, delle Regioni e delle Province.

Da qui la necessità di una revisione del modello secondo le seguenti linee (CNOS-FAP / CIOFS-FP, 2000):

- a) specificazione del *referenziale professionale* che indica essenzialmente le competenze fondamentali per l'esercizio del ruolo richiesto, distinguendolo dal *referenziale formativo* che indica invece le risorse necessarie ed il modo in cui queste vengono acquisite,
- b) ridenominazione del primo gruppo che viene definito "*saperi di base*" comprendente, oltre ai "minimi formativi" (leggere, scrivere, far di

¹¹ Si vedano le seguenti citazioni (BOLDIZZONI D.; MANZOLINI L., 2000, p. 38): "*Le competenze 'non stanno in piedi da sole': sono attributi delle 'strutture professionali' che sono l'elemento di congiunzione tra sistema organizzativo e individuo*".

¹² *La progettazione e lo sviluppo di nuovi sistemi professionali... si erigono su una linea interpretativa che definisce le competenze attribuite alle professioni aziendali; queste devono essere pensate come vere e proprie 'strutture sociali' (famiglie professionali), come 'comunità locali' identificate da figure omogenee per competenze maturate e skill effettive realizzate*".

¹³ Anche a detta degli estensori del modello ISFOL, si tratta di un lavoro posto in un quadro istituzionale e metodologico totalmente differente da quello delineato dalla legge 144 del 1999, quindi non certo utilizzabile per l'obbligo formativo.

- conto), i nuovi saperi di base (informatica, economia/amministrazione, cultura sociale),
- c) radicale trasformazione del terzo gruppo che si trasforma in "capacità personali" ovvero caratteristiche proprie della persona (del suo processo di maturazione specie nell'età evolutiva) e quindi non "oggettivabili",
- d) arricchimento del secondo gruppo (competenze professionali) e distinzione in esso di due ambiti:
- un specifico (a sua volta distinto in due sottotipi: produttivo e di servizio)
 - uno "comune" comprendente cioè le competenze condivise tra i differenti processi di lavoro.

In definitiva, la categoria "competenza" non può rappresentare la totalità delle acquisizioni e degli apprendimenti.

Non pare inoltre sostenibile né sul piano teorico né su quello della realizzabilità concreta una prospettiva tendente a disegnare un sistema universalistico ed automatico di corrispondenza tra apprendimenti variamente acquisiti, ovvero nella scuola, nei centri di formazione professionale, nell'esperienza di lavoro, ma pure nelle attività di impegno extralavorativo.

Contro questi atteggiamenti totalizzanti va affermato il principio (più laico) di specificità del concetto di competenza. Essa può in tal senso disegnare un ambito di apprendimenti necessariamente circoscritti.

Circa i *crediti formativi*, piuttosto che una visione globalizzante, si propone una prospettiva di "razionalità limitata" che concepisce il credito come un dispositivo circoscritto, contestuale e convenzionale tra gli attori che – in forma reciproca – lo sottoscrivono e lo fanno proprio.

In tal senso, si avanza la seguente proposta di crediti formativi gestibili nell'ambito della formazione iniziale:

a)	Livello "user" relativo a tecnologie informatiche e telematiche
b)	Cultura di base (lingua italiana, lingua inglese o altre lingue seconde, cultura storico-sociale, matematica, cultura scientifica...)
c)	Competenze/autonomie sociali (gestione del budget personale, ricerca del lavoro, organizzazione di viaggi, eventi...)
d)	Talune abilità professionali intese in senso proprio (es.: elettronica, meccanica, contabilità, lavorazione del legno...)

In tale prospettiva, è necessario definire:

- 1) un *accordo metodologico di ordine generale* che definisca glossario, limiti di applicabilità, criteri gestionali,
- 2) *intese locali tra agenzie formative* unite da un legame di rete (network) nelle quali si deliniscono dispositivi di certificazione e riconoscimento dei crediti formativi, sulla base di un "reciproco accreditamento" continuamente validato e migliorato da un'équipe composta da rappresentanti delle diverse istituzioni coinvolte.

Bibliografia

- AA.VV., *Médiations éducatives et aides à l'autoformation*, "Les sciences de l'éducation", vol. 29/96, n° 1-2, Caen.
- BRESCIANI, P.G. (cur.), *Le competenze: approcci e modelli di intervento*, in "Professionalità", 17/97, n.38, pp. I-XXXI.
- BOLDIZZONI D.; MANZOLINI L. (curr.), *Creare valore con le risorse umane. La forma dei nuovi paradigmi nella direzione del personale*, Guerini & Associati, Milano, 2000.
- CNOS-FAP; CIOFS-FP, *Progetto formazione professionale iniziale. Linea guida per la sperimentazione*, Roma, 2000.
- COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco (Rapporto Cresson)*, Luxembourg, 1995.
- COMOGLIO M., *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1998.
- COORDINAMENTO DELLE REGIONI, *Istruzione scolastica, formazione professionale e lavoro*, 1997.
- GOVERNO - PARTI SOCIALI, *Accordo per il lavoro*, settembre 1996.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- LE BOTERF G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'Organisation, Paris, 994.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
- MINISTERE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITE, *Les organismes privés de formation - enjeux et perspectives des emplois et des compétences*, La documentation française, Paris, 1998.
- NICOLI D., *La scuola "pigliatutto"*, in "Dirigenti Scuola", n. 8/99, pp. 48-57.
- NICOLI D., *Una strategia per l'obbligo formativo*, Provincia di Milano, paper, 2000.
- PELLERAY M., *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma, 1998.
- PELLERAY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- PELLERAY M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, "Professionalità", 57/2000, pp. 5-20.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- ROPE F., TANGUY L. (cur.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- SELVATICI A. - D'ANGELO M.G., *Il bilancio di competenze*, Angeli, Milano, 1999.

GUGLIELMO MALIZIA
VITTORIO PIERONI
ARDUINO SALATIN

I formatori del CNOS-FAP alla luce del sistema qualità e dell'accREDITamento delle risorse umane

L'indagine sull'insieme dei formatori della Federazione CNOS-FAP ha consentito di individuare presenze e necessità delle risorse umane, in vista del loro accREDITamento e della loro formazione.

L'articolo, dopo avere presentato i protagonisti dell'indagine, fa una lettura trasversale del rapporto "figure - funzioni/competenze" per le principali figure professionali presenti nei CFP.

0. INTRODUZIONE

Un *sondaggio* qualiquantitativo¹, condotto nel periodo febbraio-marzo 1999 dall'Istituto di Sociologia della FSE-UPS e mirato alla rilevazione di elementi della situazione dei Centri del CNOS-FAP in vista della individuazione di indicatori di qualità per un CFP polifunzionale, ha messo in evidenza non solo la situazione attuale della FP della Federazione, ma anche le attese e le esigenze di innovazione che emergono dall'andamento quotidiano delle attività. In particolare, è emerso che:

1. il rapporto figure-compiti/funzioni si prestava ancora a una lettura piuttosto fluida in fatto di attribuzioni;
2. due delle carenze principali poste in risalto dall'indagine consistevano nella inadeguatezza delle figure di sistema e nell'aggiornamento e specializzazione insoddisfacente degli operatori.

¹ Cfr: GUGLIELMO MALIZIA - VITTORIO PERONI, *Il modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale situazione attuale e prospettive*, in "Rassegna CNOS", anno 15, n. 2, 1999, pp. 44-62.

In questo quadro la Sede Nazionale del CNOS-FAP ha realizzato nel periodo gennaio-giugno 2000 una ricerca con lo scopo sia di approfondire la conoscenza della *situazione della formazione del personale del CNOS-FAP* sia di elaborare la *proposta di un sistema di qualità per una preparazione più adeguata degli operatori* sia di predisporre una ipotesi di standard formatori. Più specificamente tale indagine ha inteso perseguire i seguenti obiettivi:

- a) *verificare la validità del modello fin qui seguito dalla Federazione CNOS-FAP nell'organizzazione di corsi di formazione dei formatori*²;
- b) *mettere a confronto tale modello con la domanda di innovazione che sta investendo i CFP CNOS-FAP*;
- c) *predisporre una proposta aggiornata di formazione dei formatori*;
- d) *ridefinire gli standard formativi propri della Federazione CNOS-FAP*.

Per raggiungere tali finalità, è stato adottato un disegno di analisi che comprendeva:

1. un'analisi *quantitativa*, tramite questionario e mirata a rilevare – *dal punto di vista del loro iter formativo – la situazione degli operatori* che compongono l'intero staff dei CFP CNOS-FAP;
2. e una seconda *qualitativa*, volta ad elaborare una proposta di standard formatori propria del CNOS-FAP sulla base delle indicazioni emerse dalla applicazione ad un gruppo di esperti (o testimoni privilegiati) di una griglia.

Questo articolo presenta la parte della ricerca che, in particolare, tratta degli standard dei formatori rilevati nella ricerca, rimandando ad altro intervento quanto riguarda la loro formazione.

1. I PROTAGONISTI DELL'INDAGINE

Gli *strumenti di rilevamento* sono stati applicati:

- a) il questionario, a un campione nazionale rappresentativo di *867 operatori* che costituiscono il 74.6% dell'universo;
- b) e la griglia, a *28 testimoni privilegiati* scelti sulla base delle peculiari conoscenze, competenze ed esperienze in materia di FP a livello sia nazionale sia europeo.

Di questi ultimi 15 sono salesiani e appartengono ai quadri dirigenziali del CNOS-FAP mentre i restanti 13 *esperti* provengono da altri Enti di FP, pubblici e privati.

² Un prossimo articolo presenterà i risultati della ricerca relativamente ai percorsi di formazione attuati e alla proposta di percorsi formativi per il futuro.

A sua volta, il campione degli 867 operatori raggiunti tramite questionario è composto al proprio interno:

- a) in base alla *variabile di genere* da 682 (78.7%) maschi e 175 (20.2%) femmine;
- b) in base alle *circoscrizioni geografiche* da 505 (58.2%) soggetti delle regioni del Nord; 147 (17%) del Centro e 215 (24.8%) del Sud/Isole;
- c) in base alla *condizione ecclesiale* da 747 (86.2%) laici e 108 (12.5%) salesiani;
- d) in base all'ultimo *titolo di studio* conseguito, da 114 (13.1%) soggetti con diploma/qualifica professionale, 549 (63.3%) con diploma di scuola superiore, 185 (21.3%) con laurea³.

Dall'analisi dei dati disaggregati emergono ulteriori connotazioni dei soggetti intervistati:

- i *salesiani* si collocano prevalentemente nella fascia 50-70 anni e quasi la metà è ormai alle soglie dell'età pensionistica; nello svolgimento dei ruoli dirigenziali rappresentano ancora una lieve maggioranza (29, su un totale di 49), ma ormai condividono tali compiti con i laici, i quali sempre più assolvono anche a queste funzioni all'interno dei CFP; infine non può passare inosservato che circa un terzo di loro non ha mai partecipato a corsi di formazione in servizio;
- oltre i due terzi dei *laici*, viceversa, ha un'età inferiore ai 50 anni (78.2%) e appena uno su cinque (20.6%) si avvicina all'età pensionistica; nella ripartizione dei ruoli, il 69% svolge attività in qualità di formatori impegnati in attività diretta, l'11% come figure intermedie, il 12.3% ha compiti amministrativi, mentre il 2.7% al presente occupa già cariche dirigenziali; oltre i due terzi (76.4%) hanno partecipato a corsi/iniziative di formazione in servizio (presentando un tasso di frequenza più alto di quello dei salesiani); al tempo stesso non va sottovalutato il fatto che l'insoddisfazione verso queste attività proviene quasi esclusivamente dalle loro fila⁴ e che altri 193 (pari al 26% del totale) prevedono di cambiare il ruolo principale che svolgono attualmente nel Centro, soprattutto per ragioni che afferiscono all'acquisto di nuove competenze e ai processi di accreditamento e di certificazione del CFP, e secondariamente anche al conseguimento di una maggiore remunerazione e al soddisfacimento di interessi professionali di altra natura.

Se poi si guarda allo stato di *invecchiamento* del personale dal punto di vista pensionistico, esso sembra colpire più decisamente i CFP delle Regioni del centro-sud ed i salesiani; in pratica, entro i prossimi 10 anni dovranno essere sostituite 203 figure (circa una su cinque dell'attuale organico), di cui 17 dirigenti (il 34.7% dell'attuale staff dirigenziale), 128 formatori (il 22.5% del gruppo), 26 figure intermedie (tra coordinatori, tutor e responsabili di

³ Tra questi ultimi 20 hanno conseguito soltanto un diploma universitario (o laurea breve).

⁴ Su un totale di 142 insoddisfatti verso tali corsi 136 (il 95.8%) sono laici.

attività varie ...) e 18 amministrativi (il 17.5% dell'attuale personale nel settore).

Infine va rilevata la propensione al *cambiamento del proprio ruolo* da parte di oltre un quinto degli intervistati (23.8%, 206 intervistati), quasi tutti laici e al di sotto dei 50 anni, per cui sono ancora lontani dall'età pensionistica. Di essi 8 sono dirigenti (il 16.3% del totale), 146 formatori (il 25.7%), 23 figure intermedie (il 23.2%) e 19 amministrativi (il 18.4%).

2. STANDARD FORMATORI: UNA LETTURA TRASVERSALE DEL RAPPORTO "FIGURE-FUNZIONI/COMPETENZE"

La *prima parte* dell'indagine ha inteso verificare anzitutto "che cosa ho in casa CNOS-FAP". A delineare il quadro dell'esistente hanno contribuito ovviamente solo gli intervistati tramite questionario, che rappresentano tuttavia ben i tre quarti circa del personale attuale.

A sua volta la *seconda parte* della ricerca ha risposto all'interrogativo, sempre più urgente, circa il "come la Federazione CNOS-FAP deve trasformarsi" in risposta ai processi di cambiamento in atto nei sistemi formativo (la riforma) e produttivo. In questa direzione vanno le domande che appartengono al corpo centrale dell'inchiesta e che hanno permesso un doppio confronto:

- tra l'"essere" ed il "dover essere" dell'organico nella distribuzione ruolo - funzioni /competenze;
- tra le opinioni espresse in materia dagli operatori e quelle degli esperti.

Alle due parti dell'investigazione corrispondono le *due sezioni che seguono*, una dedicata ad analizzare la situazione del personale dal punto di vista organizzativo e l'altra a presentare una prima proposta di standard formatori.

2.1. Il quadro generale dell'organico nel rapporto tra ruolo e funzioni/competenze

Nella presentazione dei risultati dell'indagine è opportuno in un *primo momento* distinguere i dati a secondo che si tratti di ruoli, di funzioni e di competenze, per poi offrire una visione complessiva delle loro relazioni reciproche.

2.1.1. La distribuzione per ruoli

La distribuzione del campione, in base al *ruolo principale* svolto attualmente, presenta il seguente andamento: 49 (5.7%) dirigenti; 569 (65.6%) formatori impegnati in attività diretta; 99 (11.4%) figure intermedie; 103 (11.9%) amministrativi.

Dal confronto tra il ruolo svolto in precedenza e quello attuale emerge una significativa *espansione*, anche se ancora non pienamente soddisfa-

cente, delle figure intermedie, passate dal 28.4 al 57.4%, con un particolare incremento dei tutor e dei coordinatori di settore/area/processo, di attività di orientamento e di attività di progettazione. L'andamento è in linea con la recente complessificazione della FP, cioè con le tendenze in atto nei CFP di fornire un insieme più articolato e flessibile di servizi ai propri utenti.

2.1.2. Le funzioni

Delle 32 prese in considerazione dalla ricerca, solo 3 risultano esercitate da una porzione consistente degli intervistati (tra il 20 fino al 40%), ossia "la programmazione e realizzazione di iniziative formative" (1=40.9%), svolte prioritariamente dalle figure dirigenziali e da formatori impegnati in attività diretta, "la selezione e predisposizione delle metodologie didattiche più opportune in materia di formazione ed orientamento" (2=29.2%) che, stando alle segnalazioni, appartiene essenzialmente al formatore impegnato in attività diretta e "la valutazione degli interventi" (4=18.9%), funzione anch'essa svolta soprattutto dal formatore impegnato in attività diretta.

Tutte le altre risultano funzioni specialistiche, esercitate in misura ridimensionata (in quanto segnalate da meno del 10% degli intervistati) soprattutto dalle figure intermedie.

Tra esse:

- il monitoraggio e il miglioramento del clima e del contesto formativo anche attraverso iniziative di animazione e di socializzazione psicopedagogica e/o culturale;
- la comunicazione costante con il mondo del lavoro;
- la conoscenza degli utenti e delle loro situazioni personale e l'attivazione di processi di orientamento degli utenti;
- l'esecuzione di adempimenti rispondenti alle normative in materia di formazione ed orientamento;
- la progettazione e il coordinamento di attività e interventi formativi innovativi;
- la rilevazione degli ostacoli al processo di apprendimento dei partecipanti e la promozione di metodologie didattiche appropriate con gli altri formatori;
- il trasferimento di know how (conoscenze e tecnologie) all'interno della struttura;
- l'esecuzione e l'applicazione di procedure amministrative;
- il collegamento fra gli utenti e le strutture formative, sociali e del mondo del lavoro;
- il coordinamento della programmazione, della verifica e dell'innovazione metodologica e professionale all'interno del proprio settore;
- la gestione e il controllo di attività amministrative e contabili;
- la gestione didattica, organizzativa ed economica dei progetti.

I dati sembrano mettere in evidenza che nei CFP CNOS-FAP l'articolazione delle funzioni non è ancora soddisfacente, nonostante i progressi com-

più in direzione di un loro arricchimento e di una loro diversificazione, che esse si concentrano sulla dimensione formativa in senso stretto, trascurando parzialmente gli aspetti organizzativi e di interrelazione con l'ambiente e che tendono a concentrarsi nelle mani di alcuni operatori.

2.1.3. Le competenze

A completamento del check-up dell'organico è opportuno offrire un quadro complessivo della situazione delle competenze specificando, all'interno di un pacchetto di 19, quali sono quelle più padroneggiate e quelle che lo sono di meno:

- stando alle segnalazioni più numerose, le *competenze maggiormente possedute* riguardano (in graduatoria):
 - la progettazione di azioni formative;
 - l'animazione e la facilitazione dell'apprendimento individuale e di gruppo;
 - la progettazione di strumenti innovativi per l'apprendimento;
 - l'analisi dei bisogni e della domanda individuale di formazione;
 - l'attenzione ai soggetti emarginati e la prevenzione del disagio;
 - la gestione delle relazioni umane e il coordinamento;
 - la gestione delle relazioni esterne con le imprese, con gli organismi e con gli attori locali (14.2%);
 - la valutazione e monitoraggio delle azioni formative;
 - la definizione delle strategie formative;
- *rimangono in ombra* in quanto padroneggiate da meno del 10% degli operatori alcune competenze che attualmente trovano un sempre più ampio consenso nel mercato della formazione, quali la gestione del sistema qualità e l'identificazione di azioni di miglioramento, il counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo, il bilancio di competenze, l'accompagnamento all'elaborazione di un progetto personale/professionale;
- tenuto conto anche in questo caso delle indicazioni percentualmente più consistenti, le *competenze che risultano meno possedute e di cui pertanto si avverte maggiormente la mancanza* sono, oltre a quelle afferenti l'ambito amministrativo:
 - la gestione delle reti informatizzate;
 - la gestione del servizio di sicurezza;
 - la promozione e il marketing del servizio;
 - l'analisi dei bisogni formativi del territorio.

Pure riguardo alle competenze sono quelle *tradizionali* di natura didattica e formativa ad essere più padroneggiate, mentre lo sono di meno quelle che si riferiscono ad altri servizi (orientamento, accompagnamento, counselling...), alle nuove tecnologie educative e alla FAD.

Il possesso delle competenze *cresce* tra gli appartenenti ai CFP del nord, i più giovani, i laureati e chi ha partecipato a corsi/iniziativa di formazione in servizio, mentre una padronanza minore si riscontra nei CFP del sud e

fra i più anziani, le figure intermedie, i dirigenti e i salesiani (in particolare per quanto riguarda la gestione delle reti informatizzate). Va notato che il gruppo che si caratterizza per una maggiore disponibilità al cambiamento del proprio ruolo si è dimostrato attivo nel segnalare tanto il possesso che la mancanza di competenze, a significare un certo disagio che serpeggia al proprio interno e che potrebbe giocare a favore di entrambe le soluzioni (la mobilità orizzontale all'interno o l'uscita dal sistema formativo del CNOS-FAP).

Dall'incrocio tra le due domande analizzate sopra si evince inoltre un diverso possesso delle competenze a seconda del ruolo ricoperto:

- i *dirigenti* sembrano padroneggiare maggiormente l'analisi dei bisogni di formazione scaturiti dalla domanda individuale come dal territorio, la promozione e il marketing del servizio, la gestione delle relazioni esterne con le imprese e gli attori locali e la gestione delle relazioni umane;
- i *formatori impegnati in attività diretta*, l'analisi dei bisogni e della domanda individuale di formazione, la progettazione di azioni formative e di strumenti innovativi per l'apprendimento e la facilitazione dell'apprendimento individuale e di gruppo;
- le *figure intermedie*, la progettazione di azioni formative e di strumenti innovativi per l'apprendimento, la gestione del sistema qualità e delle relazioni esterne con le imprese e gli attori locali;
- gli *amministrativi*, l'esecuzione ed applicazione di procedure amministrative e la gestione e il controllo di attività amministrative e contabili.

2.1.4. Il quadro attuale dell'organico nei rapporti tra ruoli/funzioni/competenze

In casa del CNOS-FAP il quadro attuale dell'organico si presenta ancora piuttosto complesso e di difficile definizione, se considerato nell'insieme dei rapporti tra ruolo, funzioni che gli vengono attribuite e competenze richieste per il suo svolgimento.

Anzitutto se si parte dalle *funzioni* appare evidente che sono *tre* quelle che vengono considerate oltre che "*prioritarie*" anche "*trasversali*", dal momento che si combinano con tutte e 17 le competenze elencate, e cioè:

- "*la programmazione e realizzazione di iniziative formative*" (1) che è attribuita principalmente a dirigenti e formatori;
- "*la selezione e predisposizione di metodologie didattiche più opportune in riferimento agli obiettivi formativi*" (2) che è riferita prevalentemente ai formatori;
- "*la valutazione degli interventi realizzati*" (4) che è riconosciuta come propria soprattutto dei formatori.

Seguono altre funzioni che tuttavia si raccordano con un limitato numero di competenze:

- "*l'esecuzione di adempimenti rispondenti alle normative in materia di formazione ed orientamento*" (3) costituisce patrimonio comune a tutto l'or-

- ganico, visto che non viene segnalato alcun ruolo di spicco e trova sostegno nell'“analisi dei bisogni e della domanda individuale di formazione” (1) e nella “valutazione e monitoraggio delle azioni formative” (7);
- “la facilitazione ai processi di apprendimento sia individuale che di gruppo” (5) è anch'essa comune e ha come referente unico l'“attenzione ai soggetti emarginati e prevenzione del disagio” (17);
 - “il monitoraggio e miglioramento del clima e del contesto formativo” (6) è attribuita alle figure dirigenziali e richiede competenze di “animazione e facilitazione all'apprendimento” (5), “accompagnamento all'elaborazione di un progetto personale/professionale” (16) e “attenzione ai soggetti emarginati e prevenzione del disagio” (17);
 - “la conoscenza degli utenti e delle loro situazioni personali” (7) risulta di natura generale e richiede competenze in materia di “analisi dei bisogni e della domanda individuale di formazione” (1), “bilancio di competenze” (8) e “accompagnamento all'elaborazione di un progetto personale/professionale” (16);
 - “la rilevazione degli ostacoli al processo di apprendimento dei partecipanti e promozione di metodologie didattiche appropriate con gli altri formatori” (8) va considerata comune e ovviamente non può trovare sostegno che nell'“animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo” (5);
 - “la progettazione e il coordinamento di interventi formativi innovativi” (9) è attribuita essenzialmente alle figure intermedie e ben si combina con “l'analisi dei bisogni formativi del territorio” (2), “la progettazione di azioni formative” (3), “la progettazione di strumenti innovativi per l'apprendimento” (4), “la definizione delle strategie formative” (9) e “la gestione del sistema qualità” (10);
 - “la gestione didattica, organizzativa ed economica dei progetti” (11) viene riferita alle figure intermedie e richiede esplicite competenze in fatto di “accompagnamento all'elaborazione di un progetto personale/professionale” (16);
 - “il trasferimento di know how all'interno della struttura” (13) è anch'essa un compito esplicito delle figure intermedie e viene combinata con “la gestione delle reti informatizzate” (13);
 - “la comunicazione costante con il mondo del lavoro” (16) va considerata patrimonio comune vista la mancanza di attribuzione ad un ruolo specifico e si coniuga con competenze in materia di “counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo” (6), di “la gestione delle relazioni esterne con le imprese, con gli organismi e con gli enti locali” (12) e di “la gestione del servizio di sicurezza” (14);
 - “il collegamento fra gli utenti e le strutture formative, sociali e del mondo del lavoro” (18) è pure comune a tutti e richiede competenze in quanto a “counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo” (6), “bilancio di competenze” (8), “gestione delle relazioni esterne con le imprese, con gli organismi e con gli enti locali” (12) e “gestione del servizio di sicurezza” (14);

- “le attività orientative nei confronti di utenti in situazione di svantaggio” (19), che paiono di natura generale, trovano nell’“attenzione ai soggetti emarginati e prevenzione del disagio” (17) la competenza più adeguata allo svolgimento di tale funzione;
- infine “la gestione del personale” (25), è chiaramente attribuita alle figure dirigenziali e richiede come competenza indispensabile quella relativa alla “gestione delle relazioni umane e coordinamento” (15).

L’andamento d’insieme degli incroci permette di osservare che:

- tutte e 17 le competenze hanno trovato specifici raccordi, ma solo con una metà delle funzioni;
- così pure solo una metà delle funzioni e solo una metà delle competenze è stata attribuita a specifici ruoli.

Tutto questo lascia intendere che in casa CNOS-FAP sussistono ambiti di intervento che non vengono sufficientemente coperti dai ruoli esistenti o non trovano adeguate competenze tra le figure che “potrebbero” (o “dovrebbero”?) svolgerle, oppure certe funzioni vengono sì esercitate ma non è ancora ben definito a chi riferirle e con quali competenze e ciò spiegherebbe gli ampi spazi di mancate attribuzioni/combinazioni.

Alla base di questa situazione si trova probabilmente un sistema di FP, quello del CNOS-FAP, che anche per ragioni storiche appare non sufficientemente orientato al territorio (aspetta invece di andare verso), piuttosto auto-referenziale e non molto collaborativo con altri soggetti, (abituato cioè a fare da solo) e non ancora adeguatamente differenziato al suo interno sul piano organizzativo.

2.2. Standard formatori: prime ipotesi e proposte di fattibilità

In questa sezione intendiamo presentare in modo sintetico una serie di proposte riguardo agli standard dei formatori del CNOS-FAP. Come abbiamo scritto nel titolo, si tratta di *prime ipotesi e proposte* e vogliamo sottolineare queste parole perché le indicazioni qui contenute, pur fondate su una base adeguata di dati e di riflessioni teoriche, tuttavia necessitano di un’ulteriore verifica sia dei responsabili nazionali e regionali del CNOS-FAP, sia degli altri gruppi di ricerca che stanno lavorando intorno a questo tema all’interno del CNOS-FAP, sia di una eventuale sperimentazione. Queste ipotesi non solo sono prime, ma consistono in indicazioni ancora piuttosto globali: contemporaneamente alla conferma a cui si è appena accennato, si dovrà procedere ad una specificazione delle linee di azione generali qui indicate.

2.2.1. Proposte per gli standard dei formatori del CNOS-FAP

Per la loro elaborazione si è assunto come quadro generale di riferimento il *modello* dell’ISFOL e lo si è completato con l’impostazione utilizzata nella sperimentazione attivata dal CNOS-FAP sull’obbligo formativo. Inoltre, ci si è limitati agli standard delle 14 figure di sistema esaminate

nella ricerca e raggruppate dove opportuno. La sezione è stata articolata in due parti: la prima presenta gli standard comuni alle 14 figure considerate e la seconda quelli specifici.

2.2.1.1. Standard comuni alle principali figure di sistema

Essi comprendono i *requisiti di ingresso*, le *capacità* e i *saperi di base*. Sono stati scelti in quanto ottengono la convergenza delle indicazioni degli operatori e degli esperti ai più alti livelli di segnalazione.

I *requisiti d'ingresso* sono "l'esperienza di formazione a livello pedagogico", "l'attitudine all'insegnamento", "la disponibilità e la flessibilità", "la conoscenza della Proposta Formativa del CNOS-FAP".

Le *capacità personali* che caratterizzano il profilo di base dell'operatore del CNOS-FAP comprendono "la capacità di relazioni umane", "lo spirito di collaborazione", "l'apertura all'innovazione", "l'assunzione di responsabilità", "la flessibilità al cambiamento".

Ad esse vanno aggiunti *tre stili educativi*, cioè "una adeguata competenza pedagogica, didattica e professionale", "la simpatia e volontà di contatto con gli allievi" e "l'accompagnamento degli allievi nella maturazione religiosa".

I *saperi di base* sono distribuiti per gruppi di figure secondo le indicazioni degli operatori. Quanto alle *figure direttive* si richiedono conoscenze di base su: il Sistema Preventivo di Don Bosco, l'area organizzativa, l'area etico-religiosa, l'organizzazione delle reti. A sua volta, il *formatore impegnato in attività diretta* dovrebbe possedere conoscenze di base a riguardo dell'area metodologico-pedagogica e del Sistema preventivo di Don Bosco. Quanto alle *figure intermedie* si richiedono conoscenze di base circa l'area metodologico-pedagogica, il Sistema Preventivo di Don Bosco e l'area organizzativa. Da ultimo, le figure amministrative dovrebbero acquisire conoscenze di base sull'area metodologico-pedagogica, sul Sistema Preventivo di Don Bosco, sul settore terziario.

2.2.1.2. Standard specifici delle principali figure di sistema

Una volta stabilita la piattaforma comune di riferimento, si può passare alla definizione degli standard delle 14 figure di sistema, prese come punto di riferimento della ricerca e che, come si è detto sopra, sono state raggruppate in qualche caso per affinità. Per ognuna si è seguito sempre lo stesso *schema* che comprende: i *requisiti di ingresso*, le *funzioni*, le *competenze professionali* (comuni e specifiche, dove possibile). I vari elementi degli standard delle figure sono stati scelti poiché ricevono il consenso più elevato di operatori ed esperti.

IL DIRETTORE DEL CFP POLIFUNZIONALE E LE ALTRE FIGURE DIRETTIVE

Le figure direttive in realtà sono distribuite in 5 tipologie: il direttore del CFP polifunzionale, il direttore amministrativo/organizzativo, il direttore del personale, il direttore della ricerca e sviluppo, il direttore regionale. Nel presente caso si cercherà di tenere conto di ciò che accomuna questa figura e della specificità di ciascuna.

1. Requisiti d'ingresso

Si richiedono a tutte una *laurea* congrua e *esperienze di lavoro*. Al direttore del CFP polifunzionale si domandano inoltre *esperienze di insegnamento*.

2. Funzioni

Tra quelle che *accomunano* più figure direttive, si riscontrano:

- segnalate a *livello elevato*, i raccordi con gli uffici, i soggetti, le istituzioni, le agenzie territoriali rilevanti (23), la gestione del personale (25), la ricerca di norme, leggi, documentazioni sulla FP (26), il collegamento con le scuole e gli altri CFP del territorio (27);
- segnalate a *livello medio e sufficiente*, la programmazione e realizzazione di iniziative formative (1), l'esecuzione di adempimenti rispondenti alle normative in materia di formazione ed orientamento (3), la gestione didattica organizzativa ed economica dei progetti (11), la promozione di sperimentazioni formative (12), il trasferimento del know how all'interno della struttura (13), la comunicazione costante con il mondo del lavoro (16), il collegamento fra gli utenti e le strutture formative, sociali e del mondo del lavoro (18), la diffusione di materiali informativi sulla formazione e il lavoro (21) e la collaborazione con l'orientatore-promotore e i docenti (24).

Quelle *specifiche*, attribuite sia dagli operatori sia dagli esperti a singole figure, riguardano in particolare:

- per il direttore del CFP polifunzionale la valutazione degli interventi via via realizzati (4) e il monitoraggio e miglioramento del clima e del contesto formativo anche attraverso iniziative di animazione e socializzazione psicopedagogica e/o culturale (6);
- per il direttore della ricerca e sviluppo: secondo gli operatori e gli esperti, la progettazione e coordinamento di attività ed interventi formativi innovativi (9) e l'analisi della domanda formativa ed elaborazione dei progetti (10); secondo i soli esperti, la selezione e predisposizione delle metodologie didattiche più opportune in riferimento agli obiettivi formativi (2) e il contributo alle attività di studio e ricerca in materia di orientamento (22).

3. Competenze professionali

Tra quelle che *accomunano* più figure direttive, si riscontrano,

- segnalate a *livello elevato*, la definizione delle strategie formative (9), la gestione del sistema qualità (10), la promozione e marketing del servizio (11) e la gestione delle relazioni esterne con le imprese, con gli organismi e con gli attori locali (12) e la gestione delle relazioni umane e coordinamento (15);
- segnalate a *livello medio e sufficiente*, l'analisi dei bisogni e della domanda individuale di formazione (allievi, famiglie...) (1), l'analisi dei fabbisogni formativi del territorio (2), il bilancio di competenze (8), la gestione delle reti informatizzate (13) e la gestione del servizio di sicurezza (14).

Quelle *specifiche*, attribuite sia dagli operatori sia dagli esperti a singole figure (competenze professionali specifiche), riguardano in particolare il direttore del CFP polifunzionale relativamente alla valutazione e al monitoraggio delle azioni formative (7) e il direttore della ricerca e sviluppo in merito alla progettazione di strumenti innovativi per l'apprendimento (4); inoltre gli esperti attribuiscono sempre a quest'ultimo la progettazione di azioni formative (3).

4. Conclusioni

Il confronto con lo "status quo" permette di ritenere la figura del *direttore del CFP polifunzionale* abbastanza in coerenza tra quello che "è" e quello che si "vorrebbe che fosse" nel rapporto tra funzioni svolte e competenze possedute. In prospettiva di futuro gli operatori e gli esperti hanno sottolineato due aspetti diversi che si connettono alle loro differenti prospettive di approccio al tema. Il personale ha messo maggiormente in evidenza la dimensione operativa di questa figura, che si concentra nel coordinamento; dal canto loro i testimoni privilegiati hanno posto l'accento sul suo ruolo strategico, in quanto votata al compito di definire soprattutto le direzioni verso cui il Centro deve concretamente muoversi. Naturalmente si tratta di aspetti che non vanno contrapposti ma resi invece complementari.

Quanto al *direttore della ricerca e sviluppo*, il confronto con l'esistente permette di rilevare una certa coerenza con ciò che si sta già facendo, almeno là dove questa figura esiste ed è operativa, mentre per la maggioranza dei CFP potrebbe risultare al momento un "sovrappiù" in considerazione delle funzioni piuttosto specialistiche che gli vengono attribuite.

Ora la rilevanza dell'indagine consiste proprio nell'aver portato questa figura ad emergere tra le più quotate, grazie ad una visione anticipatrice che hanno manifestato di possedere gli intervistati (ed in particolare gli esperti) di quelle che saranno le linee del futuro sviluppo del sistema FP, sempre meno poggiate sul consolidato e sempre più costrette ad andare incontro ad una domanda formativa differenziata per qualità e per entità dell'utenza. Da qui anche l'esigenza di avere a disposizione una figura che, in base a precise

competenze investigative, svolga un ruolo di interfaccia tra il Centro ed i bisogni formativi individuali e del territorio sul piano della ricerca. Questo sarà sempre più vero quanto più si andrà anche nella FP verso un mercato della formazione in cui la differenza sarà fatta non solo dai valori della Proposta Formativa, ma anche dalla capacità di rispondere alla domanda individuale e sociale.

Aggiungiamo anche alcune considerazioni riguardo alle altre tre figure direttive che sopra non sono state prese esplicitamente in considerazione. Circa il *direttore amministrativo/organizzativo* gli operatori e gli esperti concordano nell'attribuirgli ufficialmente due *funzioni* principali: la gestione didattica, organizzativa ed economica dei progetti e la ricerca di norme, leggi, documentazioni sulla FP; e una secondaria: i raccordi con gli uffici, i soggetti, le istituzioni, le agenzie territoriali rilevanti. Se si guarda allo "status quo", a questa figura non vengono attribuite particolari *competenze*, probabilmente perché scarsamente diffusa nel CNOS-FAP. Se poi ci si rifà al "dover essere", entrambi i gruppi degli intervistati (operatori ed esperti) appaiono poco convinti in fatto di attribuzione di competenze (anche là dove si rileva una certa unitarietà di vedute), in considerazione del fatto che una delle due che accomuna le segnalazioni (promozione e marketing del servizio) è già stata attribuita al Direttore del CFP polifunzionale, mentre l'altra (gestione del servizio di sicurezza) potrebbe risultare peculiare a questa figura, ma è indicata principalmente dagli esperti.

A sua volta il *direttore del personale* appare come una figura emergente, poco o per niente presente attualmente nell'organico, ma che tuttavia è stata oggetto di forte richiesta da parte di entrambi i gruppi (e, in particolare, degli esperti) con l'indicazione di *un'unica funzione*, relativa alla gestione del personale. Così pure i due campioni di intervistati concordano nell'attribuirgli un'unica *competenza* a livello elevato di padronanza che, coerentemente alla peculiarità della funzione attribuita, non può che riguardare la gestione delle relazioni umane. Trattandosi di una figura, che gli esperti consigliano di attivare all'interno dell'organico in risposta alle trasformazioni a cui andrà necessariamente incontro la FP, il vero problema potrebbe consistere nel trovargli una giusta collocazione: o all'interno del CFP, qualora si tratti di un Centro particolarmente grande, oppure della Sede regionale.

Quanto al *direttore regionale*, se si guarda alle sue *funzioni*, non avrebbe voce per esistere da parte degli operatori, date le ridotte segnalazioni per lo svolgimento di precisi compiti. Tuttavia entrambi i gruppi suggeriscono: i raccordi con gli uffici, i soggetti, le istituzioni, le agenzie territoriali rilevanti; la ricerca di norme, leggi, documentazioni sulla FP. Là dove essa è presente, gli esperti (e soltanto loro) gli richiedono con un grado almeno medio di padronanza *competenze* in materia soprattutto di definizione delle strategie formative e di gestione delle relazioni esterne con le imprese, con gli organismi e con gli attori locali. Si tratta tuttavia di competenze condivisibili con altre figure, tra cui il Direttore del CFP polifunzionale e quello del personale, da cui anche la facilità ad essere sostituito nel compito.

IL FORMATORE IMPEGNATO IN ATTIVITÀ DIRETTA

1. Requisiti d'ingresso

Si richiedono un *diploma* congruo di scuola superiore, da completare con la *partecipazione a corsi di formazione per formatori, esperienze di insegnamento e esperienze di lavoro*.

2. Funzioni

Tra quelle *comuni* anche ad altre figure, si riscontrano;

- segnalate a *livello elevato*, la selezione e predisposizione delle metodologie didattiche più opportune in riferimento agli obiettivi formativi (2), la rilevazione degli ostacoli al processo di apprendimento dei partecipanti e promozione di metodologie didattiche appropriate con gli altri formatori (8);
- segnalate a *livello medio e sufficiente*, la programmazione e realizzazione di iniziative formative (1), la valutazione degli interventi via via realizzati (4), il presidio e facilitazione dei processi di apprendimento sia individualizzati che di gruppi di utenti (5), il monitoraggio e miglioramento del clima e del contesto formativo anche attraverso iniziative di animazione e socializzazione psicopedagogica e/o culturale (6), la conoscenza degli utenti e delle loro situazioni personali ed attivazione di processi di orientamento (7).

Quelle *specifiche* di questa figura comprendono, secondo gli operatori, il trasferimento del know how all'interno della struttura (13) e, secondo gli esperti, l'attività orientative nei confronti di utenti in situazione di svantaggio (19).

3. Competenze professionali⁵

Tra quelle *comuni* ad altre figure si registrano:

- segnalate a *livello elevato*, l'animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo (5);
- segnalate a *livello medio e sufficiente*, la progettazione di strumenti innovativi per l'apprendimento (4), l'accompagnamento all'elaborazione di un progetto personale/professionale (16) e l'attenzione ai soggetti emarginati e a rischio e prevenzione del disagio (17).

Quelle *specifiche* di questa figura riguardano, secondo gli operatori, la progettazione di azioni formative (3), la valutazione e monitoraggio delle azioni formative (7) e la definizione delle strategie formative (9); secondo gli esperti, l'analisi dei bisogni e della domanda individuale di formazione (allevi, famiglie...) (1).

⁵ Tra le competenze non compaiono, qui come per le altre figure, quelle relative all'insegnamento scientifico e tecnico-pratico perché le si è ritenute scontate.

4. Conclusioni

Se si guarda all'esistente, subito dopo le figure dirigenziali viene il formatore impegnato in attività diretta per attribuzione di funzioni e rispettive competenze. In realtà l'indagine ha portato a ridimensionare assai questa figura, *riducendo le funzioni* che svolge attualmente a favore di figure specialistiche; ovviamente lo stesso trend si riscontra a proposito delle *competenze*. Tale andamento rispetta il pensiero di tutti gli addetti ai lavori, compresi i formatori impegnati in attività diretta che, va ricordato, nel campione degli intervistati tramite questionario rappresentano una netta maggioranza. Tutto ciò è in linea con l'evoluzione in atto nel sistema di FP e potrebbe anche portare ad affidare in parte all'esterno dei compiti del formatore, purché poi questa presenza dall'esterno venga adeguatamente accompagnata e seguita.

IL TUTOR

1. Requisiti d'ingresso

Si richiedono un *diploma* congruo di scuola superiore, completato dalla *partecipazione ai corsi di formazione per formatori, esperienze di insegnamento e esperienze di lavoro*.

2. Funzioni

Tra quelle *comuni* anche ad altre figure si registrano:

- segnalate a *livello elevato*, il presidio e la facilitazione dei processi di apprendimento sia individualizzati che di gruppi di utenti (5), la rilevazione degli ostacoli al processo di apprendimento dei partecipanti e promozione di metodologie didattiche appropriate con gli altri formatori (8);
- segnalate a *livello medio e sufficiente*, la selezione e predisposizione delle metodologie didattiche più opportune in riferimento agli obiettivi formativi (2), il monitoraggio e miglioramento del clima e del contesto formativo anche attraverso iniziative di animazione e socializzazione psicopedagogica e/o culturale (6), la conoscenza degli utenti e delle loro situazioni personali ed attivazione di processi di orientamento (7), la comunicazione costante con il mondo del lavoro (16), il collegamento fra gli utenti e le strutture formative, sociali e del mondo del lavoro (18), l'attività orientative nei confronti di utenti in situazione di svantaggio (19), la consulenza ad utenti in cerca di lavoro (20), la collaborazione con l'orientatore-promotore e i docenti (24).

Quelle specifiche di questa figura riguardano secondo gli esperti l'esecuzione di adempimenti rispondenti alle normative in materia di formazione ed orientamento (3) e la valutazione degli interventi via via realizzati (4).

3. Competenze professionali

Tra quelle comuni anche ad altre figure si riscontrano:

- segnalate a livello più elevato, l'animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo (5), il Counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo (6);
- segnalate a *livello medio e sufficiente*, l'accompagnamento all'elaborazione di un progetto personale/professionale (16), l'attenzione ai soggetti emarginati e a rischio e prevenzione del disagio (17).

Quelle specifiche di questa figura riguardano, secondo gli operatori, la gestione delle relazioni esterne con le imprese, con gli organismi e con gli attori locali (12) e la gestione delle relazioni umane e coordinamento (15) e, secondo gli esperti, la valutazione e monitoraggio delle azioni formative (7).

4. Conclusioni

L'emergere dell'importanza di questa figura viene (o dovrà avvenire) a scapito soprattutto del formatore impegnato in attività diretta. Se infatti si considera la situazione attuale dell'organico, al formatore impegnato in attività diretta vengono attribuite buona parte delle funzioni e delle competenze elencate nelle dom. 10 e 11 del questionario, mentre il trasferimento, richiesto dagli intervistati in prospettiva di futuro, di un gran numero delle stesse al tutor (quale figura che più gli si avvicina per funzioni e competenze) e ad altre figure intermedie sta ad indicare la volontà degli intervistati di "voltare pagina", *passando da figure generiche a quelle sempre più specialistiche* in base alle trasformazioni in atto. Si tratta di un trend che già l'indagine sul CNOS-FAP del 1999 aveva posto in risalto, nonostante che gli obiettivi sottesi fossero diversi, e che la presente conferma in tutta la sua portata di innovazione e di ricerca di "aria nuova in casa CNOS-FAP".

IL COORDINATORE DI SETTORE/AREA/PROCESSO

1. Requisiti d'ingresso

Si richiedono un *diploma* congruo di scuola superiore, completato dalla *partecipazione ai corsi di formazione per formatori, esperienze di insegnamento, esperienze di lavoro*.

2. Funzioni

Tra quelle *comuni* anche ad altre figure si registrano:

- segnalate a livello elevato, il monitoraggio dei bisogni e promozione di interventi all'interno di uno specifico settore del proprio CFP (14), il coordinamento della programmazione, della verifica e dell'innovazione metodologica e professionale all'interno del proprio settore (15);

- segnalate a *livello medio e sufficiente*, la selezione e predisposizione delle metodologie didattiche più opportune in riferimento agli obiettivi formativi (2), la valutazione degli interventi via via realizzati (4), il presidio e facilitazione dei processi di apprendimento sia individualizzati che di gruppi di utenti (5), la rilevazione degli ostacoli al processo di apprendimento dei partecipanti e promozione di metodologie didattiche appropriate con gli altri formatori (8), la progettazione e coordinamento di attività ed interventi formativi innovativi (9), la gestione didattica organizzativa ed economica dei progetti (11), il trasferimento del know how all'interno della struttura (13) e la comunicazione costante con il mondo del lavoro (16).

Quelle *specifiche* di questa figura riguardano, secondo gli operatori, la programmazione e realizzazione di iniziative formative (1), la collaborazione con l'orientatore-promotore e i docenti (24) e, secondo gli esperti, il monitoraggio e miglioramento del clima e del contesto formativo anche attraverso iniziative di animazione e socializzazione psicopedagogica e/o culturale (6), l'analisi della domanda formativa ed elaborazione dei progetti (10), la promozione di sperimentazioni formative (12), il collegamento fra gli utenti e le strutture formative, sociali e del mondo del lavoro (18).

3. Competenze professionali

Tra quelle *comuni* ad altre figure si riscontrano, segnalate a *livello medio e sufficiente*, la progettazione di strumenti innovativi per l'apprendimento (4), la valutazione e monitoraggio delle azioni formative (7), la definizione delle strategie formative (9), la gestione del sistema qualità (10), la gestione delle relazioni esterne con le imprese, con gli organismi e con gli attori locali (12), la gestione delle reti informatizzate (13), la gestione del servizio di sicurezza (14), la gestione delle relazioni umane e coordinamento (15).

Quelle *specifiche* di questa figura riguardano, secondo gli operatori, il Counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo (6) e, secondo gli esperti, l'analisi dei fabbisogni formativi del territorio (2), la progettazione di azioni formative (3) e l'animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo (5).

4. Conclusioni

Si tratta di una figura di forte spessore in casa CNOS-FAP, che si potrebbe ormai definire "standardizzata" da un lungo periodo di rodaggio che l'ha portata in seguito ad inserirsi con piena autorevolezza in seno allo staff di direzione. Nei suoi confronti si rilevano in due casi alte segnalazioni di *funzioni*, a significarne un'attribuzione quasi esclusiva, e cioè: il coordinamento della programmazione, della verifica e delle metodologie innovative all'interno del proprio settore ed il monitoraggio dei bisogni e la promozione di interventi entro tale ambito. Anche le *competenze* attribuite al coordinatore di settore/area/processo sono assai numerose e tuttavia, nessuna

spicca in modo particolare quasi a sottolineare che tutte sono necessarie per lo svolgimento di una gamma tanto articolata di incombenze. In sintonia con il ruolo primario di coordinamento, esse sono legate in maggioranza alla gestione e riguardano gli aspetti progettuali, metodologici, valutativi e promozionali.

IL COORDINATORE DELLE ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO E L'ORIENTATORE PROMOTORE

1. Requisiti d'ingresso

Si richiedono una laurea congrua, completata dalla *partecipazione a corsi di formazione per formatori, esperienze di insegnamento e esperienze di lavoro.*

2. Funzioni

Tra quelle comuni alle due figure, si riscontrano:

- segnalate a livello elevato, la conoscenza degli utenti e delle loro situazioni personali ed attivazione di processi di orientamento (7), il Coordinamento e progettazione di attività di orientamento nelle strutture formative e nei curricula (17), la consulenza ad utenti in cerca di lavoro (20) e il contributo alle attività di studio e ricerca in materia di orientamento (22);
- segnalate a livello medio e sufficiente, l'esecuzione di adempimenti rispondenti alle normative in materia di formazione ed orientamento (3), il presidio e facilitazione dei processi di apprendimento sia individualizzati che di gruppi di utenti (5), il monitoraggio e miglioramento del clima e del contesto formativo anche attraverso iniziative di animazione e socializzazione psicopedagogica e/o culturale (6), il collegamento fra gli utenti e le strutture formative, sociali e del mondo del lavoro (18), l'attività orientative nei confronti di utenti in situazione di svantaggio (19), la diffusione di materiali informativi sulla formazione e il lavoro (21) e la collaborazione con l'orientatore-promotore e i docenti (24).

Quelle *specifiche*, attribuite alle singole figure, riguardano in particolare, secondo gli operatori, per l'orientatore promotore la *Promozione di sperimentazioni formative* (12) e, secondo gli esperti, per il coordinatore delle attività di orientamento, la *rilevazione degli ostacoli al processo di apprendimento dei partecipanti e promozione di metodologie didattiche appropriate con gli altri formatori* (8) e il collegamento con le scuole e gli altri CFP del territorio (27).

3. Competenze professionali

Tra quelle comuni alle due figure si riscontrano:

- segnalate a livello elevato (con il particolare contributo degli esperti), il bilancio di competenze (8) e l'accompagnamento all'elaborazione di un progetto personale/professionale (16);

- segnalate a livello medio e sufficiente, l'analisi dei bisogni e della domanda individuale di formazione (allievi, famiglie...) (1), il counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo (6), la promozione e marketing del servizio (11) e l'attenzione ai soggetti emarginati e a rischio e prevenzione del disagio (17).

Quelle *specifiche* di ciascuna figura, attribuite dagli esperti, riguardano, per il coordinatore delle attività di orientamento, l'analisi dei fabbisogni formativi del territorio (2) e, per l'orientatore promotore, l'animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo (5).

4. Conclusioni

Il *nucleo del ruolo* del coordinatore sembra pertanto costituito dal coordinamento e dalla progettazione di attività di orientamento nei Centri e nei curricoli. Secondo gli esperti, l'orientatore promotore si distinguerebbe in quanto incaricato dei singoli interventi di orientamento, mentre per gli operatori la differenza tra le due figure andrebbe identificata nella distinzione tra servizio generale e servizio specifico a categorie particolari di utenti, cioè nel caso specifico a quelli svantaggiati. Coerentemente alle funzioni, le *competenze* comuni riguardano quelle tipiche dell'orientamento con le specificazioni proprie delle accentuazioni distintive delle due figure che come abbiamo viste sono diverse a seconda del gruppo degli intervistati.

IL COORDINATORE DI ATTIVITÀ DI PROGETTAZIONE E IL PROGETTISTA DI SISTEMA

1. Requisiti d'ingresso

Si richiedono una *laurea* congrua, completata dalla *partecipazione ai corsi di formazione per formatori, esperienze di insegnamento* (per il coordinatore di attività di progettazione) e *esperienze di lavoro* (per il progettista di sistema).

2. Funzioni

Tra quelle comuni alle due figure, si registrano:

- segnalate a livello elevato, la progettazione e coordinamento di attività ed interventi formativi innovativi (9) e l'analisi della domanda formativa ed elaborazione dei progetti (10);
- segnalate a livello medio e sufficiente, la programmazione e realizzazione di iniziative formative (1), la selezione e predisposizione delle metodologie didattiche più opportune in riferimento agli obiettivi formativi (2), la promozione di sperimentazioni formative (12), il coordinamento della programmazione, della verifica e dell'innovazione metodologica e professionale all'interno del proprio settore (15).

Quelle specifiche, attribuite unicamente al coordinatore delle attività di progettazione, riguardano, secondo gli operatori, la gestione didattica organizzativa ed economica dei progetti (11) e il coordinamento e progettazione di attività di orientamento nelle strutture formative e nei curricula (17); secondo gli esperti, la valutazione degli interventi via via realizzati (4) e il monitoraggio dei bisogni e promozione di interventi all'interno di uno specifico settore del proprio CFP (14).

3. Competenze professionali

Tra quelle *comuni* alle due figure si riscontrano:

- segnalata a livello elevato, la progettazione di azioni formative (3);
- segnalate a livello medio e sufficiente, l'analisi dei fabbisogni formativi del territorio (2) e la progettazione di strumenti innovativi per l'apprendimento (4).

Quelle *specifiche*, attribuite alle singole figure, riguardano, secondo gli operatori, per il coordinatore delle attività di progettazione la definizione delle strategie formative (9) e l'accompagnamento all'elaborazione di un progetto personale/professionale (16) e per il progettista di sistema la gestione delle reti informatizzate (13); secondo gli esperti, per il coordinatore delle attività di progettazione l'analisi dei bisogni e della domanda individuale di formazione (allievi, famiglie...) (1), la valutazione e monitoraggio delle azioni formative (7) e la gestione del sistema qualità (10).

4. Conclusioni

Spettano al coordinatore delle attività di progettazione in modo preminente le *funzioni* di progettare e coordinare interventi formativi innovativi e di programmare iniziative formative in generale, previa analisi della domanda formativa, mentre al progettista di sistema questi compiti vengono attribuiti solo in subordine. Coerentemente allo svolgimento dei propri compiti, il primo dovrà possedere principalmente *competenze* in fatto di progettazione delle azioni formative e degli strumenti innovativi per l'apprendimento; egli le condivide con altre figure in particolare con il progettista di sistema, ma in generale gli sono riconosciute in misura superiore.

IL COORDINATORE DELLE ATTIVITÀ DI INTEGRAZIONE

1. Requisiti d'ingresso

Si richiedono un *diploma* congruo di scuola superiore e *esperienze di insegnamento*.

2. Funzioni

Tra quelle *comuni* anche ad altre figure si riscontrano segnalate a *livello sufficiente* da entrambi i gruppi le attività orientative nei confronti di utenti in situazione di svantaggio (19).

Quelle *specifiche* di questa figura riguardano, secondo gli operatori, il monitoraggio e miglioramento del clima e del contesto formativo anche attraverso iniziative di animazione e socializzazione psicopedagogica e/o culturale (6), il collegamento fra gli utenti e le strutture formative, sociali e del mondo del lavoro (18); secondo gli esperti, la rilevazione degli ostacoli al processo di apprendimento dei partecipanti e promozione di metodologie didattiche appropriate con gli altri formatori (8).

3. Competenze professionali

Una *specificità* (competenza professionale specifica) segnalata a *livello alto* soprattutto dagli esperti riguarda l'attenzione ai soggetti emarginati e a rischio e prevenzione del disagio (17).

4. Conclusioni

Gli viene attribuita soprattutto una *funzione*: lo svolgimento di attività orientative per utenti svantaggiati che è chiamato a condividere con altre figure in posizione sussidiaria: in particolare, gli viene preferito l'orientatore promotore. Pertanto, sembra svolgere un ruolo subordinato rispetto alla figura appena citata. Le *competenze* che deve possedere sono coerenti con le funzioni che gli sono state affidate in quanto gli vengono richieste attenzione ai soggetti emarginati e a rischio e prevenzione del disagio. In questo ambito è completamente equiparato all'orientatore promotore.

IL RESPONSABILE DELLA VALUTAZIONE DEI PROCESSI FORMATIVI

1. Requisiti d'ingresso

Si richiedono una *laurea* congrua completata dalla *partecipazione ai corsi di formazione dei formatori, esperienze di insegnamento e esperienze di lavoro*.

2. Funzioni

Entrambi i gruppi sono d'accordo nell'attribuirgli la funzione a *livello elevato* di valutazione degli interventi via via realizzati (4).

3. Competenze professionali

Entrambi i gruppi sono d'accordo nell'attribuirgli la competenza, a *livello elevato*, di valutazione e monitoraggio delle azioni formative (7).

4. Conclusioni

Si tratta di una figura cui viene attribuita in misura prevalente una sola *funzione*: quella della valutazione degli interventi realizzati. Per svolgere tale incombenza, deve possedere, e a livello elevato di padronanza, una *specificità competenza* (valutazione e monitoraggio delle azioni formative). In sintesi si può dire che si tratta di una figura adeguatamente fondata nell'insieme sia sul piano delle funzioni che delle competenze.

Un biennio da reinventare in ottica orientativa

MARIO
VIGLIETTI

A) UNA SFIDA PER L'ORIENTAMENTO.

All'art. 3, comma 4, della nuova legge-quadro sul riordino dei cicli dell'istruzione (Legge del 10 febbraio 2000, n. 30), si dice: "La scuola di base si conclude con un esame di Stato dal quale deve emergere *anche una indicazione orientativa non vincolante* per la successiva scelta dell'area e dell'indirizzo".

Si tratta di un problema di scelta la cui soluzione dovrebbe facilitare il passaggio degli alunni alla scuola secondaria, senza infruttuose e demotivanti future perdite di tempo, in tentativi di apprendimento non in consonanza con le loro potenzialità intellettive e motivazionali.

Problema di non facile soluzione (almeno prossima), perché questo implica che, unitamente all'azione didattica da parte dell'insegnante, se ne attivi, in lui, anche una di carattere pedagogico e psicologico, diretta alla promozione di *un processo decisionale*, che renda capace l'alunno a saper valorizzare, per il futuro, sia i contenuti delle singole materie, che le sue doti ed aspirazioni, in funzione delle sue personali scelte di studio e di lavoro.

Il biennio della scuola secondaria previsto dalla legge sul riordino dei Cicli scolastici costituisce una sfida per l'orientamento. Rilevate le incognite del biennio della scuola secondaria, in particolare quella dei passaggi, si propongono alcune soluzioni partendo dall'esame di quanto sta avvenendo nel nuovo obbligo scolastico. Gli enigmi del biennio portano alla rivalutazione della formazione professionale.

Non più "solo insegnare", dunque, ma anche "educare e orientare".

Tali sono appunto le indicazioni del regolamento d'attuazione degli obiettivi della legge sull'elevamento dell'obbligo (art. 3) dove si afferma che *"la scuola media contribuisce al loro perseguimento potenziando le valenze orientative delle discipline e le iniziative volte a consentire agli alunni scelte più confacenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita"*.

Quindi:

- *Valorizzazione delle valenze orientative delle varie discipline e interventi specifici di formazione alla scelta.*

In più, si dice che: *"nei tre anni della scuola media, la formazione orientativa si realizza anche attraverso attività a carattere trasversale, con il concorso di più discipline finalizzate a promuovere capacità di lavoro in comune e a sviluppare la conoscenza critica dei principali temi del contenuto culturale contemporaneo... In particolare, poi, nel terzo anno, il consiglio di classe programma e realizza interventi diretti a consolidare le conoscenze disciplinari di base e a rinforzare le capacità e le competenze per favorire il successo formativo e per mettere lo studente in condizione di compiere scelte adeguate ai propri interessi e alle proprie potenzialità"*.

Quindi:

- *Attività trasversali per promuovere capacità di lavoro in comune, capacità critica culturale e rinforzo delle competenze per il successo formativo.*

Nella programmazione curricolare sono previsti ancora *"moduli che presentino le caratteristiche essenziali degli indirizzi delle scuole secondarie superiori, anche con il concorso dei docenti delle scuole secondarie superiori collegate in rete con la scuola media"*.

Infine, le istituzioni scolastiche sono sollecitate, anche attraverso i consigli di classe, a promuovere *le iniziative d'informazione sulle prospettive occupazionali presenti nel territorio*, a sostegno delle scelte relative al percorso formativo successivo, e ad attivare i necessari rapporti con i genitori per un loro coinvolgimento nel processo d'orientamento.

Quindi:

- *Iniziative d'informazione sugli indirizzi delle scuole secondarie e sulle prospettive occupazionali del territorio*

Sorge naturale una domanda, almeno per l'immediato, in attesa delle nuove indicazioni ministeriali: nella nuova strutturazione della scuola di base settennale, nei due anni restanti dopo le elementari (cioè 12 e 13 anni, corrispondenti alla ex-1° e 2° media), quando l'alunno manca ancora dei requisiti necessari per una scelta responsabile ed autonoma, con quale efficacia si potranno promuovere le tre grandi iniziative auspicate, senza la promozione di significativi interventi di preparazione a questi compiti per gli insegnanti? Come sarà assolto questo compito? È una prima incognita.

È chiaro, comunque, che questi interventi si dovranno attivare, particolarmente in regime di *autonomie locali*, a cura di tutte le autorità scolastiche interessate, e preferibilmente con il coinvolgimento di esperti in collaborazione con le Università territoriali, se si vuol dare efficacia al lavoro degli insegnanti¹.

Rimane, in ogni modo, ancora una serie d'incognite da decifrare.

B) LE INCOGNITE DEL BIENNIO DELLA SCUOLA SECONDARIA

In attesa del "Programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma" corredato da "una relazione che ne dimostra la fattibilità nonché la congruità dei mezzi individuati rispetto agli obiettivi, comprendente, tra l'altro, anche un progetto generale di riqualificazione del personale docente" (Art. 6 della Legge del 10-02-2000, n. 30), attualmente ci troviamo di fronte ad *alcune incognite* che rendono ancora poco agevole il passaggio dalla scuola di base alla secondaria superiore.

1. L'incognita dei passaggi

Anche nell'ipotesi che si sia svolto bene il percorso orientativo nei 7 anni della scuola di base in preparazione al passaggio all'insegnamento della scuola secondaria, dato che l'obbligo scolastico va fino ai 15 anni, ne deriva che molti degli alunni (terminando, in teoria, a 13 anni la scuola di base: $6+7 = 13$) dovranno *necessariamente* accedere al primo anno liceale della scuola secondaria, anche se le preferenze espresse e le caratteristiche attitudinali li porterebbero a scegliere formazioni diverse. Senza contare che usufruiscono di un anno in meno di formazione rispetto al ciclo precedente di otto anni.

Ora, l'esperienza, da almeno 10 anni a questa parte, ha dimostrato ampiamente che dal 30 al 40% degli alunni, al termine della ex scuola media (13 anni e 6 mesi), non avevano ancora quella preparazione globale (culturale, pedagogica, psicologica, etica e sociale) che li rendeva "*maturi*" a far delle scelte definitive e ben motivate ad affrontare positivamente i livelli di studi superiori degli attuali Licei o Istituti tecnici.

Il dover accedere, ora *necessariamente* a questi livelli per soddisfare all'obbligo scolastico, non può che dar origine a facili frustrazioni e tensioni pedagogicamente controproducenti, se non si attivano determinate e specifiche programmazioni d'intervento formativo e didattico. *L'incognita* sia proprio tutta qui: come valorizzare in questi alunni le loro aspirazioni e possibilità di sviluppo, *senza far perdere loro, inutilmente, degli anni preziosi*.

¹ Si veda, ad esempio, il recente volume di GIUSEPPE ZANNIELLO, *Orientare insegnando*, Ed. Tecnodid, Napoli, 1998, che riporta in dettaglio una vasta serie di esperienze attivate nelle scuole a questo proposito.

Per cui, ben venga il prolungamento biennale di formazione in funzione del consolidamento d'attitudini, interessi, motivazioni e valori etici e professionali, che consenta una *scelta formativa* più cosciente e responsabile, in vista di una successiva scelta professionale *personalmente* più adeguata. Il che si tradurrebbe, indiscutibilmente, anche in un vantaggio economico-sociale non indifferente.

Il problema però sta nel come realizzare questo transito senza penalizzare nessuna delle possibilità di formazione dell'alunno.

La legge cerca di prevenire le eventuali situazioni di scelte insoddisfacenti, garantendo "nei primi due anni della scuola secondaria, fatti salvi la caratterizzazione specifica dell'indirizzo e l'obbligo di un rigoroso svolgimento del relativo curriculum, la possibilità di *passare da un modulo all'altro*, anche di aree e di indirizzi diversi, mediante l'attivazione di apposite iniziative didattiche finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta" (art. 4, 3).

Per quanto vantaggiosa possa essere l'auspicata possibilità di passaggio da un indirizzo all'altro, (le cosiddette "*passerelle*"), nella pratica, questa possibilità diventa un enigma da risolvere nelle sue modalità di attuazione che, se non verrà superato adeguatamente, porterà probabilmente alla svalorizzazione di anni preziosi per la formazione dell'alunno.

Parliamo di "enigma" per il fatto che l'alunno, al momento dei "passaggi" a 14 anni (anno della fine della ex 3^a media), si trova ancora in una situazione decisionale di relativa immaturità (anche scolastica) a risolvere responsabilmente il problema della scelta d'indirizzi nuovi, più soddisfacenti di quello che ha già scelto ed in cui ha sperimentato l'insuccesso. A tutto ciò si deve aggiungere la complicazione didattica che ne deriva alla Scuola per dare al giovane una specifica assistenza, relativa alla preparazione al passaggio verso il nuovo indirizzo, e a certificarne l'idoneità alla nuova scelta, fermo restando il rigoroso svolgimento (!) delle materie tipiche dell'indirizzo in corso.

È chiaro però che la difficoltà non giustifica l'abbandono del problema, ricorrendo a soluzioni di comodo.

Si legge, pertanto, nel Regolamento, all'articolo 5: "Passaggi fra indirizzi della scuola secondaria superiore":

1. "Al fine di agevolare il passaggio degli studenti da un indirizzo all'altro, anche di ordine diverso, vengono progettati e realizzati nel corso del primo e/o del secondo anno della scuola secondaria superiore *interventi didattici integrativi* che si concludono con una *certificazione* attestante l'acquisizione delle conoscenze, delle capacità e delle competenze necessarie al passaggio.
2. Gli interventi didattici integrativi sono progettati con il concorso dei docenti dell'indirizzo a cui lo studente intende passare e si svolgono, di norma, nel corso di studi frequentato. In particolare, sono coprogettati *moduli di raccordo* sulle discipline non previste nell'indirizzo di provenienza, al fine di consentire un efficace inserimento nel percorso formativo di destinazione...".

Si impone, come si vede, uno sforzo di riorientamento, complesso, di indiscutibile utilità, ma di non facile attuazione, di cui tuttavia occorrerà semplificarne il più possibile le fasi di sviluppo strettamente "a misura di individuo".

Se si pensa che questo *riorientamento* probabilmente si dovrà attuare per almeno un 30 per cento degli alunni che passano alla secondaria superiore, diventa urgente l'attuazione di una *notevole flessibilità* di programmi di formazione, nell'impostazione degli organigrammi scolastici del primo biennio della secondaria. Ed è questa una "ulteriore incognita".

2. Le proposte di soluzione

A) La proposta delle Direzioni Generali dell'Istruzione.

Già nel Luglio del 1997, si era varata una "Ipotesi di sperimentazione da attuare nei primi due anni di scuola secondaria superiore" da parte delle Direzioni Generali dell'Istruzione classica, scientifica e Magistrale, dell'Istruzione professionale e dell'Istruzione tecnica, e dell'Ispettorato dell'Istruzione artistica, che assegnava ai primi due anni della scuola secondaria superiore una connotazione fortemente orientativa "tale da farne un importante strumento di prevenzione della dispersione e di valorizzazione delle risorse dei giovani".

Tale proposta di sperimentazione, in coerenza con quanto disposto all'art. 21 in materia di autonomia, mirava "ad una maggiore flessibilità organizzativa e didattica, nel rispetto di standard curricolari definiti a livello nazionale, e ad un ampliamento dell'offerta educativa scolastica, mediante significative interazioni e integrazioni con il contesto territoriale ed i fabbisogni formativi locali".

Tendeva anche a "sviluppare e a tradurre operativamente, in un nuovo assetto organizzativo e curricolare del biennio, una concezione che vede nella scuola, non solo la sede privilegiata per l'acquisizione di adeguati livelli di conoscenze e di competenze individuali, ma anche, in senso più generale, il fattore primario della crescita culturale, civile, sociale ed economica ed il mezzo fondamentale per la prevenzione e la riduzione del disagio e delle diseguaglianze".

Per conseguire questi obiettivi si rendeva necessario "individuare e sperimentare, nella scuola secondaria superiore, *modelli organizzativi e curricolari* flessibili, aperti, polivalenti, tutti riconducibili... ad un sistema unitario, entro il quale fossero consentite interazioni, opzioni, passaggi dall'uno all'altro canale formativo, possibilità di uscite e di rientri: nessun percorso di studi secondari potrebbe oggi ignorare i caratteri fondamentali del mondo contemporaneo, la rilevanza del momento operativo, l'interazione tra cultura e professionalità, le nuove competenze richieste dall'incessante innovazione tecnologica, la disponibilità al cambiamento".

Per conseguire questi scopi le Direzioni Generali propongono, pertanto,

linee guida o "paletti progettuali" con indicazioni dettagliate di aree di equivalenza tra i vari indirizzi, di aree d'integrazione e di aree specifiche d'indirizzo, unitamente ad orari e complessive ore di lezione per ogni settore disciplinare e d'indirizzo, definendo, in particolare per le aree d'indirizzo e per quelle dell'integrazione, le condizioni entro le quali gli Istituti potranno compiere le loro autonome scelte di organizzazione dei curricula".

In conclusione, pur applaudendo le finalità teoriche di offrire maggiori possibilità di riorientamento ai giovani che necessariamente si sono dovuti inserire nel biennio dopo la scuola di base, ci sembra indispensabile pensare, al di là delle difficoltà tipiche dei moduli di passaggio, innanzitutto sul come attivare uno specifico programma di formazione umana e culturale "su misura" dell'alunno, che l'accompagni e lo sostenga in questa sua non facile esperienza di autorivalutazione o riprogettazione scolastica e professionale delle sue scelte.

B) Le indicazioni normative del Regolamento d'attuazione dell'art. 1 della Legge del 20 Gennaio 1999, n. 9.

1. Nell'art. 4 relativo alla formazione ed orientamento nella scuola secondaria superiore, si legge che *nel primo anno della scuola secondaria superiore si afferma la necessità di una "gestione flessibile" del curricolo e che "la programmazione e la realizzazione dell'attività didattica sono finalizzate al successo formativo, da perseguire anche con iniziative di riorientamento verso percorsi formativi diversi da quelli scelti, compresi quelli offerti dalla formazione professionale"*.
2. Per raggiungere questi obiettivi, le Istituzioni scolastiche "programmano e realizzano l'azione formativa del *primo anno* dei diversi indirizzi di scuola secondaria superiore, con modalità organizzative e didattiche volte a:
 - a) motivare tutti gli allievi, favorendone l'esercizio del senso critico anche attraverso apposite iniziative formative sui principali temi della cultura, della società e della scienza contemporanea;
 - b) verificare la coerenza tra l'indirizzo scelto e le potenzialità e le attitudini individuali, al fine di confermare e rafforzare le scelte effettuate o di individuare possibili percorsi alternativi;
 - c) sostenere sul piano didattico gli allievi orientati a passare ad altro indirizzo di scuola secondaria superiore;
 - d) promuovere condizioni favorevoli, anche attraverso un'adeguata personalizzazione del curricolo, al pieno sviluppo delle potenzialità educative degli alunni la cui integrazione per ragioni culturali, sociali e linguistiche presenta particolari difficoltà;
 - e) realizzare percorsi mirati per gli allievi orientati ad uscire dal sistema scolastico.
3. Le istituzioni scolastiche, in particolare, promuovono iniziative di:
 - a) accoglienza, analisi delle competenze, consolidamento delle scelte o riorientamento, da analizzare anche attraverso il ricorso a progetti e materiali strutturati o prodotti dai docenti;

- b) agevolazione del passaggio ad altri indirizzi di scuola secondaria superiore attraverso specifiche attività didattiche, da realizzare anche in collaborazione con le scuole destinatarie dei passaggi;
 - c) predisposizione di percorsi integrati, fermo restando la competenza delle istituzioni scolastiche in materia di certificazione delle attività svolte, da realizzare attraverso la stipula di convenzioni anche con enti di formazione professionale riconosciuti.
4. Al fine di realizzare le attività sopra indicate, le istituzioni scolastiche ne programmano l'effettuazione prevedendo, inoltre, *nella seconda parte dell'anno scolastico*, la predisposizione delle iniziative finalizzate al passaggio ad altro indirizzo, al sistema della formazione professionale e allo svolgimento dell'attività di apprendistato.
 5. "Lo studente che, a conclusione del primo anno della scuola secondaria superiore, sia stato promosso e che richiede il passaggio ad altro indirizzo si studi, è iscritto alla classe successiva previo un colloquio presso la scuola ricevente, diretto ad accertare gli eventuali *debiti formativi*, da colmarsi mediante specifici interventi realizzabili all'inizio dell'anno scolastico successivo. Il colloquio sostituisce le prove integrative previste dall'articolo 192 del testo unico 297 del 16 aprile 1994."

3. I progetti regionali del "nuovo obbligo scolastico" (N.O.S.)

Essendo tutto l'apparato del nuovo obbligo scolastico ancora in una fase di transizione e di sperimentazione di interventi normativi parziali, "in attesa del riordino generale del sistema scolastico e dell'introduzione, nell'ambito di tale riordino, dell'obbligo di istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età", varie Regioni hanno cercato di avvalorare dei *progetti sperimentali* capaci di dare, da una parte, una prima attuazione alla legge 9/99 e, dall'altra, di "provare", in genere, dei percorsi capaci di fornire indicazioni utili sulle soluzioni da dare al futuro riordino dell'intero sistema dell'istruzione e della formazione. È questa un'iniziativa notevolmente importante per l'impostazione di proficui interventi nell'assistenza orientativa.

Ne proponiamo un esempio rilevante, nelle indicazioni del *progetto regionale N.O.S.* (Nuovo Obbligo Scolastico) del Piemonte.

1. Il progetto mira ad organizzare il completamento dell'obbligo come attestazione del raggiungimento di una fase formativa che ha una sua conclusione e completezza e, conseguentemente, una sua spendibilità, come credito formativo, in tutte le direzioni possibili dopo l'assolvimento dell'obbligo scolastico, e verso l'obbligo formativo (O.F.): nella scuola, per proseguire negli studi; nella formazione professionale, per conseguire una qualifica; e nell'apprendistato.
2. Prevede percorsi formativi articolati su competenze certificabili, in grado di concorrere, ognuna, alla costituzione di quel "capitale forma-

tivo" con cui ogni allievo/a può esercitare, in ogni momento, il suo diritto alla mobilità verticale ed orizzontale: verticale perché utilizza il capitale accumulato per proseguire nella sua formazione; orizzontale, perché tale prosecuzione può avvenire spostandosi da un indirizzo di studio all'altro, e da un sistema formativo ad un altro (scuola, formazione professionale, lavoro).

In tal modo, con l'elevamento dell'obbligo scolastico, si sperimenta anche un sistema formativo integrato, fondato sulla certificazione delle competenze acquisite e spendibili come crediti formativi dove e quando l'individuo vuole. Il che significa impostare la continuità formativa non rimanendo all'interno dei singoli sistemi (in particolare della scuola dove la continuità è fondata sulla propedeuticità verticale dei diversi livelli), ma fondandola sulla trasferibilità delle competenze acquisite.

3. Si propone di realizzare il completamento dell'obbligo mediante una *didattica fortemente orientativa*.
Cosa si vuol dire con questo? "Si tratta di superare una concezione di orientamento intesa come necessità di informazioni da fornire agli studenti per affrontare momenti nei quali devono scegliere tra più opportunità offerte, ma come una filosofia che ispira le scelte di tutto un percorso che la scuola dell'obbligo dovrà realizzare.
Per fare ciò, la scuola non può più pensare di operare da sola. Ogni istituzione scolastica deve imparare ad *operare in maniera integrata col territorio e con le altre istituzioni formative...*
4. Prevede di progettare di conseguenza l'elevamento dell'obbligo mediante *percorsi integrati* che contemplino l'apporto di una pluralità di soggetti:
 - a) del territorio, con i suoi soggetti istituzionali, titolari di competenze in materia di istruzione e formazione, e con i soggetti economici e sociali: le imprese e le espressioni organizzate del mondo del lavoro;
 - b) del sistema della formazione, inteso in senso lato: le altre istituzioni scolastiche (scuole medie e altre scuole di secondaria di secondo livello) e i centri di formazione professionale. Il che significa "lavorare in accordo ed in sinergia con altri soggetti, per realizzare una formazione capace di proiettarsi al di fuori della istituzione che la attua".
5. Questi *progetti integrati*, la cui attuazione, il controllo e la valutazione sono effettuati congiuntamente da operatori della scuola e dei centri di formazione professionale operanti nello stesso territorio, riferendosi ad un solo anno scolastico,
 - a) "debbono collocare tale anno in una logica di continuità nell'ambito dell'istruzione obbligatoria: è infatti l'anno che conclude una fase formativa che ha preso l'avvio molto tempo prima (presumibilmente nella scuola materna) e che trova una sua organica continuità con gli ultimi anni della scuola media";
 - b) "debbono essere progetti curricolari nel senso che si muovono all'interno dei diversi curricoli previsti dagli attuali ordinamenti degli

studi. Non si tratta né di aggiungere segmenti di percorso, né di sostituire alcuni. È il curriculum stesso che va rivisitato, organizzandolo sugli obiettivi formativi e sui relativi moduli disciplinari ed interdisciplinari”.

c) “In una tale prospettiva di lavoro, i vari saperi necessari per consentire l’acquisizione delle competenze previste sono organizzati per aree tematiche, nei confronti delle quali le discipline diventano la principale risorsa di cui la scuola dispone per il perseguimento dei propri obiettivi formativi. Ciò,

– da una parte, è reso indispensabile dalla necessità di conferire una valenza orientativa che dia identità ed unitarietà a tutto il progetto formativo;

– dall’altra, è reso possibile dalla nuova normativa sull’autonomia, la quale autorizza (sollecita) le scuole a definire una propria identità formativa (il P.O.F.), espressa da un’autonoma iniziativa progettuale”.

6. “L’organizzazione delle azioni formative deve ispirarsi a criteri di flessibilità. La complessità è caratteristica d’ogni percorso formativo. Nel caso specifico, l’innovazione sollecitata rende ancora più complessa la formazione, per cui solo l’eliminazione di quanta più rigidità è possibile aiuta a tenere sotto controllo il percorso, adattandolo alle diverse situazioni nelle quali ci si troverà ad operare”.

7. “I *soggetti attuatori* sono gli Istituti scolastici d’istruzione secondaria di secondo grado, convenzionati con Centri di formazione professionale riconosciuti”.

8. “Le *modalità attuative*:

a) La certificazione delle competenze acquisite va prevista come modalità in grado di attuare sia la mobilità verticale (progressione all’interno del percorso di studio scelto), sia quella orizzontale (passaggio da un indirizzo di studio all’altro e tra istruzione e formazione professionale)”. Ogni certificazione di competenza va impostata e gestita come *credito formativo* effettivamente spendibile in più ambiti e contesti e in tempi diversi.

b) Lo strumento per gestire le relazioni tra i soggetti proponenti ed attuatori del progetto è la *convenzione*. “A titolo esemplificativo, la convenzione nel definire un curriculum integrato potrà comprendere docenti previsti dagli organici provinciali delle scuole statali (ivi compresi gli insegnanti di sostegno per gli alunni in situazione di handicap), docenti provenienti dalla formazione professionale, docenti assunti per contratto dagli istituti scolastici in base ad appositi finanziamenti erogati o dalla Regione o dallo Stato in base a quanto disposto dall’art. 1 commi 8 e 10 della legge 9/99”.

C) DAGLI ENIGMI DEL BIENNIO ALLA RIVALUTAZIONE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

La presumibile situazione problematica nella gestione del primo anno del biennio della scuola superiore, data la riduzione degli anni della scuola di base a 7 anni con l'eliminazione della scuola media, e l'immaturità evolutiva e scolastica dei giovani ad affrontare le scelte della secondaria superiore, hanno dato luogo ad utili ripensamenti sull'organizzazione dei percorsi formativi da offrire agli alunni al termine dell'obbligo scolastico e sulle modalità di attuazione intese a favorire un processo orientativo progressivamente "autogestito" nel tempo.

In particolare hanno evidenziato *l'importanza della formazione professionale* con l'accentuarne, praticamente, quella caratteristica di valore riservata a quella degli altri indirizzi della scuola superiore, sia in qualità sia in tempo specifico di formazione, riconoscendole tutte le credenziali per essere potenzialmente ritenuta allo stesso livello di efficienza formativa degli altri indirizzi culturali del ciclo secondario.

Etica e finanza: il documento dell'ufficio dei problemi sociali della C.E.I.

MARIO
TOSO

Premessa

Tra le "res novae" che si presentano e che occorre prendere in considerazione vi è la finanza. Non a caso oggi si parla di finanziarizzazione dell'economia, di finanza globale, di crisi macroeconomiche aventi risonanza planetaria: tutti modi di esprimersi che sottolineano come la finanza, grazie allo sviluppo della propria strumentazione e dei propri mercati, favorita dalle innovazioni teleinformatiche e dalla liberalizzazione dei movimenti dei capitali, ha una forte incidenza – positiva o negativa – sullo sviluppo economico e sociale dei popoli.

L'impegno che deve guidare ogni persona, a fronte di fenomeni rilevanti per la crescita di tutti, è quello innanzitutto di avere una conoscenza il più possibile precisa, critica, in modo da interpretarli esattamente relativamente alla loro consistenza e al loro significato per l'uomo. Anche il credente è chiamato a fare ciò e, inoltre, ad assumere comportamenti coerenti con la morale, con la visione cristiana della vita.

Per dare maggior consistenza al discerni-

La finanziarizzazione dell'economia, la finanza globale, le crisi macroeconomiche aventi risonanza planetaria che toccano i sistemi economici del mondo intero richiedono una risposta che sottoponga i fenomeni all'uomo. La sintesi del contenuto del documento "Etica e Finanza" elaborato dall'Ufficio per i problemi sociali e il lavoro della CEI aiuta a capire la situazione e a cercare una strada per dare una risposta alle difficoltà che il fenomeno crea.

mento e all'impegno di orientamento nelle comunità ecclesiali e nei vari ambienti educativi (movimenti, associazioni, scuole di formazione all'impegno sociale e politico, università, ecc.) l'Ufficio per i problemi sociali e il lavoro della C.E.I. ha costituito un gruppo di studio, denominato *Etica e finanza*, ai fini di elaborare un documento-sussidio in grado di offrire punti di riferimento a percorsi e a progetti formativi.

Il documento-sussidio *Etica e finanza* è stato terminato nel maggio del duemila e si è inserito in quell'impegno giubilare che intendeva testimoniare e proporre, come sollecitò più volte Giovanni Paolo II, la signoria di Dio anche nel mondo economico e finanziario¹. Lo presentiamo qui nei suoi contenuti essenziali, premettendo alcune considerazioni sulla finanza globale, sulla finanza *on line*, su alcune loro anomalie tecniche ed etiche. Queste hanno motivato la stesura del documento che vuole far prendere coscienza della posta in gioco e suscitare un sussulto nelle coscienze e nell'operatività.

1. La finanza globale e le sue anomalie

Ciò che si ha di fronte oggi è un sistema finanziario globalizzato che tende a divenire sempre più autoreferenziale e staccato dall'economia reale e che, dominato da una prevalente ideologia liberistica e utilitaristica, non solo le sottrae l'alimento ma anche la sollecita a destrutturarsi.

Il sistema finanziario attuale appare gestito, infatti, da grandi gruppi finanziari, che si nutrono dello spostamento massiccio di fondi a brevissimo termine. Grosse quantità di denaro, cioè, vengono fatte rimbalzare da una parte all'altra del mondo in cerca del migliore rendimento nel tempo più breve possibile, senza che abbiano rilevanza alcuna per la produzione, per il lavoro, per la creazione di ricchezza effettiva negli Stati. Tali movimenti concernono specialmente i titoli derivati, derivati dei derivati, sintetici e l'unico movente è la speculazione².

Inoltre, mentre diminuisce il suo servizio alle attività di sviluppo, l'attuale sistema finanziario esercita una forte attrazione sugli imprenditori e sui risparmiatori che, allettati dalla prospettiva di rendimenti più facili e rapidi, preferiscono l'investimento nei mercati finanziari anziché nella produzione di beni e di servizi. Sotto queste spinte l'economia reale è istigata a dare il primato al capitale anziché al lavoro e allo sviluppo³.

¹ UFFICIO NAZIONALE CEI PER I PROBLEMI SOCIALI E IL LAVORO, *Etica e finanza*, a cura del gruppo di studio "Etica e finanza", supplemento al n. 19 (agosto 2000), anno IV, Quaderni della Segreteria CEI. Per un primo approccio alla tematica cf. L. LORENZETTI-F. MARZANO-A. QUAGLIO, *Economia/finanza*, Cittadella, Assisi 2000.

² Cf. F. MARZANO, *Economia ed etica: due mondi a confronto. Saggi di economia ed etica dei sistemi sociali*, AVE, Roma 1998, specie pp. 168-177.

³ Su questi aspetti si veda A. DE SALINS- F. VILLEROY DE GALHAU, *Le développement mo-*

Il mercato finanziario, in balia della logica del profitto per il profitto, non regolato, è soggetto a frequenti crisi macroeconomiche. Esse, scatenandosi sui mercati valutari e finanziari di un Paese o di un'area regionale, coinvolgono l'intero sistema economico. Basti pensare alla recente crisi dei Paesi dell'Est asiatico – dalla metà del 1997 alla metà del 1999 –, che ha avuto ripercussioni negative anche in Brasile, Argentina, Russia e altrove.

La globalizzazione di mercati incontrollati accentua, quindi, l'instabilità macroeconomica dei Paesi con valuta debole e, di fatto, rende il sistema finanziario globale più asimmetrico. Oltre a creare instabilità negli stessi mercati finanziari e, di riflesso, nei mercati reali; oltre a favorire arricchimenti per pochi a fronte di perdite durature per molti; oltre a non contrastare fenomeni speculativi su monete estere, non favorisce, infatti, la giusta ripartizione del potere e della ricchezza a livello internazionale. Si approfondiscono, allora, le diseguaglianze tra Paesi. Si impedisce il formarsi di flussi di capitali a medio e lungo termine diretti verso i Paesi poveri. Se si investe si preferisce farlo nei Paesi ricchi, come negli Stati Uniti, perché qui i profitti sono più consistenti e sicuri.

Il mercato unico, non accessibile a tutti, penalizza due volte quei popoli che essendone esclusi e, quindi, non godendo dei suoi aspetti positivi, non sono, però, esonerati dal subire gli effetti deleteri delle sue crisi.

2. Problemi tecnici ed etici della finanza globale

Ora, di fronte a un sistema finanziario che si autonomizza sempre più, si pongono sia questioni tecniche di accertamento dell'effettiva rilevanza degli ultimi ritrovati finanziari in ordine alla soluzione dei problemi dell'economia reale, sia questioni etiche di valutazione della loro corrispondenza ai presupposti valoriali insiti in una visione morale delle azioni umane.

Tra le questioni etiche vi è anzitutto il problema del rapporto tra ricchezza prodotta e lavoro, giacché è possibile arricchirsi rapidamente senza svolgere una qualche attività professionale. Appare, poi, disatteso il grande principio del primato del lavoro sul capitale. Inoltre, è tradita la dimensione sociale dell'attività finanziaria e con essa il principio della destinazione universale dei beni.

Detto altrimenti, è aperta una profonda ferita, quella della separazione tra etica ed economia, in particolare tra etica e finanza globale. Si è di fronte alla sfida: promuovere la finalità "buona" del sistema finanziario, e cioè il suo fondamentale contributo al bene comune universale della famiglia umana, correggendone gli aspetti più problematici, specie quelli speculativi⁴.

derne 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.

⁴ Sulla speculazione e l'etica si vedano almeno C. MOREDA, *La especulación*, in "Boletín de Estudios Económicos" n. 147 (dicembre 1992), pp. 369-389; P. LAURENT, *Etica e monete*, in "La Civiltà Cattolica" 146/2 (1995), pp. 450-463; A. DE SALINS-F. VILLEROY DE GALHAY, *Le développement moderne des activités financières au regard des exigences éthiques du christianisme*, pp. 27-43.

3. Finanza on line e piccoli risparmiatori

Se si passa ad un altro livello, e cioè dal "sistema" finanziario globale, dalla macroeconomia, dai grandi attori, ai singoli soggetti, ai piccoli risparmiatori e alle loro scelte, i problemi e le sfide non sembrano cambiare. È noto, infatti, che in epoca di *net-economy* o di finanza *on line*, dalle case dei comuni cittadini (impiegati, studenti, operai, casalinghe), grazie a sistemi di *trading on line*, offerti da banche e società d'intermediazione, è possibile comprare e vendere titoli, con commissioni bassissime, sulle principali piazze finanziarie del mondo⁵. Il popolo dei *traders on line* è in continuo aumento, come anche si accresce la sua incidenza sul volume degli affari delle borse. Oggi è già così rilevante da poterle condizionare nel bene e nel male. I "pesci piccoli" hanno già salvato o mandato a picco *Wall Street* in più di un'occasione.

Tuttavia, anche nel caso dei piccoli risparmiatori – peraltro esposti alla voracità dei grandi gruppi e di intermediari senza scrupoli; essi sono tra i primi a subire le conseguenze negative delle crisi macroeconomiche – si può notare come spesso siano animati da criteri individualistici e utilitaristici. Le Borse appaiono più che altro giochi a premi e ci si lascia prendere dall'euforia dei facili guadagni. Sovente ci si imbatte in persone che denunciano aspramente, con toni severi, il fenomeno della globalizzazione, ma non esitano a giocare d'azzardo nella Borsa, attenendosi all'unico criterio della massimizzazione dell'efficienza allocativa, senza chiedersi nulla su come i propri soldi vengono investiti, su chi ne beneficia o ne può essere danneggiato. Ora, lo sviluppo del *trading on line* chiede maggiore responsabilità da parte di tutti coloro che vi accedono. Da questo punto di vista, è di grande importanza la formazione delle persone nell'uso del denaro, per quanto possa apparire una strategia debole dal punto di vista della certezza e immediatezza dei risultati. È, quasi sicuramente, uno dei migliori investimenti che l'umanità possa compiere.

4. Il documento-sussidio: destinatari, natura, questione centrale

Ecco, allora, perché si è preparato un documento-sussidio, che è destinato, in primo luogo, alle comunità e agli operatori pastorali, ma anche alle scuole, alle varie agenzie di formazione. "Non si tratta – si precisa nella *Prefazione* – di un documento del magistero della Chiesa, ma piuttosto dell'offerta di un modello di approccio alle questioni economiche e sociali ispirato dalla fede e dall'insegnamento sociale della Chiesa" (p. 4). Pertanto, va accolto per quello che è – un primo approccio e non una parola definitiva ed esaustiva –, e va veicolato nei vari "laboratori" dell'educazione con opportuni accorgimenti metodologici. In esso si può cogliere il tentativo di colle-

⁵ Sull'investimento on line stanno moltiplicandosi i sussidi. Qui segnaliamo quello di E. BECCALLI, *Investire online. Come, dove e quando*, Tecniche Nuove, Milano 2000.

garsi con la tradizione del magistero sociale della Chiesa per trarne tutte le possibili indicazioni etiche e per rivisitarle alla luce delle "res novae" con l'ausilio di un metodo interdisciplinare, all'interno di una formalità transdisciplinare, quella teologico-morale.

Uno dei meriti fondamentali del documento-sussidio *Etica e finanza* consiste nell'affrontare la *questione centrale* e nevralgica del rapporto tra etica e finanza e nel rispondere che esso va composto ragionando non tanto in termini di "etica della finanza", quanto piuttosto in termini di "etica nella finanza".

Tra etica e finanza vi è un legame intrinseco che va esplicitato, attuato. Esso è causa e ragione del loro mutuo "potenziamento". La finanza, vivendo la propria essenza etica, acquista in efficienza e in efficacia nella sua ministerialità all'uomo, all'economia. A sua volta, l'etica, interessandosi di finanza, conoscendola nei suoi meccanismi e nella sua concretezza, traduce le proprie esigenze etiche, formalmente universali, entro giudizi che tengono conto della complessità dei fenomeni e delle istanze storiche emergenti. L'etica fa bene alla finanza e viceversa, come suole ripetere Amartya Sen, sebbene con riferimento al rapporto più vasto tra etica e economia.

Da questo punto di vista, il documento aiuta a raggiungere una comprensione adeguata – né ingenuamente moralistica, né riduttivamente tecnicistica – dei fatti economici e finanziari.

5. Importanza e relatività dei Codici deontologici di autoregolamentazione, la necessità delle virtù

L'etica non può animare profondamente l'attività finanziaria provenendo dal di fuori della stessa attività, imponendo a chi vi agisce limiti o atteggiamenti che non coinvolgono il centro della persona, come risulta nella stragrande maggioranza dei Codici deontologici che oggi fioriscono nel mondo finanziario e che sembrano attenersi unicamente a criteri di efficienza, di immagine, di buona reputazione⁶. L'etica deve emergere dal "cuore" della attività finanziaria e permearla *ab intra*.

Occorre superare un modo di pensare astratto, di stampo idealistico. Non si tratta di lanciare un ponte tra l'attività finanziaria e l'etica. Il nesso non è da dimostrare, esiste già, perché l'attività finanziaria, in quanto attività umana, è per sé, regolata dalla legge morale. Più precisamente: l'attività finanziaria è regolabile, anzi, è doverosamente regolabile dalla legge morale. Trattandosi di attività di soggetti liberi e responsabili, questi hanno il compito di attuarla e orientarla in conformità al loro fine ultimo in Dio.

Proprio perché attività *dall'uomo e dell'uomo* va escluso che sia o debba essere dominata da leggi cieche e deterministiche o da una "mano invisibile", e sia riducibile a *cosa* o a processo meramente tecnico. Anche per l'attività finanziaria si deve affermare che l'uomo, e non altro – efficienza, pro-

⁶ Cf. F. CAPRIGLIONE, *Etica della finanza e finanza etica*, Laterza, Roma-Bari 1997, pp. 70-84.

fitto e strumenti –, è *soggetto, fondamento e fine* di essa. L'esercizio della finanza va, dunque, vissuto come attività *perfettiva* dell'uomo e dei popoli, in modo da non comprometterne la crescita globale e comunitaria.

In breve, se nella stessa attività finanziaria, perché espressione di persone libere e responsabili, sono insiti i germi della sua moralità, non si deve, allora, considerare *utopistico* il vivere eticamente nella finanza. Perché, poi, non si potrebbe anche affermare, come fece Pio XI per la politica (cf *Allocuzione alla FUCI*, 18 dicembre 1927), che la finanza è vasto campo d'esercizio della virtù della carità?

Da una seria riflessione sulla finanza consegue che non si può vivere eticamente attenendosi esclusivamente ai Codici di autoregolamentazione oggi in uso, per quanto essi rappresentino un fenomeno encomiabile, di presa di coscienza della necessità di una norma da osservare. Per vivere con pienezza etica non è sufficiente l'osservanza puntigliosa e formale di tali Codici o delle regole fornite al mercato dagli Stati giacché questo non si orienta spontaneamente al bene delle persone e al bene comune. Per ottimizzare il comportamento etico nella finanza, come in ogni altro campo, sono necessarie le *virtù*, in particolare la giustizia, la temperanza, la solidarietà, la fermezza e la prudenza. Esse consentono alle nostre potenze operative di essere disposte e modellate a volere e a realizzare l'*ordo rationis*, con la modalità di chi vede, appetisce *stabilmente* il bene finanziario come bene oggettivo, non chiuso in se stesso, ma ordinato al Bene ultimo, cioè secondo l'amore al prossimo e al bene comune.

È su tale piattaforma etica, mediata in opportune regolamentazioni e politiche nazionali e sovranazionali, che sarà più facile conseguire quell'importantissimo *bene pubblico* che sono i mercati finanziari globali, organizzati secondo efficienza e trasparenza, accessibili a tutti i popoli su un piano di pari opportunità, orientati al servizio del bene comune universale della famiglia umana.

6. Criteri di valutazione dei comportamenti in ambito finanziario

Il documento-sussidio consta di tre parti fondamentali e di alcune schede esemplificative.

Nella *prima* viene proposto un discorso morale generale sui principi e sui criteri della valutazione degli atteggiamenti e dei comportamenti in ambito finanziario, ponendo in luce il rapporto fondamentale tra il teologicamente salvifico e il moralmente buono. È una trattazione di fondo che risponde all'intento di formare alla distinzione:

- tra il moralmente buono e il tecnicamente efficace: essi non sono riducibili l'uno all'altro, ma appartengono a formalità e razionalità diverse, che però sono reciprocamente rilevanti;
- tra il moralmente buono e il giuridicamente lecito: la prospettiva giuridica è settoriale rispetto a quella morale, che possiede una natura glo-

bale, e la coniuga con le possibilità della società e con la limitatezza di affermazione storica del valore morale in essa determinantesi, usando la forza coercitiva;

- tra il moralmente buono e il consensualmente stabilito: la valenza morale dei comportamenti non è costituita dal consenso raccolto, ma rimanda ulteriormente ad un criterio in sé buono e giusto;
- tra il moralmente buono e lo storicamente possibile: ciò fa evitare di far rifluire impropriamente sulla prima dimensione l'incertezza della seconda; i valori non vanno definiti partendo dalle debolezze dell'uomo nella sua storia: si avrebbe una giustificazione dello *status quo*, si farebbe coincidere l'etica con l'*ethos* di fatto esistente, si perderebbe il carattere profetico della riflessione morale.

Occorre, in definitiva, tenere libero l'approccio morale alla finanza da possibili fraintendimenti. Solo così si può procedere ad una progressiva definizione del bene morale coinvolto nell'attività finanziaria, muovendo dai concetti morali più ampi in cui risulta inscritta, giungendo a riconoscere peraltro una sana autonomia alla stessa finanza e alle sue leggi.

La questione morale in campo economico viene posta primariamente dal riferimento alle persone, al bene comune – alla loro luce i beni finanziari dovrebbero essere gestiti in modo da favorire la crescita in pienezza di tutti –, ma essa è interpretata esaustivamente allorché si supera il livello minimale assicurato dalla legge umana per addentrarsi nella condotta virtuosa.

Non si può, tuttavia, sfuggire alla questione pratica della promozione *graduale* della finalità morale nel sistema economico-finanziario. Concretamente, da una parte si prospetta un'azione di correzione e di contenimento degli effetti più problematici della gestione attuale della finanza, dall'altra la strategia di dar vita e storia a sistemi strutturalmente diversi ed alternativi. Detto altrimenti, l'agire morale nella finanza si prospetta come un agire che ne promuove la migliore figura possibile, al di là di pessimismi e di utopismi entrambi frustranti.

7. Decisività del fondamento antropologico

Nella *seconda parte* si descrive la situazione della finanza oggi con l'obiettivo di "aiutare una comprensione il più possibile corretta della realtà e formare la coscienza dei credenti alla consapevolezza che non è possibile una scelta moralmente buona a prescindere da una conoscenza adeguata dei vari aspetti in gioco" (p. 4).

Considerando il ruolo della finanza nell'economia, i suoi ammodernamenti, gli aspetti nazionali ed internazionali, il suo funzionamento normale, patologico, fortemente problematico a causa di una speculazione indiscriminata, se ne presenta un ritratto realistico, che né la demonizza né la sottomensiona.

La finanza è parte integrante dell'economia e svolge un ruolo fondamentale nel rendere più fluido, efficace ed efficiente il funzionamento di questa. Pertanto, è realtà in sé positiva. È bene che va perseguito per se stesso. In quanto tale consente il perseguimento di altri beni, materiali o spirituali. Tuttavia, la finanza può essere gestita in modo che ne vengano ignorati la natura e il fine, e allora diviene realtà eticamente ed economicamente negativa. Quando non sia gestita eticamente, ossia egoisticamente o utilitaristicamente, non solo fallisce i propri obiettivi, rischiando di esplodere, ma non contribuisce a una giusta ripartizione del potere e della ricchezza a livello internazionale e nazionale, a livello di generazioni: agisce contro la giustizia sociale e il principio delle pari opportunità, disattende la propria vocazione sociale, la propria natura di bene infravalente.

La finanza è attuata correttamente quando vive la sua essenza etica, che le deriva dal suo radicamento *antropologico*.

Detto altrimenti, il problema cruciale, già rilevato, del rapporto etica e finanza trova soluzione allorché quest'ultima è considerata in rapporto ai soggetti che la pongono e la finalizzano. Il fondamento dell'etica finanziaria è dato dall'uomo, dalla sua *soggettività* libera e responsabile, dalla sua *relazionalità*, dalla sua *apertura alla Trascendenza*. È guardando all'uomo, considerato globalmente, al suo agire nella finanza, che si scoprono – con metodo realista-critico a livello gnoseologico – i principi morali che debbono indirizzarla nella direzione di un vero e proprio arricchimento e completamento.

8. Le indicazioni della dottrina sociale della Chiesa, l'elaborazione di un'etica del mercato del credito e dei capitali

Nella *terza parte* del documento, che è più sviluppata delle altre, si tenta di elaborare un'etica del mercato del credito e dei capitali, tenendo conto degli sviluppi e delle problematiche odierne della finanza.

Quanto al *metodo* seguito nell'individuazione di una tale etica si precisa, allora, che "i meriti e i demeriti dell'attività finanziaria ed economica in generale non possono essere diagnosticati per riferimento immediato al Regno di Dio, ma neppure per riferimento a presunti bisogni dell'uomo rigidamente definiti a monte rispetto alle forme politiche della vita comune" (p. 21).

"L'attuale questione economica e finanziaria – si legge subito dopo – va pertanto iscritta con accuratezza nella più complessa questione storico-civile senza presumere una transizione immediata da esigenze morali astratte (formalmente universali, elaborate in altri secoli, enunciate senza riferimento alla storia) al giudizio operativo concreto. Si tratta di comprendere e valutare risvolti complessi e culturali dell'economia e della finanza: il rapporto tra evoluzione economica ed evoluzione della mentalità, del costume, della qualità dell'informazione e dei processi di formazione dell'opinione pubblica in genere, della stessa coscienza morale individuale, i possibili ri-

svolti della trasformazione tecnologica sull'evoluzione civile complessiva, il consumismo, la dipendenza dai modelli di consumo indotti dai persuasori collettivi, la diminuita propensione al risparmio e la tendenza dell'indebitamento" (p. 22).

Sempre dal punto di vista metodologico, è bene anche rilevare che l'etica della finanza contemporanea è fatta emergere rivisitando il ricco patrimonio etico-culturale della dottrina sociale della Chiesa. Pur annotando che questa non contiene una trattazione sistematica sull'etica finanziaria si riconosce che offre indicazioni essenziali e basiche, utili sia alla formulazione di un giudizio etico sulle attività finanziarie nella loro concretezza storico-economica, alla luce della fede, sia alla elaborazione di alcuni orientamenti operativi a livello di scelte politiche, a livello nazionale ed internazionale.

Il documento-sussidio, ricollegandosi alla dottrina sociale della Chiesa e rileggendola alla luce delle "cose nuove" relative alla finanza, contribuisce, sia pure a un livello ancora piuttosto informale e non autoritativo, ad aggiornarla, evidenziandone nel contempo la perenne validità e l'inesauribile ricchezza sapienziale.

Secondo la dottrina sociale della Chiesa, l'attività finanziaria – la cui dimensione etica è nascosta dalla complessità e sofisticata tecnicità delle operazioni – deve essere sottoposta a discernimento coll'ausilio dei *principi* della *destinazione universale dei beni*, del *primato del lavoro sul capitale*, della *solidarietà* e, quindi, del *bene comune*; della *sussidiarietà* e, per conseguenza, della *libertà*; della *giustizia sociale* e, pertanto, della giustizia commutativa, contributiva e distributiva.

In concreto, per quanto concerne il *mercato del credito*, ciò vuol dire, ad esempio, da parte delle banche: riduzione dei rischi per i depositi dei clienti, gestione affidabile, sicura e giusta nell'amministrazione dei conti correnti, senza profitti addizionali; coraggio obiettivo e ragionevole nel prestare denaro a buoni progetti di investimento; evitare favoritismi nella valutazione del merito di credito, nelle consulenze e nella riduzione nei costi di credito. Con riferimento al *mercato dei capitali*, invece, vuol dire approvazione della funzione positiva della speculazione, condanna della sua strumentalizzazione alla logica del profitto per il profitto; significa investimenti effettuati non solo alla luce della massimizzazione dell'efficienza allocativa, ma anche del bene comune e della giustizia sociale.

L'investitore deve porsi la domanda: "Quali progetti finanziamo?" e "In quali luoghi investiamo?". Investimenti in imprese che perseguono produzioni immorali, come per esempio la pornografia o lo sfruttamento dei lavoratori, sono semplicemente da rifiutarsi.

"Gli stessi obblighi sono validi anche per i dirigenti delle imprese finanziarie nelle loro decisioni di strategia finanziaria. In particolare le imprese che collocano azioni sul mercato sono obbligate ad informare propriamente i loro azionisti e il pubblico sul mercato, dando le informazioni rilevanti. Poiché il pagamento dei dividendi è il principale segnale della situazione dell'impresa, la stessa è obbligata a praticare una strategia ragionevole di dividendi, che non restringa eccessivamente i dividendi per autofinanziarsi né

paghi in dividendi somme che non sono giustificate dai risultati dell'azienda: si ingannerebbe il pubblico" (p. 27).

L'eticità dell'investimento, sottolinea il documento-sussidio, è perseguito in modo specifico dalle cosiddette *banche etiche*⁷. In esse si vuole conseguire l'obiettivo di "meno profitto con giustizia invece di più profitto senza giustizia". Le banche etiche rappresentano realizzazioni emblematiche di servizio alla società e alle persone, rendendo possibili impieghi a tasso agevolato a favore di cooperative sociali e delle imprese *non profit*.

Di notevole rilevanza sociale ed etica è oggi il fenomeno delle acquisizioni di imprese attraverso le OPA (offerte pubbliche di acquisto). A questo proposito, è importante l'intenzione con cui compratori e venditori agiscono in questo mercato. Se si cerca di fare profitti solo per vendere l'impresa o parti di essa o se c'è solo un disegno di potere, si viola il fine sostanziale dell'economia, perché in primo luogo si separano completamente l'interesse del compratore dagli interessi dell'impresa che si vuole comprare, e in secondo luogo si nega il fine dell'impresa come unità sociale di produzione (cf p. 28).

Nella fusione di più imprese, invece, si consegue un obiettivo etico quando mettendole insieme si realizzano sinergie, che rafforzano la produttività e l'efficienza allocativa a livello economico, nonché il servizio alla società.

L'etica non ignora la funzione positiva del profitto delle imprese finanziarie. "Il profitto positivo è una condizione necessaria per gli affari, tuttavia il massimo profitto non è il fine ultimo per un'impresa, neppure per un'impresa finanziaria. Il profitto è la misura dell'oggettiva efficienza di un'impresa, ma non può essere il solo e più importante fine degli affari, anche se funziona come forza di controllo per tutta l'impresa. Il profitto è come la salute. Noi ne abbiamo bisogno e tanto meglio se è più grande. Ma non è la sola ragione della nostra esistenza" (p. 28).

Un'impresa finanziaria non ha come unico fine il profitto dell'investitore. Fine più proprio è quello di soddisfare i bisogni e di contribuire allo sviluppo di tutte le persone che formano l'impresa, attraverso la produzione e distribuzione efficiente di beni e servizi utili.

9. A mo' di conclusione: verso un adeguato impegno educativo, sociale e politico

Tra le sfide più forti della finanza all'etica vi è quella posta dai beni del mercato finanziario. Essi sono astratti, fungibili, impersonali. Il controllo faccia a faccia tra produttore e cliente e il giudizio sulla qualità del bene fornito sono più difficili di quelli che riguardano i beni reali. Proprio per queste ragioni sono necessari sia i codici deontologici e le associazioni pro-

⁷ Cf F. TERRERI, *Banca etica: l'interesse di tutti*, Cooperativa verso la Banca Etica, Padova 1995; F. CAPRIGLIONE, *Etica della finanza e finanza etica*, pp. 142-158.

fessionali per migliorare i livelli di obbedienza alle leggi, sia un quadro legislativo adeguato, ma soprattutto l'*educazione* che aiuta le persone a comportarsi eticamente e a creare motivazioni.

Nell'*ultima parte* del documento si trovano alcune schede esemplificative sul sistema bancario interno, sul mercato interno dei capitali, sulla *Tobin tax*, sulla remissione del debito internazionale.

Tali schede costituiscono un approfondimento di alcuni aspetti importanti che nel testo del documento non potevano essere considerati in forma più dettagliata, pena l'appesantimento del discorso e lo smarrimento di una chiara linea di svolgimento. Sebbene poste in coda non significa che esse siano meno utili per la formazione. Esse – si precisa nella *Prefazione* – non intendono "sostituirsi all'impegno personale di ognuno nell'elaborazione di scelte cristiane coerenti con la fede". Esse, piuttosto, costituiscono uno stimolo a "far crescere la convinzione che oltre la maturazione di atteggiamenti corretti, è fondamentale un impegno collettivo in ambito politico, affinché si realizzino le condizioni fondamentali per un reale cambiamento della situazione. Non è sufficiente, infatti, la dedizione e la coerenza dei singoli, ma è necessaria e urgente un'azione nel contesto sociale e politico capace di ridisegnare le regole del gioco in una prospettiva di valore a servizio degli uomini e del loro sviluppo armonico" (p. 5).

In particolare, allora, cosa bisogna fare, a livello internazionale, al fine di raggiungere quell'importantissimo *bene pubblico* che sono i mercati finanziari globali, organizzati secondo efficienza e trasparenza, accessibili a tutti i popoli su un piano di pari opportunità, orientati al servizio del bene comune universale della famiglia umana?

Proponiamo qui alcune prospettive, peraltro bisognose di approfondimento⁸, che emergono nella terza parte del documento-sussidio. Esse sono elaborate tenendo conto sia della realtà ideale che di quella fattuale.

Si tratta, innanzitutto, di organizzare il settore finanziario come sistema di imprese aperte ad un mercato globale e ad obiettivi di efficienza e solidarietà. Promovendo la libertà e la democratizzazione di tale settore, si eviterà di creare troppi protezionismi, ingeneranti deresponsabilizzazione negli operatori. È necessario, inoltre, un *quadro legislativo* che garantisca le regole del gioco dei mercati, specialmente la normale e sana concorrenza. In questo contesto, la *conoscenza* diventa bene decisivo per l'equità dei contratti e per l'efficienza dei sistemi stessi. Essa lo è anche per ridurre il *gap* tra Paesi ricchi e Paesi poveri.

In secondo luogo, occorre elaborare una serie di politiche economiche, monetarie, fiscali, sociali che, nel rispetto dell'efficienza e dell'autonomia dei mercati finanziari, li orientino a servire lo sviluppo economico sosteni-

⁸ Su questo si possono leggere con frutto I. Musu, *Esigenze di etica della finanza in un contesto di globalizzazione*, in *Economia, democrazia, istituzioni in una società in trasformazione. Per una rilettura della Dottrina sociale della Chiesa*, a cura di S. Zamagni, Il Mulino, Bologna 1997, pp. 104-116; I. MUSU-S. ZAMAGNI, *World Development and Economic Institutions*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1994.

bile, il progresso sociale di tutti i popoli. In particolare, appaiono prioritarie: politiche di credito pubblico e privato agevolati, a livello nazionale ed internazionale, con il metodo del dialogo tra coloro che forniscono i mezzi e coloro cui sono destinati, per favorire lo sviluppo autopropulsivo delle aree depresse o in via di sviluppo; politiche monetarie e finanziarie concertate *tra i Paesi più sviluppati*, per favorire l'equilibrio della bilancia dei pagamenti dei Paesi in via di sviluppo e con ciò stesso il pagamento del debito internazionale; politiche finanziarie concertate a *livello regionale* per essere più concorrenziali a livello di mercato globale e per meglio incentivare il proprio sviluppo; politiche di riforma degli statuti delle Organizzazioni internazionali come la Borsa Mondiale, il Fondo Monetario Internazionale, l'Organizzazione Internazionale del Commercio, in quanto attualmente non permettono alcun diritto di parola ai Paesi indebitati e bisognosi di fondi.

Da ultimo – considerando che l'organizzazione finanziaria globale attualmente vigente sfugge al controllo dei singoli Stati, e che nell'attuale situazione non pare che la via migliore sia quella di puntare immediatamente all'ideale, cioè alla creazione di un'unica moneta mondiale e di un governo sovranazionale di questa – sembra indispensabile l'attuazione di una politica realistica, dei piccoli passi. Ciò significa attivare gradualmente forme di cooperazione politica sempre più intense e a più vasto raggio, sino a creare sistemi e istituzioni meno frammentati, più unitari, muovendo dal basso, verso un nuovo sistema finanziario integrato, governato da un'autorità sovrana.

Legge 23 dicembre 2000, n. 388

1. Al fine di promuovere, in coerenza con la programmazione regionale e con le funzioni di indirizzo attribuite in materia al Ministero del lavoro e della previdenza sociale, lo sviluppo della formazione professionale continua, in un'ottica di competitività delle imprese e di garanzia di occupabilità dei lavoratori, possono essere istituiti, per ciascuno dei settori economici dell'industria, dell'agricoltura, del terziario e dell'artigianato, nelle forme di cui al comma 6, fondi paritetici interprofessionali nazionali per la formazione continua, nel presente articolo denominati "fondi". Gli accordi interconfederali stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative sul piano nazionale possono prevedere la istituzione di fondi anche per settori diversi. Il fondo relativo ai dirigenti può essere istituito con accordi stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei dirigenti comparativamente più rappresentative. I fondi finanziano piani formativi aziendali, territoriali o settoriali concordati tra le parti sociali, nella misura del 100 per cento del progetto nelle aree de-

*"Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2001)"
pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 302 del 29 dicembre 2000 -
Supplemento Ordinario n. 219.*

Art. 118. Interventi in materia di formazione professionale nonché disposizioni in materia di attività svolte in fondi comunitari e di Fondo sociale europeo.

presse di cui all'obiettivo 1 del regolamento (CE) n. 1260/1999 del Consiglio, del 21 giugno 1999 e nella misura del 50 per cento nelle altre aree. Ai fondi afferiscono, progressivamente e secondo le disposizioni di cui al presente articolo, le risorse derivanti dal gettito del contributo integrativo stabilito dall'articolo 25, quarto comma, della legge 21 dicembre 1978, n. 845, e successive modificazioni, relative ai datori di lavoro che aderiscono a ciascun fondo.

2. L'attivazione dei fondi è subordinata al rilascio di autorizzazione da parte del Ministero del lavoro e della previdenza sociale, previa verifica della conformità alle finalità di cui al comma 1 dei criteri di gestione delle strutture di funzionamento dei fondi medesimi e della professionalità dei gestori. Il Ministero del lavoro e della previdenza sociale esercita altresì la vigilanza sulla gestione dei fondi.

3. I datori di lavoro che aderiscono ai fondi effettuano il versamento del contributo integrativo di cui al comma 1 all'INPS, che provvede bimestralmente a trasferirlo al fondo indicato dal datore di lavoro.

4. Nei confronti del contributo versato ai sensi del comma 3, trovano applicazione le disposizioni di cui al quarto comma dell'articolo 25 della citata legge n. 845 del 1978, e successive modificazioni.

5. Resta fermo per i datori di lavoro che non aderiscono ai fondi l'obbligo di versare all'INPS il contributo integrativo di cui al quarto comma dell'articolo 25 della citata legge n. 845 del 1978, e successive modificazioni, secondo le modalità vigenti prima della data di entrata in vigore della presente legge.

6. Ciascun fondo è istituito, sulla base di accordi interconfederali stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative sul piano nazionale, alternativamente:

- a) come soggetto giuridico di natura associativa ai sensi dell'articolo 36 del codice civile;
- b) come soggetto dotato di personalità giuridica ai sensi dell'articolo 12 del codice civile, concessa con un decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale.

7. I fondi, previo accordo tra le parti, si possono articolare regionalmente o territorialmente.

8. In caso di omissione, anche parziale, del contributo integrativo di cui al comma 1, il datore di lavoro è tenuto a corrispondere, oltre al contributo omesso e alle relative sanzioni, una ulteriore sanzione amministrativa di importo pari a quello del contributo omesso. Gli importi delle sanzioni amministrative sono versati ai fondi.

9. Con decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale sono determinati, entro centoventi giorni dalla data di entrata in vigore della presente legge, modalità, termini e condizioni per il concorso al finanziamento di progetti di ristrutturazione elaborati dagli enti di formazione entro il limite massimo di lire 100 miliardi per l'anno 2001, nell'ambito delle risorse preordinate allo scopo nel Fondo per l'occupazione di cui all'articolo 1, comma 7, del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, convertito, con modificazioni, dalla legge 19 luglio 1993, n. 236. Le disponibilità sono ripartite su base regionale in riferimento al numero degli enti e dei lavoratori interessati dai processi di ristrutturazione, con priorità per i progetti di ristrutturazione finalizzati a conseguire i requisiti previsti per l'accreditamento delle strutture formative ai sensi dell'accordo sancito in sede di conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e di Bolzano del 18 febbraio 2000, e sue eventuali modifiche.

10. A decorrere dall'anno 2001 è stabilita al 20 per cento la quota del gettito complessivo da destinare ai fondi a valere sul terzo delle risorse derivanti dal contributo integrativo di cui all'articolo 25 della legge 21 dicembre 1978, n. 845. Tale quota è stabilita al 30 per cento per il 2002 e al 50 per cento per il 2003. Si applicano le disposizioni di cui alla legge 21 marzo 1958, n. 259.

11. Con decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale sono determinati le modalità ed i criteri di destinazione al finanziamento degli interventi di cui all'articolo 80, comma 4, della legge 23 dicembre 1998, n. 448, dell'importo aggiuntivo di lire 25 miliardi per l'anno 2001.

12. Gli importi previsti per gli anni 1999 e 2000 dall'articolo 66, comma 2, della legge 17 maggio 1999, n. 144, sono:

- a) per il 75 per cento assegnati al Fondo di cui all'articolo 9, comma 5, del decreto-legge 20 maggio 1993, n. 148, convertito, con modificazioni, dalla legge 19 luglio 1993, n. 236, per finanziare, in via prioritaria, i piani formativi aziendali, territoriali o settoriali concordati tra le parti sociali;
- b) per il restante 25 per cento accantonati per essere destinati ai fondi, a seguito della loro istituzione, secondo criteri di ripartizione determinati con decreto del Ministro del lavoro e della previdenza sociale, di concerto con il Ministro del tesoro, del bilancio e della programmazione economica, in base alla consistenza numerica degli aderenti ai settori interessati dai singoli fondi e degli aderenti a ciascuno di essi.

13. Per le annualità di cui al comma 12, l'INPS continua ad effettuare il versamento stabilito dall'articolo 1, comma 72, della legge 28 dicembre 1995, n. 549, al Fondo di rotazione per l'attuazione delle politiche comunitarie di cui all'articolo 5 della legge 16 aprile 1987, n. 183, ed il versamento stabilito dall'articolo 9, comma 5, del citato decreto-legge n. 148 del 1993, convertito,

con modificazioni, dalla legge n. 236 del 1993, al Fondo di cui al medesimo comma.

14. Nell'esecuzione di programmi o di attività, i cui oneri ricadono su fondi comunitari, gli enti pubblici di ricerca sono autorizzati a procedere ad assunzioni o ad impiegare personale a tempo determinato per tutta la durata degli stessi. La presente disposizione si applica anche ai programmi o alle attività di assistenza tecnica in corso di svolgimento alla data di entrata in vigore della presente legge.

15. Gli avanzi finanziari derivanti dalla gestione delle risorse del Fondo sociale europeo, amministrate negli esercizi antecedenti la programmazione comunitaria 1989-1993 dei Fondi strutturali dal Ministero del lavoro e della previdenza sociale tramite la gestione fuori bilancio del Fondo di rotazione istituito dall'articolo 25 della legge 21 dicembre 1978, n. 845, e successive modificazioni, possono essere destinati alla copertura di oneri derivanti dalla responsabilità sussidiaria dello Stato membro ai sensi della normativa comunitaria in materia.

16. Il Ministero del lavoro e della previdenza sociale, con proprio decreto, destina nell'ambito delle risorse di cui all'articolo 68, comma 4, lettera a), della legge 17 maggio 1999, n. 144, una quota fino a lire 200 miliardi, per l'anno 2001, per le attività di formazione nell'esercizio dell'apprendistato anche se svolte oltre il compimento del diciottesimo anno di età, secondo le modalità di cui all'articolo 16 della legge 24 giugno 1997, n. 196.

Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale (FPI) secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP

CNOS-FAP - CIOFS-FP

1. Introduzione

Con l'introduzione dell'obbligo formativo fino a 18 anni si dà la possibilità (attraverso la legge 144/99, art. 68) di assolvere tale obbligo in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:

- nel sistema di istruzione scolastica;
- nel sistema di formazione professionale di competenza regionale;
- nell'esercizio dell'apprendistato.

Dopo i 15 anni, quindi, i giovani potranno scegliere tra il sistema di istruzione e quello di formazione, articolato in un percorso di formazione professionale a tempo pieno o nell'esercizio dell'apprendistato. Ciò significa che la Formazione Professionale ha acquisito, nella attuale normativa, una propria dignità e peculiarità. Le è stato riconosciuto lo statuto di "sistema formativo specifico" in rete con quello dell'istruzione e in stretto contatto con il mondo del lavoro. Le strategie e le metodologie acquistano una loro caratterizzazione: punto di riferimento è la co-

La nuova formazione professionale iniziale ha richiesto dal parte del CNOS-FAP e CIOFS-FP l'impegno di preparare un progetto e di iniziare a sperimentarlo. A supporto del lavoro che i singoli CFP svolgono si è messa in moto un'azione di supporto, consistente in una ricerca azione, tale da monitorare tramite persone e strumenti adeguati l'inizio dell'assolvimento dell'obbligo formativo nel sistema di formazione professionale di competenza regionale.

struzione concreta del progetto professionale e culturale dei destinatari mediante l'attivazione di laboratori e itinerari dove vengono ipotizzate e sperimentate competenze con relativi supporti tecnici e culturali. L'offerta formativa mira inoltre a dare l'avvio a veri e propri "centri attivi" dove possono essere ricercate, recuperate e scoperte abilità tecniche, tecnico artigianali, culturali e ipotizzati nuovi prodotti nei vari settori dell'economia moderna.

I destinatari sono ragazzi e ragazze che hanno particolare propensione all'operatività, al concreto, alla sperimentazione applicata. Il sistema formativo si indirizza, valorizzando e migliorando le esperienze e il know how di cui dispone, ad offrire opportunità a quella fascia di giovani portatori di particolari stili cognitivi che per essere attivati hanno bisogno di verificare e costruire concretamente, attivando capacità di utilizzo finalizzate alle diverse tipologie di strumenti.

La presente ricerca azione intende contribuire alla affermazione del sistema di formazione contestualmente e in sinergia alla riforma del sistema di istruzione in atto.

2. Le caratteristiche della formazione professionale iniziale (FPI)

In riferimento a quanto indicato dall'art. 68 L. 144/99, il nuovo percorso di formazione iniziale deve prevedere le seguenti caratteristiche:

- a) essere rivolto a giovani che hanno assolto l'obbligo di istruzione nelle modalità della normativa vigente;
- b) essere caratterizzato in senso formativo e non addestrativo, tale da favorire una piena e completa formazione della persona dotandola di una adeguata base culturale;
- c) essere finalizzato alla acquisizione (in un periodo biennale) di una qualifica professionale spendibile nel mercato del lavoro e quindi secondo un approccio progettuale per competenze e non scolastico;
- d) svilupparsi tramite una programmazione modulare per cicli con certificazioni che costituiscono titolo valido per il passaggio al ciclo successivo e credito formativo per passare all'istruzione superiore ed all'apprendistato;
- e) prediligere una metodologia attiva volta a valorizzare e sviluppare esperienze concrete della vita giovanile e del mondo lavorativo;
- f) essere strutturato nell'ambito di un sistema regionale organico secondo i criteri della qualità, che comprenda metodologie comuni in tema di coordinamento, progettazione, standard formativi, sistema informativo, valutazione, gestione dei crediti e dei passaggi tra i diversi canali dell'obbligo formativo.

Alla luce dell'accordo Stato-Regioni del 2 marzo 2000, si prevedono inoltre:

- ↳ moduli di accoglienza comprensivi di un servizio per l'accertamento di conoscenze, capacità e competenze acquisite e per il riconoscimento di

eventuali crediti formativi, da predisporre in fase di ingresso ed in ogni momento in cui si attivino passerelle;

- misure di accompagnamento volte a favorire l'inserimento professionale dei giovani tenendo conto delle peculiarità occupazionali locali;
- percorsi formativi personalizzati – anche con moduli e servizi di sostegno ad hoc – che tengano conto della specificità del soggetto con particolare riferimento alle esigenze dei soggetti portatori di handicap;
- “passerelle” per coloro che provengono dal sistema scolastico superiore o dal canale dell'apprendistato e viceversa, da predisporre in ogni momento del percorso formativo;
- moduli propedeutici che consentano di perseguire la formazione qualificante secondo modalità che prevedano una fase di rimotivazione ed un apprendimento per esperienze per giovani soggetti a obbligo formativo che abbandonano il percorso scolastico e formativo e che non siano impegnati in alcun rapporto di lavoro o di apprendistato;
- un'offerta formativa che preveda iniziative di specializzazione susseguenti in coerenza con il principio della continuità formativa;
- sistemi di valutazione della qualità dell'offerta formativa erogata e percepita nei suoi esiti da parte degli organismi formativi;
- un approccio concordato ad ogni livello (nazionale, regionale/provinciale) in tema di indirizzo e coordinamento della sperimentazione.

3. La sperimentazione del CNOS-FAP e del CIOFS-FP

Sulla base delle indicazioni legislative, il CNOS-FAP e il CIOFS-FP hanno dato vita ad un progetto sperimentale a carattere nazionale le cui finalità generali sono:

- ⇒ Realizzare progressivamente una sperimentazione riguardante il percorso del nuovo obbligo formativo nel sistema della formazione professionale regionale;
- ⇒ Creare un'esperienza formativa che sappia porre le basi di una nuova stagione della formazione professionale;
- ⇒ Sperimentare (su tale ambito specifico) un modello CNOS-FAP e CIOFS-FP di indicatori della qualità formativa, da estendere progressivamente ai diversi ambiti;
- ⇒ Sperimentare (su tale ambito specifico) un modello di accreditamento interno, da estendere progressivamente ai diversi ambiti fino a delineare il modello di accreditamento del Centro polifunzionale dei servizi formativi.

Il percorso proposto tiene inoltre anche conto delle seguenti esigenze:

- stabilire un collegamento organico tra l'obbligo formativo e l'obbligo scolastico;
- puntualizzare le prassi dell'Orientamento, della valutazione ed inoltre dell'azione di tutoring;

- definire gli standard professionali nazionali delle qualifiche e dei percorsi di specializzazione.

Alla prima rilevazione effettuata il 15/10/2000, le attività avviate dal CNOS-FAP e dal CIOFS-FP nell'ambito dell'obbligo formativo sono risultate 130 per 2.255 allievi. La sperimentazione dell'intero impianto progettuale è stata attivata su 110 corsi per 1.915 allievi. Tuttavia nelle sedici Regioni in cui le due organizzazioni sono presenti si sono avviate altre sperimentazioni, se pure parziali, degli standard individuati in riferimento alle figure professionali, al modello formativo, alla certificazione delle acquisizioni in vista del riconoscimento dei crediti formativi.

Nasce dunque l'esigenza di dare vita ad un'azione di monitoraggio su una filiera così rilevante della nuova formazione professionale.

4. Il monitoraggio dei percorsi sperimentali

Il monitoraggio consiste in un *"intervento svolto lungo l'iter del percorso formativo mediante il quale è possibile avere la percezione di come l'iniziativa si sta sviluppando in itinere sotto il profilo del perseguimento degli obiettivi formativi e dei riscontri qualitativi"*¹.

Il monitoraggio ha come oggetto la rilevazione e la valutazione della validità dei seguenti aspetti:

- 1) il modello formativo (articolazione per saperi, competenze e capacità);
- 2) l'articolazione dell'intervento in riferimento alle diverse tipologie di utenza;
- 3) l'area culturale-scientifica;
- 4) l'area professionale sia comune sia specifica con riferimento alle figure professionali indicate con relativi competenze e standard;
- 5) l'impianto didattico (didattica attiva ed induttiva, centralità dell'esperienza dei soggetti e delle competenze) e gli strumenti adottati;
- 6) la personalizzazione dell'intervento (orientamento, recuperi/approfondimenti, alternanza, accompagnamento);
- 7) gli apprendimenti e le maturazioni degli allievi;
- 8) l'adattamento al territorio (relazioni con finanziatori, con la scuola, le imprese, con gli altri CFP);
- 9) il modello organizzativo nella prospettiva della qualità e della flessibilità;
- 10) il personale impegnato ed i relativi standard;
- 11) le risposte dell'Ente pubblico al progetto.

Gli elementi qualificanti del monitoraggio possono essere riassunti nel modo seguente:

- *La formazione viene intesa come strumento che contribuisce alla soluzione dei problemi ed alla soddisfazione degli utenti.*

¹ Dalla Linea Guida del progetto CNOS-FAP / CIOFS-FP.

- *Lottica dell' "orientamento al cliente" è adottata per:*
 - l'attivazione di un sistema di ascolto e di risposta alle attese;
 - la conoscenza e la valorizzazione del potenziale individuale;
 - l'attenzione alle differenze individuali;
 - lo sviluppo dell'autonomia personale;
 - il coinvolgimento/partecipazione sistematica alle attività;
 - l'attivazione di un sistema di accertamento della soddisfazione;
 - attivare un processo di costruzione del proprio progetto professionale.
- *Ogni attività è:*
 - intesa come processo;
 - definita nell'input e nell'output;
 - coerente negli obiettivi rispetto al quadro di attività progettuali in cui si colloca;
 - ispirata ad eventuali schemi concettuali di riferimento, formalizzati e disponibili;
 - controllata periodicamente nel suo funzionamento e nei risultati;
 - sviluppata in spazi/ambienti adeguati.
- *La sperimentazione mira a modelli d'intervento che siano:*
 - pertinenti;
 - integrabili;
 - trasferibili;
 - capitalizzabili.
- *La sperimentazione mira a modelli "flessibili" che consentano di:*
 - personalizzare i percorsi formativi;
 - lavorare per obiettivi formalizzati;
 - adottare metodologie diversificate e orientate all'esperienza.
- *Si intende attivare un sistema di attori in cui siano:*
 - definiti i ruoli ed i compiti;
 - determinate le "transazioni" tra gli attori ("servizi");
 - definite le modalità di partecipazione/coordinamento;
 - definite le competenze richieste ed utilizzate in modo integrato;
 - distribuiti gli impegni secondo modalità formalizzate.
- *Si intende attivare un sistema di controllo-valutazione:*
 - dei processi;
 - dei risultati intermedi, finali e di impatto;
 - della soddisfazione degli attori;
 - formalizzato;
 - socializzabile/trasferibile anche ad altri contesti.

5. Metodologia di intervento

La metodologia che si intende adottare circa il monitoraggio è quella della **ricerca azione**; in tal modo si intende accompagnare tutto il percorso di attuazione delle sperimentazioni cercando di valorizzare massimamente

il materiale prodotto dalle équipes dei formatori intervenendo in una prospettiva di "secondo livello" che consenta:

- la conoscenza e la comparabilità delle esperienze alla luce di categorie comuni (gli 11 "aspetti" indicati);
- la rilevazione delle tappe del percorso e dei relativi esiti;
- l'efficacia e l'efficienza del processo;
- l'individuazione delle aree di criticità e delle soluzioni adottate;
- la sostenibilità del modello e le condizioni di riproducibilità.

Gli strumenti con cui si intende operare sono:

- 1) schede di raccolta dati
- 2) griglie
- 3) dossier procedure

Essi sono così definiti:

	Strumenti	Specificazioni
1)	<i>Schede di raccolta dati</i>	0 scheda del CFP 1 scheda progetto 2 Scheda Dossier 3 scheda destinatari 4 schede gradimento (destinatari ed altri attori: famiglie, formatori, imprese...)
2)	<i>Griglia di monitoraggio in itinere</i>	Check - list per la valutazione in itinere dell'attuazione dell'azione formativa
3)	<i>Dossier delle Procedure e degli strumenti</i>	Dossier
4)	<i>griglia di valutazione finale</i>	Scheda di monitoraggio finale della attuazione dell'azione formativa

La *griglia di monitoraggio in itinere* e quella di *valutazione finale* saranno compilate dai *coordinatori/referenti* della FPI ed elaborate dall'*esperto* di monitoraggio per la ricerca/azione negli incontri di coordinamento per rilevare rispettivamente il grado di avanzamento e di successo delle singole iniziative formative.

Le *schede di raccolta-dati* saranno compilate dai *coordinatori/referenti* delle équipes di intervento e serviranno da supporto alle griglie di cui sopra.

I *dossier* consistono nella collezione dei documenti che attestano le procedure e gli strumenti adottati dalle varie équipes e curate dai *coordinatori/referenti*; essi saranno oggetto di una valutazione da parte di "*giudici*" costituiti da esperti delle varie tematiche prese in considerazione i quali elaboreranno una lista di "*buone prassi*" che verranno indicate come riferimento generale.

Tutti coloro che hanno dato vita alle sperimentazioni secondo il modello del CNOS-FAP e del CIOFS-FP potranno candidarsi per il monitoraggio sulla base della metodologia standard e della disponibilità di un coordinatore del monitoraggio.

Al termine della sperimentazione sarà elaborato un *rapporto finale* con indicazioni circa gli esiti, la validazione del modello e la sua assunzione come riferimento standard.

6. Cronogramma di monitoraggio

Cronogramma di monitoraggio: 1° e 2° ciclo

Il piano di lavoro prevede le seguenti fasi di intervento:

	Fase	Contenuti	Strumenti	Tempi
1	Avvio del monitoraggio	Presentazione Ricostruzione interventi Metodologia di lavoro Questioni aperte	La "ricerca/azione"	Gennaio 2001
2	Monitoraggio della 0 accoglienza 1 orientamento 2 formazione iniziale	Metodologia Esiti Questioni aperte	Scheda CFP Scheda progetto Scheda destinatari Scheda gradimento Dossier	Febbraio 2001
3	Monitoraggio dei passaggi di ciclo e delle valutazioni	Metodologia Esiti Questioni aperte	Scheda gradimento Check - list per la valutazione in itinere Dossier	Giugno/luglio 2001

Al termine del primo anno di intervento si prevede di realizzare un *seminario* al quale dovrebbero partecipare oltre al gruppo di ricerca allargato e a quello esecutivo anche i responsabili della formazione iniziale di tutti i CFP del CNOS-FAP e del CIOFS-FP. In tale riunione si valuterà la validità del lavoro (*1° Report sulle buone prassi*) effettuato e si concorderanno le linee per il suo proseguimento.

Cronogramma del monitoraggio: 3° e 4° ciclo

1	Monitoraggio dell'avvio del 3° ciclo	Metodologia Esiti Questioni aperte	Dossier	Novembre 2001
2	Monitoraggio dei passaggi di ciclo	Metodologia Esiti Questioni aperte	Dossier Scheda gradimento	Marzo 2002
3	Monitoraggio della valutazione finale	Metodologie Esiti Questioni aperte	Dossier Scheda gradimento Check - list per la valutazione finale dell'azione formativa	Luglio 2002
4	Monitoraggio del percorso di specializzazione	Metodologie Esiti Questioni aperte	Scheda analisi specializzazione Scheda gradimento Dossier	

Al termine del secondo anno di intervento si prevede di realizzare *un seminario* al quale dovrebbero partecipare oltre al gruppo di ricerca allargato e a quello esecutivo anche i responsabili della formazione iniziale di tutti i CFP del CNOS-FAP e del CIOFS-FP.

In tale riunione si approverà il rapporto finale (*Report finale sulle buone prassi*) contenente indicazioni circa gli esiti, la validazione del modello e la sua assunzione come riferimento standard.

7. Organizzazione della ricerca: comitato e strumenti per il monitoraggio

L'organizzazione della ricerca prevede la presenza del direttore della ricerca, appoggiato da un gruppo di ricerca e da un gruppo allargato; il gruppo esecutivo composta dai Direttori e dai referenti dell'obbligo formativo dei CFP del CNOS FAP e del CIOFS FP coinvolti nella sperimentazione, gruppi di esperti come giudici e come valutatori della sperimentazione.

Per il monitoraggio sono stati previsti i seguenti strumenti: Scheda del CFP, Scheda progetto di Formazione Professionale Iniziale (FPI), DOSSIER da compilare presso il CFP, Scheda destinatari; Check-list per la valutazione in itinere dell'attuazione dell'azione formativa.

Il modello di formazione iniziale della Regione Lazio: gli esiti del monitoraggio

DANIELA
PAVONCELLO

Premessa

Le nuove sfide cui la formazione professionale iniziale si trova a rispondere a seguito dell'approvazione della legge sull'obbligo formativo trovano un terreno di confronto fertile. Difatti in numerose realtà regionali si è aperto un dibattito sulla qualificazione e riprogettazione dei percorsi iniziali di formazione professionale, che ha dato luogo a significative sperimentazioni sia sul piano dell'organizzazione sistemica, sia sul piano più propriamente didattico/metodologico.

Il modello sperimentato nella regione Lazio mette a punto un'architettura formativa che riflette l'esigenza di confrontarsi con il sistema scolastico, per sostenerne la sfida e confrontarla sul piano della "pari dignità", anche sul piano dei contenuti culturali.

La sperimentazione di un modello di riqualificazione della formazione iniziale realizzata dalla Regione Lazio durante l'anno formativo 1999/2000 si basa su alcune riflessioni di fondo:

- gli interventi formativi devono avere carattere formativo e non addestrativo

La Regione Lazio ha iniziato fin dall'anno 1999/2000 la sperimentazione di un percorso di formazione professionale iniziale per l'assolvimento dell'obbligo formativo. L'articolo presenta la sintesi di un primo monitoraggio della sperimentazione avviata, indicando anche le difficoltà rilevate e alcuni cambiamenti possibili.

- il modello è di tipo esperienziale e pragmatico e deve dar luogo ad un impianto flessibile
- l'impostazione dei cicli formativi determina la possibilità di accreditare competenze in ingresso ed al termine di ciascun ciclo formativo
- le esperienze di stage costituiscono un asse portante del processo di apprendimento
- il conseguimento di una qualifica dopo il biennio costituisce obiettivo prioritario.

1. I risultati della sperimentazione

Il progetto, avviato nella Regione Lazio alla fine del 1999, ha previsto una prima fase di sperimentazione al fine di valutare sia l'impianto metodologico, sia gli aspetti di criticità connessi alla gestione ed all'organizzazione delle risorse.

Questa sperimentazione si è articolata in 43 iniziative formative, con 21 diverse qualifiche, così ripartite: 51% nel settore dell'industria, 26% nell'informatica, 16% nei servizi ed infine il 7% nell'artigianato. Dall'analisi delle tipologie di qualifiche dei corsi avviati si evidenzia come in uno stesso settore siano previste denominazioni di qualifiche diverse pur riferendosi allo stesso ambito professionale; ciò ha consentito di riflettere sulla necessità di raggiungere, come obiettivo prioritario per la riforma della formazione iniziale, ad una prima standardizzazione di qualifiche professionali con definizione di standard formativi minimi.

Il 61% dei corsi sono stati attivati a Roma, laddove è maggiore la presenza degli enti convenzionati, il 21% nella provincia di Roma e il 18% nelle restanti province.

L'iniziativa ha coinvolto numerosi Enti di formazione professionale che hanno predisposto il primo ciclo di attività, con una utenza complessiva di 864¹ studenti, di cui 613 maschi e 251 femmine. La netta predominanza di presenze maschili è attribuibile alla tipologia corsuale: difatti il 51% delle iniziative formative attivate hanno riguardato il settore dell'industria.

Il monitoraggio sulla sperimentazione dei corsi è stato avviato attraverso la somministrazione di un questionario per la rilevazione di alcuni elementi di particolare rilievo, tra cui:

- la coerenza con il modello proposto nella sperimentazione
- la ripartizione del monte ore
- il monte ore di formazione già erogato
- il presidio di alcune funzioni particolarmente qualificanti
- le modalità di apprendimento prevalentemente proposte
- la quantità di attività prevista e svolta nel laboratorio tecnico-professionale, nel laboratorio di informatica e nel laboratorio scientifico
- le metodologie utilizzate per l'apprendimento

¹ 25 studenti risultano portatori di handicap.

- la presenza nella progettazione delle diverse aree previste nel modello e la loro erogazione effettiva
- l'attivazione di legami con il contesto territoriale, attraverso il coinvolgimento di altri soggetti (famiglie, associazionismo, scuola, ecc.)
- la progettazione e realizzazione di percorsi personalizzati
- le modalità di valutazione formativa e finale.

Dall'analisi dei 41 questionari è stato possibile tracciare un primo quadro descrittivo dei caratteri salienti dell'esperienza, riferito allo stato dell'arte relativo allo svolgimento di circa la metà dell'attività formativa (la somministrazione dei questionari è avvenuta nel febbraio 2000).

1.1 *Coerenza con il modello sperimentale*

È emersa una sostanziale adesione al modello proposto nella struttura generale e nella ripartizione delle ore dedicate alle diverse aree individuate; difatti, risulta che complessivamente nella totalità dei corsi attivati le ore sono state ripartite secondo le indicazioni delle linee guida della sperimentazione. In particolare risulta che nei 41 corsi avviati sono stati previste 750 ore per l'acquisizione delle competenze di base, tecnico professionali e trasversali; tuttavia in circa 4 corsi non è stato previsto lo stage.

Alcune difficoltà si sono riscontrate nella programmazione delle ore per le attività di educazione fisica: soltanto in 5 corsi è stato possibile prevedere tali attività. Per quanto riguarda invece le ore di approfondimento, previste per un massimo di 250 ore, risulta che complessivamente sono state attivate da tutte le iniziative formative.

L'esperienza in atto induce a pensare che nel primo anno le attività di formazione sul lavoro dovranno essere integrate e affiancate con attività di orientamento attraverso visite guidate o incontri sui luoghi di lavoro. Il motivo principale è la non disponibilità delle aziende ad inserire allievi del primo anno in attività di stage, a causa della preparazione professionale conseguita, ancora limitata per consentire un inserimento adeguato in processi di lavoro; bisognerà anche valutare l'opportunità di diminuire la durata dello stage.

Per quanto riguarda le attività sportive, inoltre, è stato necessario ridimensionarle in termini di durata oraria e di inserirle all'interno del curriculum di base.

1.2 *L'attività formativa realizzata nelle diverse aree*

Il ritardo di avvio della sperimentazione rispetto all'inizio dell'anno formativo, ha comportato anche un notevole impegno delle strutture formative nella riprogettazione delle iniziative secondo i parametri della proposta sperimentale, sia in termini di contenuti che di risorse.

Al momento della realizzazione del monitoraggio, avvenuto a circa la metà dello svolgimento dei corsi, il monte ore di attività formative, già realizzato nelle diverse aree, risultava coerente con un equilibrato sviluppo cronologico del ciclo formativo.

I percorsi culturali e formativi si sono sviluppati nell'area delle competenze di base - linguistica, storico-sociale e scientifico tecnologica - secondo quanto previsto dalle linee guida. Le ore previste complessivamente per l'area delle competenze di base erano 300; al momento del monitoraggio il 66% dei corsi attivati aveva realizzato un numero di ore compreso tra le 101-200 ore; il restante 34% aveva attivato tra le 201-300 ore.

Le attività svolte nell'area delle competenze tecnico professionali hanno riguardato in particolare le funzioni e i processi lavorativi da svolgere in laboratorio; si sono inoltre caratterizzate per un'attenzione alla dimensione cognitiva e non soltanto operativa delle competenze stesse, consentendone così la trasferibilità in contesti professionali differenti ed evidenziandone il ruolo all'interno dell'impianto formativo; le ore complessivamente dedicate a questa area ammontavano complessivamente a 400 ore.

Risulta che il 49% dei corsi attivati ha svolto dalle 201 alle 300 ore, il 37% dalle 101-200 ore, mentre il 7% tra le 301-400 ore.

I moduli di sostegno e di approfondimento sono stati realizzati all'interno della sperimentazione in particolare attraverso:

- una progettazione individualizzata secondo le esigenze del singolo allievo;
- specifici progetti di carattere professionalizzante;
- un approfondimento delle competenze secondo quanto previsto dalle linee guida.

Le ore dedicate ai moduli di sostegno e di approfondimento erano complessivamente pari ad un massimo di 250; al momento del monitoraggio risultava che circa il 74% aveva realizzato tali attività per un monte ore complessivo entro le 50, mentre il 17% tra le 51-100 ore, ed un numero particolarmente ridotto di corsi, circa il 7%, per monte ore superiore a 100.

1.3 Attivazione di funzioni

La rilevazione effettuata ha messo in evidenza che la funzione di progettazione è stata svolta prevalentemente al livello regionale.

Nelle singole sedi dei CFP dove la sperimentazione è stata realizzata si è riscontrato l'affidamento individuale di compiti specifici per quanto concerne le attività di coordinamento, progettazione, tutoraggio, formazione d'aula e orientamento in 30 delle 41 esperienze.

L'attribuzione dell'attività di orientamento, riscontrata in una percentuale ridotta di sedi, è stata causata da difficoltà organizzative, motivate dai ritardi con cui la sperimentazione si è avviata.

La maggioranza dei questionari quantifica anche le ore previste per ciascuna delle funzioni individuate.

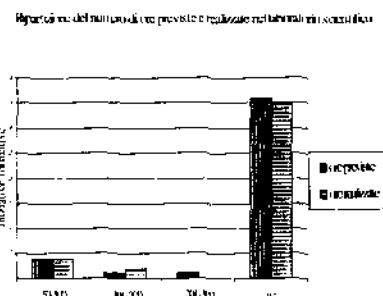
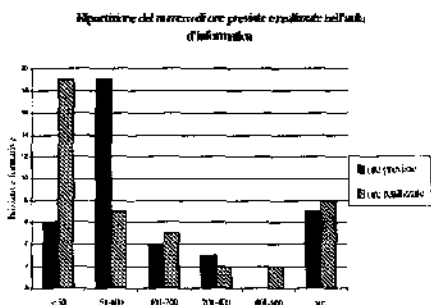
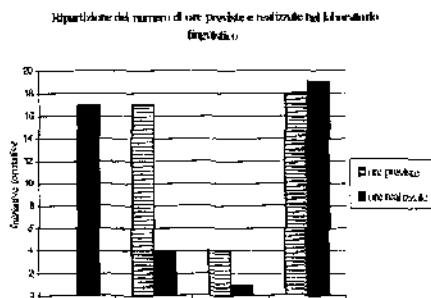
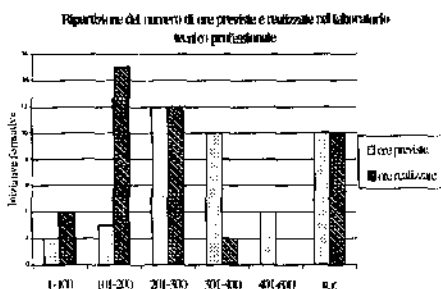
1.4 L'apprendimento basato sull'esperienza

L'attività prevista nei laboratori è uno degli elementi più qualificanti della sperimentazione in quanto consente di sperimentare l'attività lavora-

tiva, portando a compimento l'esperienza formativa. È possibile rilevare dai grafici ad essa relativi riportati in sequenza, la previsione dell'utilizzo dei laboratori tecnico-professionale, linguistico, informatico, scientifico e le ore di effettivo utilizzo fino al momento della rilevazione.

I dati riportati hanno fatto emergere una consistente attività pratica programmata e già realizzata nell'ambito informatico e tecnico professionale; una situazione più debole si rileva invece per il settore linguistico e, soprattutto, per il laboratorio scientifico, per il quale nella maggior parte dei casi non esiste una specifica programmazione.

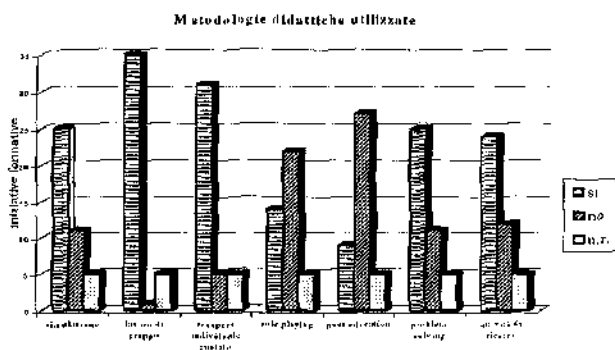
Evidentemente le iniziative formative attivate, in particolare nel settore dell'industria e dell'informatica, hanno prevalentemente utilizzato i laboratori negli ambiti più direttamente operativi, già sperimentati e presenti nel centro, consoni al settore di riferimento, trascurando gli elementi innovativi che risultano pure necessari.



1.5 Le metodologie didattiche utilizzate

I dati riportati nella grafico seguente evidenziano il ricorso ad un'ampia gamma di metodologie nella maggioranza delle sperimentazioni. Oltre l'80% delle attività sperimentali ha infatti adottato il lavoro di gruppo, la simulazione, il problem solving, l'attività di ricerca ed il recupero individuale guidato, che figurano tra le strategie didattiche attive più utilizzate. Ciò rappresenta uno degli elementi strategici ed innovativi che contraddistinguono

la proposta della Regione Lazio, in relazione all'obiettivo di migliorare e potenziare la motivazione all'impegno formativo e il miglioramento delle specifiche abilità individuali dei soggetti.



1.6 Relazioni con il contesto territoriale

Uno degli obiettivi strategici di un'agenzia formativa è di proporsi sul territorio come ente propositivo di iniziative per lo sviluppo locale, in sinergia con gli organismi pubblici e privati.

Dall'analisi dei risultati emerge che i rapporti - ancora poco frequenti - con la scuola si concretizzano nella creazione di passerelle per il rientro nella scuola secondaria, nell'attività di orientamento, rivolto a scuole medie inferiori e superiori, in contatti con scuole medie inferiori e nella realizzazione di pratiche di alternanza scuola/CFP.

Le relazioni attivate invece con l'associazionismo hanno riguardato in particolare le attività sportive. Alcuni enti pubblici hanno stipulato convenzioni con i centri sportivi circoscrizionali mentre altri enti hanno attivato forme di collaborazione con le associazioni presenti al loro interno (volontariato, scoutismo, polisportive).

Si sono instaurati, altresì, rapporti con le ASL per l'inserimento degli allievi portatori di handicap ed in situazione di disagio socio-ambientale.

I rapporti con gli EE.LL si sono realizzati in particolare con le circoscrizioni di specifica appartenenza territoriale.

Si sono attivati inoltre rapporti con le aziende per l'organizzazione di stage e per il raccordo con le agenzie interinali.

Infine, i rapporti con le famiglie si sono concretizzati in incontri individuali per la valutazione dell'apprendimento e dei risultati conseguiti in generale dai ragazzi.

1.7 Personalizzazione dei percorsi formativi

La progettazione e realizzazione di percorsi personalizzati sono state esaminate in relazione all'organizzazione di attività di orientamento individualizzato e all'utilizzo di metodologie didattiche individualizzate.

Circa il 50% dei soggetti intervistati ha risposto a questa sezione del questionario; dall'analisi delle risposte emerge che l'individualizzazione ha riguardato prevalentemente l'adattamento al contesto professionale e territoriale (11), lo svantaggio (9) ed infine solo in 4 casi le situazioni di eccellenza.

La personalizzazione dei percorsi è stata realizzata in base alla tipologia di utenza ed ai fabbisogni formativi. Le situazioni di svantaggio personale e la necessità di adeguare il profilo professionale al particolare fabbisogno territoriale sono i due diversi fattori che hanno indotto la scelta di progettare e realizzare percorsi personalizzati.

Ciò ha comportato la realizzazione di:

- attività di accoglienza, mirate a contrastare le difficoltà di inserimento in un nuovo contesto sociale ed organizzativo, a mitigare i riflessi di una scelta non sempre serena da parte dei giovani e a sostenere i giovani nell'impegno formativo e di inserimento lavorativo;
- attività di orientamento formativo, per rispondere ai diversi tipi di bisogni manifestati dai giovani, bisogni di sostegno e di consulenza individuale, di valutazione delle potenzialità e di presa di coscienza delle aspettative relativamente al proprio percorso professionale.

1.8 Modalità di valutazione formativa e finale

Il tema della valutazione ha registrato attenzione e impegno nella larga maggioranza delle sperimentazioni.

In relazione all'attuazione di modalità di valutazione formativa e finale in 35 casi è stata rilevata l'elaborazione di strumenti specifici, tra i quali:

- prove scritte e colloqui
- prove oggettive
- prove specifiche
- verifiche intermedie
- griglia di valutazione
- schede di valutazione
- questionari
- test
- strumenti di autovalutazione.

L'impianto formativo realizzato ha richiesto la necessità di verificare anche l'acquisizione delle competenze trasversali, che risultano competenze chiave nel percorso formativo proposto dalla sperimentazione ed ha determinato l'opportunità di valutare nuovi elementi, quali:

- la capacità di lavorare in gruppo
- la capacità di assunzione di responsabilità
- la capacità di stabilire relazioni positive.

Infine è stato anche previsto un sistema di valutazione della qualità erogata e della qualità percepita dai beneficiari e dai diversi soggetti sociali coinvolti a pieno titolo nell'attività formativa realizzata.

2. Conclusioni

Dall'analisi complessiva dei risultati sono emerse indicazioni utili per ulteriori spunti di riflessione finalizzate alla realizzazione del secondo ciclo sperimentale e soprattutto all'individuazione di modelli per la riqualificazione della formazione professionale nell'ambito dell'obbligo formativo.

Sebbene si evidenzia una sostanziale coerenza tra il modello proposto e la realizzazione della sperimentazione, vanno sottolineati alcuni aspetti la cui modifica o il cui rafforzamento potrebbero migliorare e adattare maggiormente la proposta alle reali condizioni di fattibilità.

Per esempio è necessario migliorare il raccordo tra sistema formativo e sistema produttivo, anche sulla base dei recenti risultati ottenuti dalle indagini sui fabbisogni formativi promosse dagli Organismi Bilaterali e dalla Regione Lazio. In particolare, in merito al settore informatico ed industriale occorre verificare l'opportunità di un ulteriore aggiornamento delle qualifiche e di una definizione di standard formativi minimi.

È necessario, inoltre, promuovere un maggiore collegamento con le imprese in modo da facilitare i percorsi in alternanza e sviluppare nei giovani le competenze per l'inserimento attivo in un ambiente professionale reale.

Emerge anche la necessità di realizzare al meglio le fasi di accoglienza e di orientamento, soprattutto in relazione alla identificazione di particolari bisogni orientativi/formativi, per la costruzione dei percorsi individualizzati. A questo scopo potrebbero essere sviluppati dei supporti specifici rivolti ai formatori per il miglioramento della professionalità in queste tipologie di intervento.

È poi evidente la necessità di un ripensamento di una strategia di formazione professionale secondo la logica del nuovo obbligo formativo. Occorre in particolare riflettere sulle modalità della certificazione delle competenze e sul riconoscimento dei crediti, per sviluppare una reale flessibilità tra i diversi percorsi dell'obbligo formativo riformato (scuola ed apprendistato).

Si evidenzia la necessità di un ridimensionamento della durata oraria e della programmazione delle aree di competenze di base, tecnico professionali e trasversali, nonché l'aggiornamento dei contenuti didattici/formativi in relazione ai cambiamenti strutturali dei diversi contesti professionali, economici e sociali.

È necessario incentivare l'utilizzo dei laboratori per promuovere l'apprendimento attivo basato sull'esperienza, in particolare per le aree linguistiche e logico-matematiche dove maggiori sono i problemi di apprendimento.

Occorre infine avviare tempestivamente una formazione dei formatori per sensibilizzare sulla nuova proposta formativa e sulla sperimentazione in atto.

Un'ulteriore riflessione concerne le modalità di attuazione dello stage, motivata in particolare dalla difficoltà a reperire le ore di stage previste per tutti gli allievi; in alcuni casi, per ovviare al problema, lo stage è stato svolto in laboratorio, proprio per sopperire alla mancata possibilità di attuarlo

presso le aziende. In generale le 200 ore di stage sono risultate eccessive al 1° anno, ed anche sovradimensionate per la realizzazione di uno stage a carattere prevalentemente orientativo, dato che l'inadeguato livello di professionalizzazione raggiunto dagli allievi non consente un vero e proprio inserimento lavorativo.

Occorre infine avviare tempestivamente una formazione formatori, per un sostegno ed una sensibilizzazione alla sperimentazione, oltre che per il rafforzamento di alcune professionalità specifiche, secondo quanto precedentemente evidenziato.

Dalla sperimentazione è emersa una proposta che presenta la ridefinizione di alcuni assunti del modello sperimentale alla luce dei risultati del monitoraggio e l'evoluzione della struttura complessiva, in relazione a quanto previsto dalla nuova normativa sull'obbligo formativo.

Il monte ore del primo e secondo ciclo, articolato in due annualità è così articolato:

Ripartizione monte ore complessivo

<i>Primo anno</i>	<i>Ore</i>	<i>Secondo anno</i>	<i>Ore</i>
Monte ore competenze	790	Monte ore competenze	740
Monte ore per contestualizzazione ed adeguamento del target	250	Monte ore per contestualizzazione ed adeguamento del target	200
Monte ore area esperienziale-stage	100	Monte ore area esperienziale-stage	200
Attività sportiva	60	Attività sportiva	60
<i>Totale ore per ciclo annuale</i>	<i>1.200</i>	<i>Totale ore per ciclo annuale</i>	<i>1.200</i>

Ripartizione monte ore competenze

<i>Primo anno</i>	<i>Ore</i>	<i>Secondo anno</i>	<i>Ore</i>
Accoglienza - orientamento	50	Accoglienza - orientamento	50
Competenza di base	300	Competenza di base	240
Competenze tecnico professionali	440	Competenze tecnico professionali	500
<i>Totale monte ore competenze</i>	<i>790</i>	<i>Totale monte ore competenze</i>	<i>790</i>

Fonte: Linee guida sulla riforma della formazione professionale iniziale - P. Lucisano

Come si evince dallo schema nel secondo ciclo formativo si propone una riduzione delle ore dedicate all'acquisizione di competenze e di competenze di approfondimento e contestualizzazione in contesto d'aula, laboratorio ecc. a favore della componente esperienziale - stage; rispetto al monte ore per le competenze, su un totale di 790 ore, le 300 ore dedicate alle competenze di base diventano 240 nel secondo ciclo; le 60 ore vengono recuperate nelle competenze tecnico professionali che passano dalle 440 del primo ciclo alle 500 del secondo.

Il lavoro fin qui realizzato è il principale strumento per vincere la sfida della messa a punto di una valida proposta per un canale regionale di for-

mazione professionale iniziale, capace di rispondere alle esigenze dei giovani e delle imprese.

Una proposta – quella inerente la formazione iniziale – che è fondamentale anche per contribuire a creare un ampio sistema formativo, in grado di sostenere lo sviluppo del sistema economico regionale, ai diversi livelli previsti nel disegno generale del sistema di istruzione e formazione, evitando al tempo stesso fenomeni di esclusione e di marginalizzazione del mondo giovanile e carenze nelle professionalità a sostegno dello sviluppo.

Formazione Iniziale. Proposta progettuale di assistenza e formazione dei formatori coinvolti nella sperimentazione

ENTI REGIONE LAZIO

Premessa

L'intervento di assistenza e formazione proposta dal presente documento intende fornire gli strumenti operativi per la gestione didattica dell'attività secondo le linee dettate dal progetto di riforma, disegnare lo stato delle azioni sperimentali, raccogliere e rendere disponibili gli apporti di ciascuna esperienza attraverso l'istituzione di un supporto informativo al servizio del sistema di formazione iniziale.

Le linee guida tracciate all'Assessorato postulano una radicale trasformazione delle funzioni svolte fino ad oggi dal formatore che, al di là dell'impegno nella trasmissione dei contenuti, si troverà costantemente coinvolto in attività di coordinamento, progettazione, tutoraggio ed orientamento.

Ciò su cui, infatti, si pone l'accento è il processo di insegnamento – apprendimento in cui entrano in gioco molteplici variabili tra le quali, in prima analisi, la motivazione dell'allievo: la particolarità dell'utenza dei corsi di formazione iniziale attribuisce particolare importanza al

Il progetto riguarda in particolare l'attività di formazione dei formatori proposta e attuata nella regione Lazio in concomitanza con la sperimentazione dei percorsi delle nuova formazione professionale nell'ambito dell'obbligo formativo. La radicale trasformazione delle funzioni svolte dal formatore nel nuovo contesto normativo ha postulato un intervento mirato di formazione.

rapporto fra processi di insegnamento – apprendimento e gli stati motivazionali del gruppo classe.

Lo sviluppo di un'equilibrata relazione tra i due processi non può risolversi con la semplice esplorazione del campo metodologico – didattico per identificare adeguate strategie tese a vitalizzare il rapporto *motivazione – attività formativa*, ma deve tendere costantemente ad una impostazione interpretativa dello stato motivazionale come evento psicologico funzionalmente integrato nei processi di formazione della professionalità.

Da qui la necessità di aggiornare la professionalità dei formatori coinvolti con contenuti innovativi che li mettano in grado di controllare e valutare il processo presidiato, perseguendo il miglioramento continuo delle proprie capacità.

La costruzione di questo percorso mira, inoltre, anche nell'ottica di una ottimizzazione delle risorse del sistema, a creare condizioni di scambio, sinergia e collaborazione tra i formatori.

In tal senso si ipotizza una fase di monitoraggio da effettuarsi attraverso una serie di incontri seminariali da svolgere tra formatori che operano su aree professionali affini, aggregandoli per territori limitrofi.

Si ipotizzano cinque seminari per un totale di 20 ore, utilizzando, per la conduzione degli incontri, esperti nell'ambito di riferimento.

La funzione degli esperti sarà quella di facilitare lo scambio di informazioni e di raccogliere documentazione prodotta dalle singole esperienze.

Si rivela, quindi, la necessità dell'istituzione di un "*Centro Documentale*", utilizzando anche strumenti telematici, nel quale far confluire tutta la documentazione raccolta sia negli incontri seminariali sia nella fase di formazione dei formatori coinvolti nei corsi sperimentali. Scopo di questa raccolta è di avere la disponibilità di una biblioteca documentale e di una banca dati con i quali potere effettuare delle indagini, per esempio di valutazione.

Una seconda azione di assistenza sarà costituita da una serie di interventi di tutoraggio da parte degli stessi esperti individuati per il monitoraggio, che interverranno durante le riunioni programmate, nei singoli centri, per i gruppi di lavoro coinvolti nella sperimentazione, con cadenza mensile.

Struttura dell'intervento

- Assistenza tecnica: azioni di monitoraggio e tutoring relativamente alla sperimentazione in atto
- Formazione:
Destinatari. Formatori coinvolti nella Sperimentazione della Riforma della Formazione Iniziale (circa 400 unità)
Periodo di svolgimento:
Gennaio – Giugno 2000 (I edizione) Formatori coinvolti nella sperimentazione A.F. 1999/2000

Luglio – Settembre 2000 (II edizione) Formatori coinvolti nella sperimentazione A.F. 2000-2001

Durata: 70 ore per ciascuna edizione

Modalità di intervento:

Interventi in aula con la presenza di circa n. 20 partecipanti raggruppati in base a criteri di territorialità.

Sono stati individuati quattro moduli di intervento:

ASSISTENZA E MONITORAGGIO 20 ORE
--

Modulo I

Intervento individualizzato 20 ore

Modulo II

Comunicazione e Relazione Educativa 20 ore

Modulo III

Metodologie didattiche 20 ore

Modulo IV

Valutazione 10 ore.

Modulo I: Intervento individualizzato

Durata: 20 ore

Considerato che l'ingresso nella Sperimentazione è un momento importante per l'allievo e che deve essere commisurato ai suoi requisiti personali ed al riconoscimento dei crediti posseduti, risulta fondamentale ricostruire le competenze e le potenzialità dei singoli ragazzi/e per impostare, a partire da esse, un percorso di crescita individuale e di formazione "personalizzata".

Per rendere più proficua possibile questa fase di orientamento e di accoglienza è necessaria l'individuazione di momenti specifici e codificati nei quali verranno organizzate le seguenti attività:

- rilevazione e individuazione dei bisogni formativi e soggettivi degli utenti;
- accertamento delle capacità e delle competenze possedute per poter, da una parte, riconoscere i crediti formativi acquisiti attraverso percorsi scolastico/formativi o esperienze di lavoro e apprendistato e, dall'altra, evidenziare le caratteristiche personali, la motivazione e i punti di forza e di debolezza;
- programmazione collegiale dell'intervento formativo nelle varie aree di competenze di base, competenze tecniche e trasversali.

Questa analisi concorrerà alla formulazione dei moduli di approfondimento per poter fornire al singolo allievo ed al gruppo le integrazioni necessarie al fine di raggiungere buoni livelli di apprendimento o di poter approfondire le tematiche trattate.

Obiettivo

Conoscere ed utilizzare le tecniche di approccio individualizzato in grado di fornire elementi utili per:

- la diagnosi di competenze e risorse personali degli allievi
- la progettazione di intervento di sostegno agli allievi
- la valorizzazione delle competenze trasversali di riferimento.

Contenuti:

- tecniche per tenere colloqui volti a rilevare le capacità e potenzialità degli allievi
- tecniche di analisi delle competenze già possedute e della motivazione
- tecniche di progettazione di interventi individuali e/o di gruppo, compensativi o aggiuntivi con la formulazione dei moduli di recupero o approfondimento
- tecniche per l'organizzazione di gruppi di lavoro, riferite a tutte le aree della didattica
- tecniche di valorizzazione delle competenze trasversali ed in particolare dell'autonomia relazionale, dell'autonomia personale, della capacità di risolvere i problemi e di adeguarsi ai diversi contesti (stile, linguaggi, regole, ecc.) al fine di poter essere in grado di proporsi in modo realistico nel mercato del lavoro, riconoscendo le proprie caratteristiche, capacità e abilità.

Metodologia:

- lezioni frontali
- esercitazioni.

Risorsa professionale:

- Esperto nell'ambito di riferimento.

Modulo II: Comunicazione e relazione educativa

Durata: 20 ore

Notevoli sono le difficoltà che possono insorgere nella gestione di un gruppo di apprendimento/formazione/lavoro. In senso generale, tali difficoltà possono essere ricondotte alle caratteristiche:

1. dei *partecipanti* (estrazione socioculturale; esperienze pregresse in ambiti analoghi; interesse e motivazione alle attività svolte all'interno del gruppo, ecc.);
2. del *docente* (estrazione socioculturale; impatto di personalità e stile di conduzione; competenze professionali; ecc.);
3. del *contesto* (tipologia del "mandato" che le diverse agenzie sociali riconoscono all'ente formativo; funzionalità degli itinerari formativi per l'inserimento nel mondo del lavoro; ecc.).

Nonostante sia possibile che in una specifica situazione una caratteristica sia più importante delle altre, le difficoltà di gestione dei gruppi devono tuttavia essere considerate come la risultante dell'interazione di tutte queste componenti.

Un modulo formativo in tema di comunicazione e gestione dei gruppi non può quindi isolarne una a detrimento delle altre, né può pensare (a causa della complessità delle forze in gioco) di indurre drastici cambiamenti in tempi ristretti. L'obiettivo deve essere piuttosto quello di *attivare* un processo di cambiamento nelle modalità gestionali dei gruppi, *inizializzando* procedure di cui dovranno farsi carico gli utenti dell'attività di formazione, da un lato, approfondendo le proprie conoscenze nell'ambito della comunicazione interpersonale, dall'altra, incrementando l'efficacia della propria competenza comunicativa nell'ambito del gruppo classe e del sua attività professionale.

Obiettivo:

La finalità dell'intervento formativo si declina in una serie di obiettivi, che possono essere sintetizzati nei seguenti punti:

- conoscenza del gruppo classe in ambito educativo
- conoscenza dei processi di cambiamento nelle modalità gestionali dei gruppi
- conoscenza e competenza delle teorie e delle tecniche della comunicazione.

Contenuti:

Tra i contenuti dell'intervento troveranno spazio i seguenti temi:

- modelli di lezione e direttività del comportamento dell'insegnante
- le tecniche linguistiche di conduzione dell'interazione con l'allievo e con il gruppo classe
- le caratteristiche dei gruppi (di apprendimento/formazione e lavoro)
- gli stili di conduzione
- le modalità con cui organizzare le attività nell'ambito di un gruppo di apprendimento/formazione
- l'attuale contesto educativo e i processi di delegittimazione delle istituzioni scolastiche italiane.

Metodologia:

- Lezioni di tipo frontale
- Esercitazioni e role-playing: i partecipanti saranno chiamati a simulare situazioni attinenti sia il contesto educativo che le relazioni tra formatori e a sottoporle ad analisi al fine di ottimizzare le proprio competenze comunicativo-gestionali.

Risorsa professionale:

Esperto nell'ambito di riferimento.

Modulo III: Metodologie didattiche

Durata: 20 ore

Mettendo in relazione le caratteristiche degli utenti con quelle che dovrà avere la formazione è possibile sostenere che:

- Vivranno la formazione come un proseguimento della scuola: come qualcosa che risveglia in loro ricordi non sempre positivi e gradevoli;
- All'opposto vivranno la situazione di lavoro come un'esperienza positiva che gli permetterà di superare il fallimento scolastico;
- La motivazione primaria che li porterà ad interessarsi alla formazione riguarda la possibilità di accrescere la propria competenza professionale.

A questo scopo il formatore dovrà utilizzare appieno alcune *metodologie attive* quali: il **Brainstorming**, il **Role-Playing**, il **Problem Solving**.

Con l'ausilio di queste tecniche sarà possibile trasformare il gruppo aula in un gruppo di lavoro che avrà l'opportunità di scambiare e confrontare continuamente informazioni, conoscenze e metodi utili all'apprendimento.

Obiettivo:

- **BRAINSTORMING**

Espressione libera delle idee che apre al confronto e alla discussione di gruppo.

- **SIMULAZIONI**

Imitazione di situazioni e riproduzione di processi lavorativi che permettono di verificare l'esito delle proprie scelte comportamentali.

- **ROLE-PLAYING**

Riproduzione di un caso articolato che riguarda la relazione sociale che si viene a creare in una particolare situazione.

- **PROBLEM SOLVING**

Esercitazione che permette di apprendere, analizzare e rinforzare le diverse modalità che possono essere attivate per la risoluzione di problemi.

- **CASI**

Esercitazioni basate sulla ricostruzione delle situazioni di lavoro in cui ciò che interessa è la coerenza del processo logico utilizzato per affrontare il caso proposto.

Metodologia:

- 1) Esercitazione
- 2) Analisi
- 3) Discussione di gruppo
- 4) Considerazioni conclusive e formulazione di principi generali.

Risorsa professionale:

Esperto nell'ambito di riferimento.

Modulo VI: Valutazione

Durata: 10 ore

Accanto all'approccio metodologico didattico è necessario adottare un sistema di valutazione finalizzato ad accertare sia le competenze acquisite

dagli allievi durante il percorso formativo e al termine di esse, sia la qualità delle attività formative realizzate.

Tale sistema, nella prima fase sperimentale del modello formativo, è finalizzata a verificarne la validità e la praticabilità mentre, nella fase successiva di messa a regime dello stesso, fornisce elementi informativi per migliorarne la realizzazione.

La valutazione della qualità dell'intervento formativo non può quindi prescindere dall'elaborazione e dall'utilizzo di strumenti di rilevazione sull'attività svolta.

Tali strumenti di rilevazione possono essere sia strutturati in termini di tests e questionari sia in termini di griglie tecniche di osservazione a seconda che si riferiscano a conoscenze apprese o ad abilità acquisite.

Solo dopo aver valutato in itinere il raggiungimento degli obiettivi formativi del corso è possibile progettare eventuali misure di sostegno agli allievi e migliorare la realizzazione dell'intervento.

Obiettivo:

Conoscere ed utilizzare tecniche per la valutazione del raggiungimento degli obiettivi formativi in corso.

Progettare interventi o moduli di sostegno agli allievi.

Contenuti:

- definizione di valutazione
- strumenti di rilevazione
- i livelli di accettabilità
- la somministrazione dei questionari
- l'utilizzo delle griglie tecniche di osservazione
- l'analisi dei risultati
- la progettazione di interventi individuali e/o di gruppo, compensativi o aggiuntivi.

Risorsa professionale:

Esperto nelle tecniche della valutazione.

Modalità di verifica

Si prevedono due tipi di verifiche: la prima focalizzata sui livelli di acquisizione dei contenuti teorici forniti, la seconda relativa invece ai livelli di competenza nell'ambito della gestione dei gruppi e della comunicazione in ambito educativo-lavorativo.

In questa prospettiva, si prevede sia la somministrazione di un questionario di tipo semistrutturato – teso a valutare l'acquisizione dei contenuti teorici proposti durante le lezioni frontali – sia l'esecuzione, da parte di tutti i partecipanti, di una breve sequenza interattiva in cui saranno chiamati a simulare la conduzione di una breve lezione in aula, sia incontri lavorativi tra formatori.

La verifica circa l'acquisizione dei contenuti teorici da parte dei partecipanti alla formazione verrà effettuata alla conclusione di ogni modulo, mentre quella concernente l'acquisizione delle competenze verrà condotta al termine dell'intervento formativo.

È possibile ipotizzare un incontro di supervisione delle esperienze maturate dai formatori. Il fine di questo incontro di "restituzione" è quello di ottenere un feedback da parte dei formatori circa i risultati ottenuti dall'iniziativa.

ANAPIA - CIOFS-FP LAZIO - CNOS-FAP LAZIO - COMUNE DI ROMA
COMUNE DI TIVOLI - ENDOFAP - ENGIM - IAL ROMA E LAZIO - SEFRO

La certificazione: un aspetto dell'impegno per la qualità del servizio

ANGELA
ELICIO

1. Introduzione

La necessità della riflessione sulla qualità per il CIOFS-FP¹ è nata come esigenza di sviluppo del processo di sistematizzazione nell'organizzazione, dei servizi e delle funzioni richieste per la realizzazione del modello di CFP agenziale-polifunzionale individuato con la sperimentazione del 1993.

L'impegno profuso nell'elaborazione del *progetto qualità* da parte dell'Associazione Nazionale ha avuto presente un modello di riferimento che rispondesse ad alcune caratteristiche:

Il modello di certificazione di qualità del CIOFS-FP mirava ad importanti obiettivi, quali la qualità dei servizi in rapporto proposta formativa, l'attenzione ai destinatari, il sistema cliente, il monitoraggio del sistema, evidenziando le buone pratiche. Viene descritto il modo con cui gli obiettivi sono stati conseguiti.

¹ Il CIOFS-FP è un'Associazione Nazionale che ha come socie 15 Associazioni Regionali disseminate sul territorio nazionale con statuti e attività proprie con riferimenti specifici alle singole situazioni territoriali, ma con una Proposta Formativa e una Mission comune. Con la scelta di un coordinamento nazionale per perseguire finalità istituzionali di:

- Formazione ed aggiornamento professionale
- Ricerca e sperimentazione
- Promozione dell'apporto femminile in ambito socio-culturale ed economico.

- fosse il più possibile adeguato alla erogazione delle tre tipologie di servizi (Formazione, Orientamento, Servizi alle imprese ed al territorio)
- permettesse di definire meglio le funzioni di linea (ricerca/analisi, progettazione, formazione, orientamento, tutoring, valutazione...) e le funzioni di staff (direzionali, organizzative, amministrative)
- lasciasse alle Associazioni Regionali i dovuti spazi per la individuazione ed elaborazione di forme realizzative diversificate legate alle realtà territoriali permettendo un confronto successivo su elementi portanti.

Lo sviluppo dell'intero processo è stato caratterizzato da una delle attenzioni prioritarie dell'Associazione Nazionale quella della formazione degli operatori. Infatti, attraverso progetti formativi condivisi, il CIOFS-FP elabora e propone linee metodologiche e di indirizzo a livello nazionale, promuovendo confronti interni ed esterni sia a livello nazionale che europeo.

L'esigenza del *progetto qualità* è nata anche dalla necessità non più rinviabile, di dotarsi di un sistema di monitoraggio e controllo della qualità soprattutto in occasione della partecipazione alle *Iniziative* ed ai *Programmi Comunitari*.

Un sistema di monitoraggio permette di facilitare la raccolta di elementi utili, a partire dalla fase di progettazione per proseguire nelle fasi di erogazione e di valutazione, e permette di organizzare al meglio una base di dati disponibili per le esigenze dell'Organismo Finanziatore e di quelle derivanti dalla rete dei rapporti che è stato necessario ampliare a supporto delle diverse attività e dei diversi progetti, ma anche della esperienza associativa del CIOFS-FP in ordine alla valutazione delle attività erogate.

La realizzazione di una base di dati organica sulle attività è stata letta come una ulteriore possibilità a supporto della crescita del sistema educativo formativo dell'Associazione, chiamato a confrontarsi con:

- un numero di utenti accresciuto e differenziato: *life long learning*, target particolari
- l'esigenza di competenze e specializzazioni a più largo spettro nelle azioni formative e di conseguenza un maggiore impegno formativo degli Operatori
- la necessità di innovare le metodologie formative
- l'esigenza di operare sempre maggiori confronti all'interno del sistema formativo sia nazionale che europeo.

2. Gli obiettivi

Una rapida carrellata degli obiettivi che hanno condotto alla certificazione del CIOFS-FP può contribuire a evidenziare le motivazioni che sono alla base della scelta.

2.1 Dedicare riflessione e lavoro per la qualità dei servizi in rapporto alla mission alla proposta formativa

Elemento fondante la *mission* dell'Associazione è la dinamicità che la porta a ritrovare nei linguaggi dell'oggi l'attenzione alla Proposta Formativa: occorre esplorare la possibilità di tradurre in termini di *gestione qualità* le peculiarità della proposta formativa, la storia e l'esperienza del CIOFS-FP.

Rendere esplicito questo patrimonio, strutturare e monitorare i servizi in rapporto a questa attenzione può contribuire ad avviare maggiori confronti e scambi tra diversi organismi in rapporto alla costruzione di una rete nell'ambito dell'offerta formativa.

2.2 Riflettere e lavorare con un'attenzione specifica ai destinatari

L'attenzione ai destinatari per il CIOFS-FP va riferita non solo ai fabbisogni formativi, ma soprattutto alla progettualità personale.

La crescita organizzativa, indirizzata al miglioramento del servizio reso, costituisce l'elemento che orienta le procedure di progettazione in ordine alla risposta alla domanda esplicita e/o implicita dei destinatari stessi.

2.3 Structurare il sistema cliente in base alla domanda e allo specifico contributo dell'Associazione

Per ognuna delle parti del *sistema cliente* è stato necessario individuare, nell'ambito del *sistema qualità*, una specifica risposta, in rapporto alla domanda e agli impegni.

Il *sistema cliente* individuato è costituito: dai destinatari finali dell'offerta formativa a anche dai destinatari intermedi o beneficiari, dall'organismo finanziatore.

Nel modello individuato sono destinatari intermedi o beneficiari:

- le realtà presenti nel territorio su cui ricade una parte del beneficio delle iniziative
- il sistema formativo stesso in rapporto all'incremento delle capacità per l'erogazione dei servizi
- gli operatori della FP in rapporto all'aggiornamento delle competenze richieste

2.4 Studiare un approccio dinamico di monitoraggio del sistema

Il sistema formativo richiede un costante adeguamento dei servizi alla domanda per l'incalzare di sempre nuove esigenze e la richiesta di nuove competenze professionali.

Le procedure di monitoraggio consentono sia l'adeguamento delle qualifiche e dell'intervento formativo-didattico, sia un controllo finalizzato al miglioramento in itinere dell'erogazione, della capacità di analisi e di progettazione.

2.5 *Condurre a sistema le attività svolte dalle Sedi Operative evidenziando le buone pratiche*

Il sistema formativo richiede che nello studio del modello e dell'approccio dinamico si abbiano costantemente presenti gli apporti delle buone pratiche e delle sperimentazioni condotte sul campo dalle Sedi Operative, dai Centri di Formazione Professionale (CFP).

L'adeguamento e l'integrazione del *sistema qualità* è passato, pertanto, attraverso il vaglio della operatività.

3. **Alcuni aspetti nodali dell'esperienza certificativa**

È importante non solo essere giunti alla certificazione.

L'elemento centrale dell'esperienza è dato soprattutto dal percorso, che è iniziato nel 1997 ed è tuttora in corso.

3.1 *Il percorso che ha condotto alla certificazione*

Il percorso metodologico attivato per giungere alla certificazione ha un valore in sé indipendentemente dalla scelta di richiedere la verifica esterna per il conseguimento del certificato.

A partire dal 1997, accanto ai progetti da realizzare, su tematiche formative specifiche ed in riferimento ai diversi canali e opportunità dell'U.E. e dell'Italia, è nato un progetto trasversale a tutte le attività dell'Associazione Nazionale.

Il Progetto Qualità CIOFS-FP ha previsto una serie di tappe operative che elenco di seguito.

- La definizione, attraverso un gruppo di lavoro nazionale, di un modello di riferimento per le procedure di progettazione ed erogazione dei servizi formativi finanziati.
- La sperimentazione di tali procedure nella gestione delle attività progettuali approvate anche con attuatori non CIOFS-FP.
- La formazione degli Operatori sui sistemi qualità e la elaborazione delle procedure per la formazione del personale interno e delle altre procedure proprie di *sistema qualità*.
- L'estensione della formazione a livello delle singole Associazioni Regionali e la personalizzazione delle procedure.
- La scelta dell'organismo di certificazione nei *Lloyd's Register Certification* e la definizione del calendario che da gennaio a luglio 2000 ha visto la certificazione dell'Associazione Nazionale e delle Associazioni Regionali Piemonte, Veneto, Lombardia, Lazio, Puglia, Sicilia, Friuli Venezia Giulia, Emilia Romagna e prevede entro il primo semestre 2001 la certificazione del CIOFS-FP Liguria e Calabria.
- Lo studio dell'oggetto della certificazione che riguarda la progettazione

e la erogazione dei servizi di formazione professionale con particolare riferimento alla formazione iniziale, superiore, continua, permanente ed in alternanza.

- La costituzione di un Comitato Guida composto dalle responsabili regionali o loro diretti incaricati, per seguire il progetto in tutte le sue fasi garantendo l'attenzione agli obiettivi fissati nell'Assemblea Associativa.
- Il periodico confronto del Comitato Guida con l'Organismo di Certificazione con l'obiettivo di riportare a riferimento-modello comune le attività svolte dalle singole Associazioni e stimulate dallo stesso Organismo.
- La definizione, attraverso un gruppo di lavoro nazionale, del modello di riferimento del *Sistema Qualità* relativo alla gestione servizi di orientamento e dei servizi alle imprese ed al territorio.

3.2 *Aspetti specifici del sistema qualità CIOFS-FP*

3.2.1 Il modello agenziale-polifunzionale alla base dell'approccio qualità

L'approccio di qualità che è stato privilegiato nell'ipotesi di certificazione del CIOFS-FP è un approccio globale. Si è voluta assicurare nel progetto la tenuta degli elementi di sistema presenti nel modello formativo/organizzativo adottato dal CIOFS-FP a partire dal 1993.

L'approccio ha riguardato l'impianto generale organizzativo e quindi la triplicità dei servizi individuati: servizi formativi, servizi di orientamento, servizi alle imprese ed al territorio con la valenza formativa che li caratterizza.

La individuazione del modello di riferimento del *sistema qualità* è stata avviata per processi a partire dalla funzione "Progettazione" che è alla base delle funzioni di linea e raccoglie il contributo delle altre funzioni quali l'analisi dei fabbisogni, la documentazione, la valutazione.

L'articolazione delle procedure per la progettazione e la erogazione dei servizi ha richiesto di reinterpretare e ricollocare le funzioni di staff ad esempio la direzione, il coordinamento, il tutoring.

Le tappe successive dello sviluppo sono state: la esplicitazione del processo di formazione dei formatori articolato a partire dall'attenzione allo sviluppo delle competenze ed al mantenimento delle stesse.

La modalità di approccio per processi ha consentito la trasferibilità della metodologia alle associazioni regionali avendo queste accolto le linee del modello formativo/organizzativo.

3.2.2 *La Struttura Organizzativa*

L'attenzione prioritaria alla trasferibilità del modello ha richiesto il rispetto della struttura Associativa che individua nella Associazione Nazionale un organismo di coordinamento, ricerca, e supporto tecnico e prevede contemporaneamente il rispetto delle autonomie regionali dal punto di vista progettuale e operativo. È stato quindi prioritario favorire lo sviluppo di *Sistemi Qualità* per le Associazioni Regionali fortemente calati nelle diverse

realtà regionali, ma con un impianto metodologico di riferimento comune ispirato ad elementi quali:

- ✓ l'attenzione ed il rispetto delle configurazioni delle singole associazioni in riferimento ai diversi territori
- ✓ la facilitazione delle attività comuni
- ✓ la confrontabilità e il rilevamento dei risultati e delle buone prassi
- ✓ la riqualificazione degli Operatori da promuovere a livello nazionale.

Questi elementi sono stati tradotti in una metodologia di lavoro appropriata ed in elaborazioni che hanno tradotto le prassi associative in termini di *manuale qualità* e di procedure.

La metodologia di conduzione del progetto ha permesso una implementazione graduale a partire dalla formazione dei Formatori, seguita dalla elaborazione delle proposte in gruppi di lavoro, rappresentativi dell'intero territorio, la validazione delle stesse attraverso l'applicazione ad attività realizzate in sedi diverse per territorio e per caratterizzazione. La personalizzazione e l'ampliamento dei percorsi formativi a livello territoriale, l'avvio a livello nazionale dell'analisi e della strutturazione dei servizi di orientamento ed alle imprese ed ai territori, hanno costituito lo sbocco naturale dell'impegno comune per la prosecuzione del progetto qualità.

La elaborazione delle procedure relative alla formazione dei fornitori interni ha dato forma ad alcune prassi di base quali l'analisi dei fabbisogni formativi trasversali a livello nazionale, l'articolazione ai diversi livelli dei piani di formazione, la condivisione ed approvazione degli stessi da parte degli organi associativi, la condivisione di idee progettuali e la presentazione di progetti multiregionali e/o transnazionali.

Il *progetto qualità* del CIOFS-FP ha al suo interno ancora due elementi indirizzati al rafforzamento della struttura:

- il periodico ritorno attraverso l'organismo di certificazione: la presenza dei *Lloyd's Register Certification* all'interno del *Comitato Guida* presso l'Associazione Nazionale per favorire riferimento comune, interscambio, miglioramento e aggiornamento e eventuale correzione del modello anche attraverso l'acquisizione delle buone pratiche sperimentate localmente
- la formazione comune dei *responsabili qualità* e degli auditor interni.

Inoltre, nel *Manuale Qualità* e nelle *Procedure* sono stati inseriti alcuni elementi chiave quali:

- il ruolo del Consiglio Direttivo nella definizione della Politica per la Qualità dell'Associazione Nazionale e del riesame periodico per assicurare l'adeguatezza e l'efficacia nel tempo
- la valutazione sistematica delle principali idee progettuali a livello di Assemblea Associativa Nazionale.

Il risultato ad oggi è che i *sistemi qualità* sviluppati a livello di Associazioni regionali hanno assunto forme realizzative diverse pur restando comuni gli elementi portanti.

3.2.3 La Rete

Il concetto di rete indubbiamente non è estraneo al *sistema qualità*. L'assetto dell'organizzazione interna domanda l'analisi del territorio e delle interazioni da costruire e da mantenere. Un elemento importante è stato, pertanto, la definizione del sistema di comunicazione, la gestione, l'utilizzo e la conservazione delle informazioni. Alla efficacia interattiva della rete di rapporti e di scambi è affidata la riuscita delle cooperazioni e dei partenariati ai diversi livelli: locale, nazionale, comunitario, richiesti da un sistema formativo.

La rete è data dalle risorse operative esistenti nel territorio ai diversi livelli. Il lavoro di costruzione della rete, dal punto di vista degli obiettivi dello sviluppo locale, supera la collaborazione circoscritta ad una azione formativa. Determinante è stato pertanto prevedere nel *sistema qualità*, nel *Manuale* e nelle *procedure* una modalità di interazione costante come punto di riferimento per ogni collaborazione. Esempio:

- Strutturazione di interazioni e di scambi circa le idee progettuali da porre in cantiere per la formazione e per lo sviluppo del territorio, con le diverse tipologie di organismi presenti con cui stabilire rapporti di affinità, complementarità, interazione.
- Verifica della convergenza e della condivisione degli obiettivi per stabilire gli apporti specifici dei partner.
- Richiesta di identificazione dei ruoli e degli attuatori in rapporto al progetto approvato.

4. La Proposta Formativa nel sistema qualità del CIOFS-FP

Un impegno significativo nella strutturazione del sistema di qualità è stato richiesto dalla esplicitazione della Proposta Formativa (PF). L'impegno è andato nella direzione di vari elementi, quali: la concezione della vita ispirata al messaggio evangelico, la valorizzazione del sistema preventivo come metodo educativo per i giovani indicato dai fondatori Don Bosco e Maria Mazzarello, l'attenzione ai destinatari finali in rapporto ad un progetto di crescita e di impegno nella società, la correttezza nella gestione e nell'assolvimento degli impegni.

I riferimenti alla proposta formativa possono essere distinti in due filoni: *valori ispiratori del sistema* e *le evidenze della PF nel sistema qualità*.

4.1 Valori ispiratori del sistema di certificazione

Accenno semplicemente ad alcuni che hanno ispirato la politica per la qualità dell'Associazione e il lavoro di analisi per la certificazione:

- il clima e l'ambiente educativo
- l'interazione della proposta formativa con altri valori presenti nelle diverse culture e tradizioni del territorio

- il rapporto interpersonale e collaborativo
- l'attenzione specifica alla condizione femminile ed ai valori di cui la donna è portatrice
- l'attenzione privilegiata ai più deboli.

4.2 Evidenza della PF nel sistema qualità

I diversi capitoli del manuale di qualità accolgono sia in modo esplicito che implicito le esigenze della Proposta Formativa. Ne prendiamo in esame alcuni.

4.2.a Le procedure

- La definizione dell'idea progettuale costituisce un momento importante del processo e richiede sia l'analisi dei fabbisogni del territorio in rapporto ai destinatari, ai beneficiari che una verifica della possibile risposta in riferimento alla *mission*.
La definizione dell'idea progettuale è una attività che precede le fasi di progettazione da riferire alle diverse possibilità di collocazione dei progetti in riferimento ai canali regionali, nazionali ed europei.
- L'importanza della costruzione di un ambiente educativo è anche frutto di una opportuna metodologia di lavoro di équipe, per assicurare decisioni collegiali con l'obiettivo del coinvolgimento di tutti gli operatori e della condivisione di esperienze. Un particolare impegno collegiale viene assunto dagli organismi di coordinamento dei progetti e dei servizi formativi cui il *Manuale* fa esplicito riferimento.
- Relativamente alla esplicitazione dei criteri di selezione sia riguardo alle nuove assunzioni, sia in rapporto ai collaboratori esterni, è richiesta esplicitamente dal *Manuale* e confermata dalle procedure la condivisione della proposta formativa.

4.2.b Il sistema cliente

Il sistema cliente, come già accennato, è composto da diverse componenti, i destinatari diretti e indiretti, i beneficiari, il finanziatore. La complessità del sistema domanda dunque attenzione peculiare per ciascuna delle componenti. Gli obiettivi recepiti dal processo certificativo in rapporto alle componenti stesse riguardano: il coinvolgimento il più possibile allargato, l'attenzione specifica ad ogni singola componente, le intese e gli accordi da porre e sviluppare i prodotti e i risultati da conseguire.

Gli obiettivi in rapporto alle diverse categorie dei destinatari sono stati fatti oggetto di attenta analisi ed esplicitati nelle diverse sezioni della documentazione qualità:

4.2.c Obiettivi in rapporto ai destinatari diretti ed indiretti

- coinvolgimento a livello di Analisi dei Fabbisogni
- selezione considerata nell'ottica orientativa
- definizione del contratto formativo

- valutazione della reazione
- valutazione degli apprendimenti
- attenzione posta, oltre che sul gruppo, anche sull'individuo.

➤ *Obiettivi in rapporto ai Beneficiari*

- accordo e definizione congiunta delle idee progettuali
- valutazione dei profili professionali
- valutazione delle esperienze di stage
- momento di incontro/confronto con il contesto familiare dei destinatari.

➤ *Obiettivi rispetto al Finanziatore*

- monitoraggio delle politiche comunitarie, nazionali, regionali, locali
- monitoraggio dei vincoli posti dal finanziatore
- creazione di una banca-dati sui progetti che permetta risposte in tempi brevi al finanziatore anche a seguito di nuove richieste
- controllo degli indicatori definiti.

5. Il sistema qualità e la certificazione

Nella nostra esperienza il lavoro per la strutturazione del sistema qualità e il percorso di certificazione sono stati due momenti distinti e complementari. Integrare l'impegno di qualità con un percorso certificativo ha consentito di giungere ad una maggiore ufficialità e consapevolezza del sistema stesso; all'acquisizione di un valore aggiunto dal punto di vista formativo per la quasi totalità degli operatori; ad una maggiore metodicità nelle diverse fasi della progettazione ed erogazione del servizio. Inoltre alcuni aspetti di necessità congiunturale hanno ulteriormente contribuito alla richiesta di certificazione. A titolo esemplificativo:

- l'ampliamento della possibilità di confronto e di scambio richiesti dagli impegni transnazionali
- la creazione di opportunità di controllo e di ritorni migliorativi apportati dal contatto con l'esperienza e il know-how che l'organismo di certificazione prescelto ha potuto dare
- la garanzia inoltre, per tutta la realtà associativa dell'Ente sottoposta a certificazione, di ulteriori momenti formativi di riferimento comune costituiti dalle verifiche locali dell'organismo certificatore a scadenze programmate
- la presenza dei *Lloyd's Registrar Certification* all'interno del Comitato Guida presso l'Associazione Nazionale. Compito del comitato è quello, come già accennato, di favorire riferimento comune, interscambio, miglioramento e aggiornamento del modello.
- il contributo all'acquisizione di prerequisiti in rapporto alle ulteriori possibili candidature.

6. Il sistema qualità e l'accreditamento

Riteniamo che, in riferimento al sistema formativo, tra la definizione di un *sistema qualità* e le modalità di accreditamento possa esserci un rapporto ed anche alcuni vantaggi particolarmente là dove il sistema sia andato a regime. Ad esempio:

- La struttura organizzativa meglio definita e l'articolazione più strutturata delle competenze e delle funzioni rendono l'organizzazione più preparata ad attivare azioni sistemiche di prevenzione, controllo e verifica per il mantenimento dei requisiti richiesti per l'accreditamento.
- La definizione di procedure leggibili e applicabili relative al sistema informativo e di archiviazione consente di avere facilmente a disposizione dati e documenti, di reperirli e utilizzarli con tempestività.
- L'esercizio fatto durante il processo di costruzione del *sistema qualità* e durante il percorso di certificazione ha consentito ad una gran parte del personale impegnato nell'organizzazione l'acquisizione di competenze utili anche in rapporto alle specifiche richieste dall'accreditamento.
- L'impegno di analisi della realtà associativa ha contribuito ad evidenziare e rafforzare la consapevolezza dell'identità operativa sia in rapporto all'organismo che al servizio.

7. Conclusioni e prospettive

Il *progetto qualità* del CIOFS-FP non è ancora concluso: un gruppo di lavoro nazionale in seminari di lavoro già realizzati nei mesi di maggio, giugno, luglio ha messo a punto una descrizione dei servizi di orientamento ed alle imprese ed al territorio nell'ambito della Formazione Professionale.

L'analisi fin qui fatta ci ha confermato che è possibile strutturare modalità di intervento adeguate tenendo conto della tipologia dei destinatari e secondo la programmazione e le disponibilità del Centro. L'estensione del sistema qualità alle linee di servizio per l'orientamento ed alle imprese ed al territorio è ancora in cantiere.

La Certificazione di Qualità per il CIOFS-FP ha costituito un incremento di competenze del suo Sistema in rapporto alle linee di servizio e delle funzioni richieste per i CFP Polifunzionali. Le competenze acquisite *on the job* dagli Operatori e dal Sistema Associativo costituiscono un valore che permette confronti e scambi articolati con i diversi Soggetti che nel contesto italiano ed europeo sono chiamati a fornire risposte adeguate nell'ambito della Formazione Professionale.

Il progetto NOW "ACCESS"

CRISTINA
BALLARIO

Il contesto

ACCESS è stato promosso dal Comune di Fossano in collaborazione con il Comune di Bra (CN). I servizi per le politiche attive del lavoro delle due città sono partiti dall'analisi del contesto, che vede da una parte la disoccupazione caratterizzarsi essenzialmente come femminile (circa il 70% di coloro che sono in cerca di occupazione) e dall'altra una significativa richiesta di personale qualificato da parte delle aziende del territorio.

La scommessa su cui è stato costruito il presente progetto è stata quella di favorire l'accesso delle donne a posti di lavoro che per tradizione sono stati occupati da uomini, ponendo all'attenzione delle donne la possibilità di "progettarsi" professionalmente nell'ambito di queste nuove professioni, attraverso le azioni di orientamento, rimotivazione, formazione e facendo sì che le imprese rendessero disponibili posti di lavoro al personale femminile professionalmente formato.

L'articolo presenta un interessante intervento di formazione professionale di donne in un'area, il cuneese, in cui la disoccupazione tocca solo piccole fasce di persone, in particolare donne, mentre il mercato del lavoro propone lavori ritenuti tradizionalmente maschili. La formazione di donne per lavorare nel settore metalmeccanico costituisce un intervento innovativo sia per il metodo sia per i risultati.

Gli obiettivi

Il progetto ha inteso mettere a punto un approccio integrato alla disoccupazione femminile, rispondente anche alle esigenze di personale qualificato presenti nel territorio cuneese. In particolare si è risposto alla richiesta di personale in un settore produttivo che tradizionalmente è ricorso a manodopera maschile come quello metalmeccanico.

Le misure avviate sono state molteplici e si sono caratterizzate per la flessibilità di attivazione in base alle esigenze delle partecipanti al progetto e alle richieste delle aziende.

Gli obiettivi erano quindi:

- sperimentare sul territorio locale un intervento specifico per le donne in cerca di lavoro attraverso servizi sul fronte della domanda e dell'offerta di lavoro;
- coinvolgere il sistema delle imprese nella definizione di un piano di rivalutazione delle risorse umane e professionali rappresentate dall'offerta di lavoro femminile.

Le attività proposte e lo sviluppo

Si è lavorato sull'informazione, sull'orientamento, sulla consulenza personale, sull'aumento dell'autonomia, sulla formazione professionale, sull'accompagnamento nella ricerca del lavoro, sul sostegno sul luogo di lavoro, a partire dalle potenzialità – spesso inesprese e non del tutto consapevoli – delle donne che hanno intrapreso con gli operatori un percorso di ridefinizione del proprio progetto professionale.

Durante lo sviluppo del progetto (gennaio 1998 – settembre 2000) sono state effettuate quattro fasi di selezione delle partecipanti, prima delle quali si è provveduto a diffondere le informazioni attraverso manifesti, volantini, articoli di giornale, annunci radiofonici, collaborazione con gli uffici ex-SCICA, gli Informagiovani e gli Informalavoro del territorio.

A tali fasi sono seguiti i colloqui individuali di presentazione del progetto e conoscenza delle donne interessate ad inserirsi nelle attività proposte. Quante si sono dimostrate intenzionate a partecipare al progetto sono poi confluite nei gruppi di orientamento (nel corso del progetto se ne sono costituiti sei), per un'elaborazione del proprio progetto professionale, per una maggiore conoscenza delle professioni previste dai corsi e per accrescere le abilità nella ricerca del lavoro.

Il colloquio individuale al termine dell'orientamento era poi finalizzato a mettere a fuoco il percorso successivo, sulla base del progetto professionale elaborato.

Per quante decidevano di proseguire nel progetto "Access" era previsto un modulo di "formazione preliminare" (40 ore) che intendeva preparare all'ingresso in azienda, fornendo strumenti per riconoscere la sua organizza-

zione, per conoscere i soggetti del mondo del lavoro, i diritti e i doveri dei lavoratori, i possibili contratti e le norme di prevenzione, al fine di attuare un inserimento consapevole, partecipativo e produttivo, nonché rispettoso della sicurezza personale.

Al termine di questo modulo formativo le beneficiarie potevano scegliere uno dei corsi di formazione previsti dal progetto oppure direttamente l'esperienza dello stage.

Per i corsi di formazione professionale sono stati organizzati gruppi di 4-8 beneficiarie al fine di personalizzare il più possibile l'attività formativa e avvicinare le donne in formazione alle nuove professioni e ai nuovi strumenti di lavoro nel modo più efficace possibile. L'attività formativa prevedeva ore di teoria e ore di pratica in laboratorio.

I corsi previsti dal progetto (300 o 400 ore) sono stati:

"Manutenzione meccanica ed elettro-oleo-pneumatica" (2 corsi realizzati)

"Saldo carpenteria leggera" (2 corsi realizzati)

"Tecnologie per macchine utensili tradizionali e a controllo numerico" (3 corsi realizzati)

"Disegno tecnico e tecnologie CAD" (2 corsi realizzati)

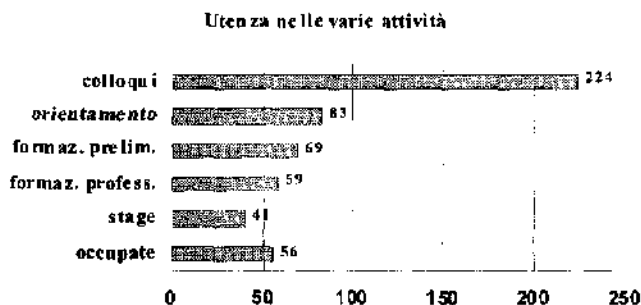
"Verniciatura industriale" (1 corso realizzato)

Al termine dei corsi sono stati avviati gli stage (200 ore) in aziende del settore che erano alla ricerca di personale qualificato.

I risultati

Alcuni dati

Complessivamente il progetto ha raggiunto i risultati attesi sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. L'analisi degli esiti conduce, a nostro giudizio, a formulare considerazioni interessanti per continuare nel futuro ad agire sulla disoccupazione femminile: è dunque interessante esaminare alcuni dati relativi alle azioni sviluppate e lasciare spazio alle considerazioni di quanti hanno lavorato nel progetto Access.

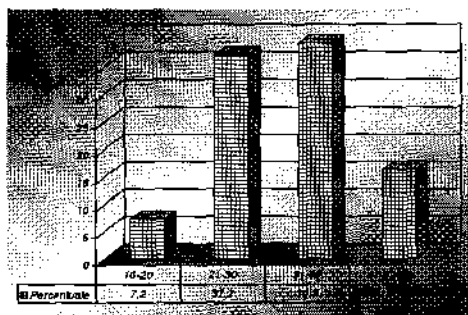


Il dato atteso per le partecipanti all'orientamento era 70.

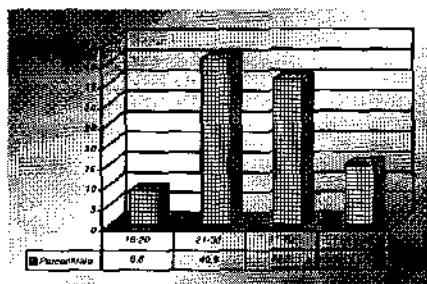
Il dato atteso per le occupate era 50

Le donne che si sono dimostrate interessate a conoscere meglio il progetto sono state 224, un numero sicuramente significativo, per raggiungere il quale, tuttavia, le energie spese sono state notevoli. Ancora una volta si è evidenziato come non sia facile raggiungere le persone non occupate, gli adulti in particolare, pur attivando diversi canali di informazione. Occorre sottolineare inoltre che raramente si sono avvicinate al progetto donne abitanti in comuni differenti da Fossano, Bra e territori limitrofi. Tale scarsa disponibilità agli spostamenti è inoltre emersa in altre fasi del progetto, quali la frequenza ai corsi di formazione, l'effettuazione degli stage e la stessa accettazione di opportunità lavorative.

Fa riflettere che solo poco più di un terzo delle donne che hanno sostenuto i colloqui con gli operatori del progetto hanno poi deciso di partecipare alle attività di orientamento. Ciò è giustificato dal fatto che molte donne si aspettavano un'offerta di un lavoro, non di un percorso di inserimento, oppure chiedevano la certezza di un lavoro alla fine delle attività proposte (cosa chiaramente impossibile da assicurare); inoltre abbiamo verificato come non sia ancora chiaro il ruolo dell'orientamento e dello stage come occasione per rendere più efficace la ricerca del lavoro, per tale ragione molte delle donne che non erano interessate ai corsi di formazione previsti dal progetto hanno deciso di non partecipare neppure alle altre possibili attività. Un altro gruppo di donne, numericamente non maggioritario ma importante dal punto di vista sociale, pur riconoscendo l'esigenza di un percorso qualificante e pur sottolineando la necessità di un lavoro in regola oppure non stagionale o comunque non costante, non hanno potuto lasciare quanto stavano facendo poiché erano le uniche fonti di sostegno per la loro famiglia.



Partecipanti ai colloqui



Partecipanti all'orientamento

È interessante osservare l'età delle donne che si sono avvicinate al progetto e parallelamente quella di quante si sono poi inserite attivamente in esso.

Le fasce di età più numerose sono state le due centrali, spesso rappresentate da giovani donne alla ricerca di un lavoro più stabile dopo numerose esperienze precarie o poco professionalizzanti (per lo più nella fascia 21-30 anni) e da donne decise a rientrare nel mondo del lavoro dopo interruzioni dovute ad impegni familiari (per lo più nella fascia 31-40 anni). Naturalmente sono state presenti anche le "giovanissime", appena uscite dal mondo

della scuola o con esperienze di studio interrotte, e le donne più adulte (con più di 41 anni) da tempo alla ricerca di un difficile reinserimento in un mondo del lavoro poco attento alle possibilità che esse potrebbero esprimere.

Ci sembra significativo sottolineare come le fasce di età più disponibili a sperimentare le nuove forme di avvicinamento al lavoro previste dal progetto (più lunghe, meno conosciute, meno tradizionali) siano state le prime due. Tra le donne che hanno sostenuto i colloqui iniziali sono state infatti più disponibili a continuare il percorso quelle con meno di 30 anni; le donne più adulte hanno più spesso giudicato troppo lungo e poco sicuro l'itinerario proposto.

I dati relativi alla scolarità hanno confermato uno dei presupposti sui quali il progetto è stato costruito: un grosso fattore che determina la disoccupazione femminile è la bassa scolarità o il possedere titoli poco spendibili sul mercato del lavoro.

Più della metà delle donne disoccupate incontrate aveva al massimo la licenza media (53,4%) e quante avevano frequentato dei corsi di formazione (10,2%) spesso non possedevano una professionalità sufficiente per accedere, nella situazione attuale, ad un lavoro coerente (es. corsi di dattilografia, corsi preparatori a lavori di segreteria, ...). Tra le diplomate (30,2%) c'è stata una prevalenza dell'area "contabile" (ragioneria, analista contabile, ...) e di quella "educativa" (magistrali, assistente d'infanzia, ...).

Osservando la disponibilità alla partecipazione all'orientamento di quante hanno sostenuto i colloqui iniziali, si può notare una frequenza maggiore delle donne immigrate (42,8% contro il 36,2%). Lo stesso andamento è riscontrabile nel passaggio dall'orientamento alla formazione professionale (75% contro il 70%). A proposito della formazione professionale occorre poi segnalare che il 100% delle donne straniere che hanno frequentato i corsi di formazione hanno scelto quelli mirati alle professioni "manuali" che garantivano un maggiore riscontro occupazionale, contrariamente al 30% delle donne italiane che hanno scelto il corso indirizzato ad una professione "da ufficio" che, sin dall'inizio, si rivelava uno strumento meno efficace per l'inserimento lavorativo.

Esiti occupazionali dei corsi di formazione

Macchine utensili	19 partecipanti	
16 occupate (13 nel settore)	3 non disponibili al lavoro per motivi familiari	
Manutenzione	11 partecipanti	
9 occupate (6 nel settore)	2 hanno rinunciato al lavoro per motivi personali	
Saldatura	9 partecipanti	
5 lavorano nel settore	3 hanno interrotto il corso per motivi familiari o di salute	1 continua la formazione
Verinciatara	3 partecipanti	
1 occupata nel settore	2 continuano la formazione	1 non disponibile al lavoro per motivi familiari
CAO	13 partecipanti	
6 occupate (2 nel settore)	1 trasferita 1 inserita in un altro progetto	3 hanno rinunciato al lavoro per motivi personali/familiari

I corsi a carattere "manuale" hanno mostrato una grande efficacia; le persone che non sono riuscite ad inserirsi sono per la grande maggioranza rappresentate da donne che per motivi personali hanno rinunciato ad offerte di lavoro (gravidezze, motivi di salute, ...). Il corso CAD è stato invece meno efficace poiché le donne hanno subito maggiormente la concorrenza di ragazzi con diplomi nell'area meccanica/edile; inoltre alcune offerte di lavoro sono state rifiutate perché troppo distanti da casa.

La mobilità si è rivelata un ostacolo determinante nella possibilità di accedere ad un lavoro: alcune donne non possedevano la patente o non volevano guidare fuori dal proprio paese; altre non sono state disponibili a spostamenti superiori a 20-30 Km per raggiungere il posto di lavoro, ciò sia a causa di vincoli familiari, sia per ragioni di carattere personale.

Il ruolo della formazione professionale

La formazione professionale salesiana, nata per i giovani, negli ultimi anni si è articolata anche a favore di altre fasce più deboli della società tra le quali quella dei disoccupati adulti.

L'anello debole nella dinamica del mercato del lavoro di Fossano e di Bra è rappresentato soprattutto dalle donne. Cause della disoccupazione sono principalmente i programmi di riconversione tecnologica e i programmi di destrutturazione delle imprese, alcune delle quali stanno spostando gli impianti produttivi nei paesi in cui il costo della manodopera è più basso che da noi. Tale considerazione ha portato i centri CNOS-FAP ad una seria riflessione sulla formazione di donne disoccupate di breve e lunga durata per riqualificarle ed offrire loro la possibilità di un effettivo inserimento lavorativo. La riflessione è divenuta operativa attraverso l'attivazione del progetto N.O.W. Access, che ha creato sinergie nel territorio tra i due Centri di formazione professionale di Fossano e di Bra, le rispettive municipalità, alcune aziende significative e agenzie e cooperative sociali che già operavano sul territorio.

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

La controprova di questo risultato sta nella diversificazione e nel numero di corsi rivolti alle donne da riqualificare. Si tratta di interventi diversi per la durata e per obiettivi, progettati sulle specifiche esigenze delle singole aziende come delle associazioni di categoria, degli enti pubblici e di vari consorzi e cooperative. I corsi si riferiscono a differenti settori produttivi e a

differenti profili e abilità professionali, quali: lavorazione alle macchine utensili tradizionali e a controllo numerico, manutenzione meccanica-elettro-oleo-pneumatica, saldatura, verniciatura, informatica di base e CAD.

Il progetto N.O.W. Access come sperimentazione di politiche attive per le donne

Il progetto N.O.W. Access ha sicuramente rappresentato, per il territorio in cui è stato realizzato, uno dei primi interventi di politiche attive del lavoro a favore di donne disoccupate¹.

Si ritiene importante evidenziare alcuni elementi che lo hanno caratterizzato in relazione alle politiche attive del lavoro.

- Si è trattato di uno dei primi progetti, sul territorio, finanziato da *risorse comunitarie*. Si evince quindi una capacità di analisi dei bisogni e di elaborazione delle risposte in termini progettuali del territorio, confermata dalla possibilità di accedere a tali risorse.
- Si è scelto di rispondere "realmente" ai bisogni locali, elaborando *risposte non convenzionali ma innovative*, garantendo pari opportunità di accesso al lavoro alle donne e rispondendo ai bisogni di personale qualificato delle aziende, per mansioni tipicamente definite "maschili".
- *L'integrazione tra misure e strumenti* diversi (orientamento, consulenza, formazione professionale, stage, voucher per l'accesso a servizi di sostegno) ha permesso il raggiungimento degli obiettivi previsti, sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo.
- Il progetto ha visto, sia in fase progettuale che operativa, la *partnership attiva* di molteplici soggetti: l'ente di formazione CNOS FAP, le due amministrazioni comunali di Bra e di Fossano (ed i rispettivi CILO), le associazioni datoriali più rappresentative del territorio, le associazioni sindacali dei lavoratori, il privato sociale.
- La realizzazione del progetto *condivisa*, seppur con responsabilità e ruoli differenziati, tra soggetti diversi (reti locali e reti transnazionali), ha permesso lo scambio e l'approfondimento di metodologie di lavoro, strumenti, dati, che hanno arricchito la professionalità degli operatori ed ha favorito l'implementazione di una cultura del *lavoro di rete*.

A partire dalla esperienza realizzata si ritiene importante segnalare alcune indicazioni di metodo, elementi a cui porre cura ed attenzione, nella prospettiva di dare continuità ad interventi di questa natura.

- È fondamentale che gli interventi di PAL (politiche attive del lavoro), oltre ai risultati specifici nei confronti dei destinatari, diventino occa-

¹ Non è stato tuttavia l'unico. Occorre ricordare che, sempre con risorse comunitarie NOW, è stato realizzato, tra il 1998 ed il 2000 sul territorio della provincia di Cuneo, in partnership con altre province (Provincia di Asti come ente titolare) e comuni piemontesi, un progetto finalizzato al sostegno alla creazione di impresa per donne.

sione per realizzare *innovazioni di sistema*, che sappiano capitalizzare il *valore aggiunto* prodotto dai diversi progetti.

- La realizzazione di PAL pone come elemento fondante la realizzazione di un *lavoro di rete* tra tutti i soggetti del territorio. È necessario che tutti gli attori locali siano disponibili ad investire in termini concreti ed operino per dare attuazione e continuità agli obiettivi definiti.

La transnazionalità

Le attività del partenariato transnazionale si sono svolte con il partner francese del Progetto N.O.W. "Avenir - Qualité - Environnement" (Futuro - Qualità - Ambiente)

I primi contatti hanno portato alla definizione di un progetto transnazionale di attività, costruito sulla base delle specificità dei singoli progetti nazionali, degli enti attuatori dei progetti e sugli interessi che ciascuno ha espresso al fine di rendere proficuo il lavoro comune. In tale fase era presente anche un partner della Spagna, il quale ha poi rinunciato all'attuazione del suo progetto.

Gli incontri realizzati sono stati tre, due in Italia ed uno in Francia. Essi hanno permesso di conoscere meglio le attività degli enti coinvolti, i progetti NOW e le donne partecipanti. Lo scambio attuato è stato sui contenuti, sulle metodologie e sulle difficoltà dei due NOW, ma anche sulle altre attività condotte nei campi della formazione, dell'orientamento e dell'inserimento lavorativo, e sulla condizione delle donne nel mercato del lavoro dei due paesi.

L'esperienza transnazionale vissuta è stata stimolante ed arricchente. Ha permesso di guardare all'inserimento di donne in settori dove sono sotto rappresentate in modo più ampio, di ragionare insieme sull'importanza del legame tra la formazione e le imprese, ha concretamente inciso sul nostro operato ed inoltre l'avvicinamento all'esperienza francese ci ha permesso di sperimentare direttamente l'arricchimento che deriva dall'inserimento in una dimensione europea.

Gli scambi realizzati con i partner francesi ci hanno permesso di venire in contatto con modalità nuove di approccio alla formazione e all'inserimento lavorativo delle donne, ma anche più in generale dei giovani e degli adulti, occupati e non. È stato utile il confronto sull'offerta formativa e sui progetti attivati nei due paesi dai soggetti partecipanti allo scambio: le realtà analizzate hanno mostrato punti in comune, ma anche differenze. Il confronto ha consentito di capitalizzare spunti utili per la progettazione di nuove attività e per l'introduzione di nuovi elementi nella prassi delle azioni di formazione e di inserimento lavorativo.

Il confronto ha anche approfondito l'aspetto del lavoro di rete. In particolare modo per noi è stato utile approfondire il legame esistente in Francia tra le aziende e i centri di formazione nella definizione dei contenuti dei corsi professionalizzanti, il grosso investimento delle aziende nella forma-

zione continua e l'attenzione presente negli enti locali per la progettazione di nuove modalità di rafforzamento delle competenze e di inserimento lavorativo: elementi che sono preziosi in questa fase di cambiamento in Italia rispetto alle politiche formative e alla trasformazione dei servizi per l'impiego.

La ricca esperienza dei nostri partner per quanto riguarda la formazione in alternanza è stata poi l'occasione per un approfondimento comune che è culminato nel seminario svoltosi nel maggio 2000 nella città di Bra e ci ha stimolato a riflettere sulle azioni previste dal nostro progetto ed anche ad effettuare alcune variazioni al fine di arricchire e potenziare il nostro operato.

Considerazioni conclusive

La realizzazione di un'azione di politica attiva del lavoro ha mostrato la reale possibilità di favorire la capacità di attivazione e la qualificazione di soggetti deboli sul mercato del lavoro, quali le donne disoccupate; tutto questo ha permesso di attivare le potenzialità inesprese di donne giovani e adulte che sono ora una risorsa produttiva per l'economia del territorio, un sostegno prezioso per le loro famiglie e che hanno acquistato, o riacquisito, fiducia nelle loro possibilità e capacità. Non tutte le donne che hanno partecipato al progetto hanno trovato un inserimento lavorativo. Le ragioni sono molte e dipendono spesso fortemente da vincoli familiari e dalla difficoltà a vedersi in professioni "poco femminili". Gli spazi di azione sulla conciliazione della vita lavorativa e della vita familiare sono molti e urgono iniziative concrete, così come è di primaria importanza l'elaborazione a livello collettivo, di una nuova cultura del lavoro, rispondente alla reale situazione del mondo produttivo ed economico ed alle mutate condizioni sociali.

Preme ricordare i numerosi casi di donne con storie faticose e complesse alle spalle che non hanno potuto o non sono riuscite ad inserirsi o a completare il percorso, per queste donne il progetto non ha avuto tutti gli strumenti e i supporti che sarebbero stati loro necessari, ma la loro presenza ha mostrato una fascia più fragile in un gruppo già di per sé debole quale è quello delle donne alla ricerca di un lavoro per la quale occorre progettare altri interventi dotati di un sostegno personale maggiore e più specifico.

Il pieno successo del progetto N.O.W. "Access" dipenderà ora dalla possibilità di fare tesoro delle azioni vincenti sperimentate e dal continuare a diffondere e a coltivare la cultura di pari opportunità avviata. Solo così potrà attivarsi quell'effetto moltiplicatore che, non solo è auspicato da iniziative come questa, ma è decisivo per un migliore - inteso come più equo, ma anche come più produttivo - sviluppo dell'economia del territorio. Le ricadute sul territorio, ora che il progetto è terminato, saranno la misura della sua innovatività. Tutti coloro che hanno lavorato per la realizzazione del progetto Access sperano in questa sua capacità di provocare processi di cambiamento nelle politiche della formazione e del lavoro, nella cultura del mondo delle imprese e nella mentalità delle stesse donne della provincia di Cuneo.

DE PIERI S., *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Leumann (Torino), Elle Di Ci, 2000, pp. 142.

Il volume in esame fa parte della collana avviata recentemente dalla editrice Elle Di Ci con il titolo "Educare i giovani oggi secondo Don Bosco". Essa intende riproporre l'originale sistema educativo del Santo di Valdocco all'attenzione di genitori, insegnanti, animatori, catechisti, educatori della strada, orientatori vocazionali e, più in generale, a tutti coloro che credono nella forza generatrice dell'educazione della gioventù. La collana vuole essere come un caleidoscopio attraverso cui si osserva il sistema preventivo di Don Bosco nei suoi vari aspetti, ora focalizzando l'uno (storico, spirituale, pedagogico, sociale) ed ora mettendo in rilievo rapporti (come nella ricerca del progetto di vita, nella famiglia, nella scuola, nell'oratorio). Il testo di De Pieri costituisce l'ottavo nell'elenco del piano editoriale ed è dedicato a un tema centrale non solo della pedagogia salesiana, ma della riflessione educativa in genere.

In questi ultimi anni si è passati progressivamente dalla considerazione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, volti a facilitare la scelta professionale dell'individuo, a una concezione in cui l'orientamento è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come attivo protagonista delle sue scelte. Pertanto, l'orientamento non deve essere considerato come un processo limitato a un livello scolastico ma riguarda tutte le fasi del percorso formativo di una persona. Più in particolare, si può affermare che

l'orientamento si presenta come un processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e far utilizzare alla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente è chiamata ad operare, soprattutto in relazione all'attività professionale.

Il volume sotto esame parte anzitutto da Don Bosco, il Santo "orientatore", e presenta il suo sistema preventivo come tecnica di sviluppo e di guida vocazionale.

In secondo luogo esso affronta il tema dell'orientamento, inteso come una modalità educativa e formativa che aiuta giovani e adulti a realizzare il progetto di vita. L'orientamento viene attuato nella scelta della scuola, del lavoro e in tutte le scelte esistenziali. Don Bosco infatti riteneva che la scelta dello stato di vita fosse la ruota maestra, ossia il cardine, il fondamento su cui poggia tutta l'esistenza.

Inoltre, l'autore prende in esame la vocazione, ossia la chiamata di ogni persona a realizzarsi secondo il progetto di Dio e nella direzione di un compito trascendente di sviluppo. In particolare, l'orientamento vocazionale riguarda i giovani perché la gioventù è il momento più delicato per le scelte e per l'impostazione della vita. Viene illustrato il discernimento vocazionale, ossia la metodologia che permette di discriminare le varie opzioni e compiere quella più congeniale alla propria personalità. Il tutto è confrontato con il carisma, cioè il dono che Don Bosco ha ricevuto e che, sostenuto dal suo esempio e dal suo insegnamento, viene proposto ad utilità dello sviluppo vocazionale di tutti.

Da ultimo il volume prende in esame la metodologia specifica dell'orientamento delle vocazioni.

Certamente siamo di fronte a una pubblicazione di elevato livello non solo divulgativo, ma anche scientifico. Ricordo in particolare due pregi del volume. Esso riesce a riattualizzare e a riproporre nel contesto attuale il sistema preventivo di Don Bosco in risposta ai problemi posti dall'orientamento e dall'accompagnamento educativo. In secondo luogo si presenta come uno strumento molto valido a favore di insegnanti, genitori, educatori, operatori di orientamento, guide spirituali e formative allo scopo di orientare e accompagnare i giovani nella scelta del progetto di vita e della vocazione.

G. Malizia

CERI-OCSE, *Uno sguardo sull'educazione*. Gli indicatori internazionali dell'istruzione. Edizione 1998, Roma, Armando, 1999, pp. 448.

In tutti i paesi dell'OCSE i governi stanno cercando politiche educative efficaci per migliorare le prospettive sociali ed economiche degli individui, fornendo incentivi per promuovere l'efficienza dell'amministrazione scolastica e cercando di reperire risorse aggiuntive per far fronte alla crescente domanda di istruzione.

Per guidare il processo di formazione politica e per rafforzare la responsabilità pubblica dei sistemi educativi, l'OCSE elabora indicatori che consentano di vedere fino in fondo il funzionamento comparato dei sistemi educativi - concentrandosi sulle risorse umane e finanziarie investite nell'istruzione e sui benefici di questi investimenti.

Una descrizione quantitativa del funzionamento dei sistemi educativi può consentire ai paesi di valutarsi alla luce dei risultati di altri paesi. Mediante confronti internazionali, le nazioni possono riconoscere i punti deboli dei loro sistemi educativi, identificandone nello stesso tempo anche i punti di forza che altrimenti potrebbero essere ignorati nel fervore del dibattito nazionale. In aggiunta, gli indicatori OCSE dell'istruzione mostrano se le variazioni nelle esperienze educative all'interno di un paese sono uniche o se rispecchiano differenze osservate altrove.

Gli indicatori presentati nel volume sono il frutto di un continuo processo di sviluppo concettuale e di raccolta dati, il cui obiettivo è quello di collegare un'ampia gamma di esigenze politiche con i migliori dati disponibili su scala internazionale.

L'edizione 1998 fornisce una serie di indicatori più ricca e aggiornata, con maggiori possibilità di confronto rispetto a tutte le edizioni precedenti. I 36 indicatori inclusi nella pubblicazione rappresentano l'accordo degli esperti sul modo di misurare lo stato attuale dell'istruzione su scala internazionale.

L'organizzazione tematica del volume e le informazioni di base che accompagnano le tavole e i grafici rendono questa pubblicazione uno strumento prezioso per chiunque abbia interesse ad esaminare i sistemi educativi dei vari paesi. Dopo un riepilogo dei nuovi sviluppi ed una presentazione degli elementi di confronto e delle tendenze chiave, gli indicatori vengono illustrati in 6 capitoli.

Un aspetto particolare dell'edizione di quest'anno è costituito dal contributo, attraverso il programma "World Education Indicators" che l'OCSE coordina in collaborazione con l'Unesco, di un'ampia gamma di paesi che non fanno parte dell'OCSE. Tale contributo ha consentito di estendere la copertura di alcuni degli indicatori a quasi due terzi della popolazione mondiale.

L'organizzazione tematica del volume e le informazioni che accompagnano le tabelle e i grafici rendono questa pubblicazione una risorsa preziosa per chiunque sia interessato all'analisi dei sistemi educativi nei vari paesi.

G. Malizia

MARIO TOSO, *Verso quale società? La dottrina sociale della Chiesa per una nuova progettualità*, Roma, LAS, 2000.

Si è qui di fronte a un valido testo di Dottrina sociale della Chiesa (=DSC) che, come evidenzia il sottotitolo, intende indicarla come base, sia pure sintetica e germinale, di una nuova cultura sociale e di una nuova progettualità.

L'opera è rivolta innanzitutto ai cultori di DSC, ma anche agli educatori e ai laici impegnati nel sociale che intendono ispirare cristianamente la loro prassi. La lettura del volume richiede una sufficiente preparazione nelle scienze religiose, etiche, giuridiche, economiche e sociali.

Il testo è stato suddiviso in due parti. La prima ha l'obiettivo di presentare una puntualizzazione sulla natura epistemologica della DSC, a seguito della sua ascrizione all'ambito della teologia morale, quando prima del Concilio Vaticano II veniva posta prevalentemente nell'area della filosofia sociale; e, inoltre, di segnalarne l'importanza per l'educazione alla fede, nei vari itinerari formativi, nella comunità ecclesiale, nei movimenti e nelle associazioni cattolici o di ispirazione cristiana, nella scuola di ogni ordine e grado. La DSC, in quanto atto magisteriale, ma soprattutto in quanto scienza che studia sistematicamente i documenti pontifici ed episcopali, è da collocarsi, secondo l'Autore, "tra i diversi saperi teologico-morali aventi struttura di riflessione fondativo-esplicativa o natura pastorale e l'etica immediatamente operativa" (p. 74).

Nella seconda parte vengono presi in considerazione temi di chiara attualità: la prospettiva ideale e storica della "civiltà dell'amore", i diritti dell'uomo e dei popoli, i grandi principi della solidarietà e della sussidiarietà connessi intrinsecamente con il bene comune e la libertà, la famiglia vista in relazione con il mondo del lavoro, il futuro della società contemporanea, la finanza globale, il terzo settore o privato sociale, la questione agraria ed ambientale, l'Europa.

La trattazione dei temi segue il metodo *storico-teorico-pratico*, che è il metodo più appropriato per studiare la DSC e per indicarne prospettive d'aggiornamento. In tal modo, questa non è semplicemente ripetuta e sintetizzata, ma è rivisitata in maniera critica. Essa non è presa come un *a priori* da cui derivare immediatamente ogni soluzione. È letta discernendo al suo interno elementi contingenti, caduchi ed essenza permanente e, simultaneamente, ponendola in relazione con le "cose nuove". Entro una prospettiva formale teologico-morale, con l'ausilio delle scienze umane (filosofiche, sociologiche, economiche, giuridiche, ecc.) si approfondiscono i principi di riflessione, i criteri di giudizio propri della DSC, e si approntano nuovi orientamenti pratici per la costruzione di una società più giusta e pacifica.

In questo ponderoso saggio, molto opportunamente si pone sovente a confronto la posizione culturale della DSC - informata secondo una prospettiva di impostazione personalista e comunitaria - con le nuove correnti di pensiero contemporaneo, in particolare quelle del neoliberalismo nella duplice versione *sociale* (J. Rawls, R. Dworkin) e *libertaria* (R. Nozick, M. N. Rothbard), delle teorie dialogiche (B. Ackerman, J. Habermas), del neoutilitarismo (J. Harman), del neocomunitarismo (R. Bellah, A. Etzioni). È così posta maggiormente in risalto la specificità e l'originalità etico-culturale della DSC.

Certamente in questo volume non sono toccati tutti i temi di DSC ed alcune riflessioni possono sembrare appena accennate data la vastità delle problematiche. Tuttavia, il cospicuo saggio di M. Toso, nel panorama italiano, rappresenta senz'altro un fondamentale e notevole contributo all'approfondimento della DSC e alla sua veicolazione in campo educativo e pratico. Esso è anche utile per ulteriori studi e confronti.

N. Zanni

PURAYIDATHIL T., *Vivere con i mass media. Alcune riflessioni*, Roma, LAS, 2000, pp. 222.

Questo libro è una raccolta di saggi selezionati dall'autore, pubblicati durante gli ultimi dieci anni. I capitoli trattano di problematiche significative della comunicazione sociale e, sebbene siano stati scritti in forma indipendente, esiste tra essi una certa connessione.

Il primo capitolo riguarda la storia delle comunicazioni di massa quale disciplina a sé stante. In generale, gli americani si sentono come i suoi creatori. Nonostante ciò, uno sguardo circoscritto alle sue origini e al suo sviluppo rivela che parecchi autori di origine europea sono stati pionieri in questo campo.

Il secondo capitolo tratta della "teoria della coltivazione" di Gerbner e dell'ampio dibattito che si è svolto intorno ad essa. Oggetto di studio del terzo capitolo è la prospettiva di un'educazione liberante inaugurata dai mass media.

Buona parte della ricerca sugli effetti dei mass media è connessa con la violenza in essi espressa e con le sue possibili conseguenze negative. Questo argomento è discusso in modo sommario nel quarto capitolo insieme alla posizione dello psicologo sociale Albert Bandura a cui viene riservata una particolare attenzione. Il capitolo successivo è un'estensione del precedente poiché esso concerne i risultati di una breve ricerca empirica sulla relazione tra violenza televisiva e aumento del comportamento aggressivo da parte degli adolescenti. L'indagine sembra confermare l'ipotesi secondo cui un più elevato consumo di violenza televisiva produce anche un aumento nel comportamento aggressivo.

La maggior parte delle informazioni che oggi riceviamo ci giungono attraverso i mass media ed un'attenzione privilegiata è data alle notizie televisive. Come vengono selezionate e preparate queste notizie? Che tipo di immagini del mondo sono di solito presentate in TV? Perché? Tali domande sono esaminate nel sesto capitolo. Nel successivo l'attenzione si rivolge al problema degli annunci pubblicitari e del loro impatto sui minori. L'ottavo capitolo, connesso con il precedente, esamina empiricamente i presupposti secondo cui, in modo intuitivo, consideriamo certe forme e figure più dinamiche e potenti a confronto con altre. La breve ricerca riportata presenta risultati diversificati e ne analizza le possibili implicazioni culturali.

Il capitolo conclusivo tratta specificamente dell'importanza dell'alfabetizzazione mediale. L'autore sostiene in modo convincente la proposta che i relativi corsi andrebbero introdotti nel curriculum scolastico.

Del volume va messo in risalto anzitutto la documentazione aggiornata e il rigore delle analisi e delle argomentazioni. Particolarmente significativa e interessante è la prospettiva formativa con cui l'autore affronta ogni problematica, evidenziando le implicanze educative e diseducative dei mass media. Pertanto, la lettura del libro è da raccomandare a studiosi e operatori non solo delle scienze della comunicazione sociale, ma anche della istruzione e della formazione.

G. Malizia

DI NUBILA R. D., *Dal gruppo al gruppo di lavoro. La formazione in Team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*, Ferrara, Tecomproject, 2000, pp. 278.

Nella nostra società virtuale va crescendo il bisogno di essere e di fare gruppo in più ambiti: in quelli educativi, in quelli sociali e comunitari, come in quelli dell'organizzazione del lavoro. Il volume si riferisce in maniera adeguata a tutta questa gamma di opportunità e, pertanto, si presenta come uno strumento valido di primo approccio a quegli ambiti entro cui il

gruppo con le sue potenzialità comincia a far intravedere la sua valenza come occasione pedagogica di crescita e di umanizzazione.

Ciò spiega la ragione per cui giustamente è stata dedicata particolare attenzione all'ambito della formazione e per questo il gruppo viene descritto come sede di esercizio formativo di atteggiamenti, di comportamenti, di relazioni significative, di spendibilità personale, di riappropriazione di una capacità di dialogo, di reciprocità, pur nella consapevolezza della complessità di rapporti che nel gruppo si mettono in gioco.

Un altro pregio del volume è che l'autore ha scelto una scansione coerente con l'intento di assicurare una funzionalità didattica e metodologica. Per rendersi meglio conto di tale corrispondenza è bene richiamare l'itinerario logico seguito.

Il primo capitolo è stato dedicato interamente al fenomeno gruppo nei suoi aspetti teorici, di ricognizione storica e di impatto educativo. Il passaggio dal gruppo al gruppo di lavoro viene delineato nel secondo capitolo, con tutte le sue implicazioni psicologiche, metodologiche e organizzative. I metodi e le tecniche di lavoro di gruppo, come strumenti di conduzione e animazioni sono presentati nel terzo capitolo, con tutta una dovizia di esemplificazioni utili a quanti tra i formatori e gli educatori volessero dedicare impegno e passione professionale a questa azione di "regia educativa".

Sempre alle tematiche dell'animazione e della conduzione viene dedicato il quarto capitolo, quasi come spazio di riflessione e di approfondimento a presidio del rischio di un uso solo strumentale ed efficientistico di una serie di tecniche e di proposte metodologiche.

Nel quinto capitolo la vita di gruppo e di gruppo di lavoro è analizzata in contesti diversi: la scuola, l'azienda, le situazioni sociali più ampie.

Vengono poi suggerite alcune metodologie: il "cooperative learning" per i luoghi di specifici apprendimenti, il "teambuilding" nelle situazioni di sviluppo organizzativo. Al tema "gruppo e comunità", anche se sinteticamente, è riservato lo spazio del sesto capitolo, con particolare riferimento alla esperienza di auto-aiuto nella vita di una comunità.

L'ultima parte del volume rappresenta uno spazio di esercitazione con esplicite indicazioni operative relative alle varie manifestazioni ed emergenze del gruppo e dei gruppi di lavoro. Ogni singola esercitazione trova il suo riferimento di autovalutazione in apposite schede di verifica.

Il volume si chiude con un glossario, relativo al linguaggio di settore, insieme alle due sezioni di bibliografia ragionata e di bibliografia generale.

G. Malizia

Bocca G., *Oltre Gutenberg*. Prospettive educative dell'educazione a distanza, Milano, Vita e Pensiero, 2000, pp. XI-157.

La formazione a distanza costituisce ormai un tema che non solleva più le meraviglie e le ritrazioni che lo contrassegnavano fino a poco tempo fa. In particolare, i campi della formazione permanente e dell'istruzione universitaria, e le loro connessioni, sembrano costituire un terreno di sicuro impatto e di promettente affermazione. In questo caso la domanda viene soprattutto dagli studenti in età adulta, dai loro datori di lavoro e dal mercato stesso.

Al contrario, i maggiori ostacoli possono essere identificati nella competizione per le risorse unite all'espansione continua dell'istruzione universitaria, nella carenza di docenti, nel bisogno di elevare il livello di competenza e nel problema delle risorse finanziarie. L'apertura e la centrazione sullo studente, due elementi di flessibilità, sono insieme allo sviluppo organizzativo, al controllo di qualità e ai sistemi di accreditamento, le dimensioni più significative a livello europeo.

Per l'autore con il termine di istruzione a distanza si indica un insieme di pratiche caratterizzate dalla non presenza contemporanea di docente e allievo, all'interno di una comunicazione mediata da differenti canali.

Da questa impostazione del tema discendono molteplici questioni di ordine squisitamente pedagogico attinenti alla sua possibile denotazione, ricorrendo indifferentemente ai concetti di educazione, formazione, istruzione, insegnamento, apprendimento a distanza e mettendo in

evidenza i limiti e le prospettive dell'innovazione introdotta dalla piattaforma digitale.

Si pone quindi la questione sulla utilità in termini didattici di mantenere una stretta interazione fra le differenti forme di istruzione a distanza: da quella sostanzialmente fondata sul supporto cartaceo a quella audiovisuale, multimediale.

D'altro canto, le linee delle politiche formative emergenti all'interno dell'Unione Europea permettono di prefigurare scenari istituzionali presenti e futuri per un sistema formativo a distanza che verrà a porre in serie difficoltà la concezione tradizionale dell'istruzione, scolastica ed extrascolastica; mentre lo stesso *medium* impiegato appare così potente da predeterminare anche le modalità degli apprendimenti attraverso il passaggio ad una istruzione a distanza fondata su processi multimediali e di autoapprendimento in rete.

Il volume attraversa tutte queste problematiche e riesce a delineare un'ampia area di riflessione che l'autore analizza in modo documentato, con precisione e dimostrando una elevata capacità critica. La disamina non si ferma agli aspetti descrittivi e interpretativi, ma sbocca anche nella elaborazione di proposte interessanti. Pertanto, il volume è da raccomandare sia agli studiosi sia agli operatori della formazione a distanza.

G. Malizia

AA.VV. *Un futuro da formare. Verso un nuovo sistema di formazione professionale: tendenze, valutazioni e proposte*, Brescia, La Scuola, 2000

Il sistema della formazione professionale sta cambiando profondamente. Gli interventi legislativi degli ultimi anni, l'influenza europea, il rapporto con il sistema produttivo, le dinamiche interne di rinnovamento hanno spinto il sistema formativo a rivolgersi a nuove fasce di utenza, a incrementare le relazioni con le imprese, a proporre una didattica più flessibile e personalizzata, a offrire nuovi servizi (orientamento, bilancio di competenze, accompagnamento verso il lavoro ...), a sviluppare un'organizzazione interna più articolata, con nuove funzioni e nuove competenze.

Questo volume intende fare il punto sui cambiamenti avvenuti, individuare le principali linee di tendenza, cogliere gli aspetti ancora incompiuti, indicare le trasformazioni desiderabili.

Si indirizza sia al mondo dei dirigenti e degli operatori della formazione professionale, con il proposito di fornire loro una sorta di bussola per orientarsi nel grande cantiere della nuova formazione professionale, sia agli interlocutori esterni (dirigenti degli Enti locali, esponenti delle associazioni di categoria, operatori della scuola, studiosi) che intendono farsi un'idea più precisa e aggiornata di una realtà spesso conosciuta in maniera approssimativa e stereotipata. Tra gli obiettivi del volume, rientra anche quello di riscattare un'immagine della formazione come scuola di serie B, illustrandone le potenzialità, i progressi compiuti, le tendenze innovative.

Il volume spazia dall'analisi del rapporto tra formazione e sviluppo alla lettura ragionata del nuovo quadro legislativo, all'approfondimento dei nuovi contenuti della formazione professionale, alla considerazione degli sviluppi organizzativi delle strutture formative.

Hanno contribuito a questo sforzo, sotto l'egida della CONFAP, docenti universitari, ricercatori, esperti del mondo formativo, coordinati da Maurizio Ambrosini, docente di sociologia all'Università di Genova.

S.C.

TONELLI R. - J. M. GARCIA (Edd.), *Giovani e tempo. Tra crisi, nostalgie e speranza*, Roma, LAS, 2000, pp. 254.

Il rapporto tra giovani e tempo può essere esaminato dalle prospettive più diverse. Di tanto in tanto l'educatore si trova di fronte a interventi a livello di studio o di pubblicitaria che vogliono porre l'accento sulla dialettica tra questi due poli.

La Facoltà di Teologia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma ha voluto raccogliere una di queste numerose sfide e dedicarvi un intero convegno a partire dalla categoria tempo, ma declinata in un contesto di pastorale giovanile.

L'attenzione alla dimensione giovanile è una costante di questi incontri che ogni due anni affrontano problematiche che toccano istanze e attese che l'operatore pastorale vive sulla propria pelle.

Il sottotitolo del convegno è anch'esso significativo: "tra crisi, nostalgie e speranze". Esso intende sottolineare in particolare l'ultima dimensione. Le sfide che sono in atto nel tessuto della società sono oggetto di ascolto e di lettura attenta da parte dell'educatore; ma sono anche un luogo che attende risposte all'insegna della speranza cristiana.

L'impostazione generale del volume è scandita da tre ritmi: vivere il tempo, l'esperienza cristiana del tempo; rieducare il tempo. Essa vuole essere la traduzione eloquente di una logica educativa con cui il lettore ha modo di confrontarsi già a partire dall'ampia e contestualizzata introduzione.

Il volume non solo offre una serie di contributi validi su un tema di particolare interesse, ma riesce anche ad articularli in modo tale che si possono considerare come momenti e parti di un insieme.

La ricerca si colloca nell'ambito della teologia pastorale partendo da un approccio concreto del vissuto quotidiano. Vengono così provocati i temi della fede e le attuali espressioni culturali con un metodo empirico-critico caratterizzato da tre momenti: una lettura della realtà con l'esplicita preoccupazione educativa, una rivisitazione delle fonti della fede a partire dalle sfide raccolte e la proposta di un metodo attento alle molte risorse proprie delle comunità educativo-pastorali.

Il volume si conclude con una sintesi frutto dell'esperienza e dell'autorevolezza di un vescovo particolarmente vicino al mondo giovanile, S.E. Mons. Lambiasi. Da questa sintesi, educatori e comunità ecclesiali possono attingere una novità di vita e di responsabilità per Dio e per l'uomo.

G. Malizia

- AVALLONE F., *La dimensione psicologica del lavoro*, Roma, CNOS-FAP, 2000, pp. 24.
BOCCA G., *Cultura professionale e formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, 2000, pp. 31.
BOCCHINI D., *Le politiche per il lavoro giovanile*, Roma, CNOS-FAP, 2000, pp. 39.
BRACCINI M., *Professionalità e cultura organizzativa*, Roma, CNOS-FAP, 2000, pp. 91.
DI FRANCESCO G., *La formazione professionale oggi*, Roma, CNOS-FAP, 2000, pp. 44.
GATTI G., *I valori morali nel campo della vita sociale e morale*, Roma, CNOS-FAP, 2000, pp. 46.
RUSSO G., *Vivere è esserci*, Roma, CNOS-FAP, 2000, pp. 51.
LA PIANA C., *L'uomo "cercatore" di Dio*, Roma, CNOS-FAP, 2000, pp. 47.
RUTA G., *Chi sei tu, Gesù di Nazareth?*, Roma, CNOS-FAP, 2000, pp. 51.
RUTA G., *La Pasqua di Cristo*, Roma, CNOS-FAP, 2000, pp. 35.
CRAVOTTA G., *Evangelizzare: portare la buona notizia*, Roma, CNOS-FAP, 2000, pp. 41.

Secondo il Libro Bianco su istruzione e formazione della Commissione europea, i paesi dell'UE sono entrati in una fase di transizione verso una nuova forma di società, la società della conoscenza. Tutto ciò implica che la collocazione di ogni individuo dipenderà fondamentalmente dalle conoscenze che egli possiede. La società del futuro sarà quindi una società che saprà investire nell'intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in cui ciascun individuo potrà costruire la propria qualifica: in altri termini una società conoscitiva.

Il passaggio alla società della conoscenza trasforma il senso e il modo di lavorare, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano "pelle", altri scompaiono definitivamente. Non vi sono organizzazioni, attività professionali, competenze "al sicuro". A tutti i diversi attori è richiesta una grande capacità, quella di governare l'incertezza, di affrontare attivamente il cambiamento.

Adattarsi, anticipare, innovare, rischiare diventano abilità "trasversali", attrezzi culturali di sopravvivenza di soggetti e organizzazioni. Pertanto, il sistema di istruzione e di formazione più che preparare per un mestiere preciso dovrebbe fornire ai giovani le conoscenze e le competenze per crearsi il proprio lavoro. È una sfida difficile che, però, può aiutare la scuola e la FP ad uscire dalla ripetitività del consolidato per proiettarsi in un ruolo creativo.

La ricaduta principale sulla formazione delle tendenze evidenziate in campo occupazionale consiste in una domanda indirizzata al sistema formativo di sviluppare l'attitudine al lavoro e all'attività, domanda che va considerata in stretta connessione con il bisogno di cultura generale. A questo scopo sarà necessario fornire ai giovani una combinazione equilibrata di conoscenze di base, di competenze tecniche e di atteggiamenti sociali attraverso il contributo sinergico della scuola, della FP e delle imprese.

I volumetti che sono qui presentati fanno parte di una collana che la Sede Nazionale del CNOS-FAP ha avviato ai fini del miglioramento e dello sviluppo contenutistico e metodologico del proprio servizio formativo come anche di quello della FP in generale. Si tratta di saggi brevi e agili, scritti con stile chiaro e comprensibile. La loro natura divulgativa non deve far pensare che manchino di rigore scientifico; anzi, dietro l'apparente semplicità si riscontra una profondità di analisi e un approccio critico che non li fa sfigurare in rapporto a volumi più consistenti di studio e di ricerca. La loro pubblicazione è destinata a rivelarsi particolarmente utile soprattutto in vista dell'avvio della sperimentazione della formazione professionale iniziale e di quella superiore.

G. Malizia

FERRAROLI S., *Quale educazione nella scuola dell'autonomia*, Leumann (Torino), Elle Di Ci 2000, pp. 125.

Un agile volume della collana SISTEMA PREVENTIVO: "educare i giovani oggi secondo don Bosco", destinato soprattutto agli operatori della scuola ma non solo. L'autore è Sandro Ferraroli, psicologo e direttore del Centro di Psicologia e di consulenza educativa (COSPE) di Bologna. Docente di materie letterarie nelle scuole medie e superiori, docente universitario di Psicologia generale ed evolutiva.

Il presente volume, dopo alcune riflessioni introduttive sull'esperienza educativa di don Bosco nella scuola (prima parte), vuol accompagnare le componenti principali della comunità educativa/scolastica, in modo particolare docenti, alunni e famiglie, a gestire il cambiamento in atto (seconda parte).

In particolare, per ciò che attiene a quest'ultima, nel quarto capitolo si analizza la portata delle riforme secondo l'asse dell'autonomia, dell'ordinamento e della integrazione, per concludere che bisogna "rifondare" la scuola e "ridefinire" la professionalità docente; nel quinto capitolo si precisano gli obiettivi dell'educazione nella scuola, dopo aver preso atto che viviamo in una società complessa; nel sesto capitolo si definiscono meglio le condizioni della scuola intesa come comunità educativa e si accenna ai percorsi formativi che in essa si svolgono: nel settimo capitolo, il più corposo, si parla del docente, e si mettono in luce le competenze, la dimensione etica e lo stile educativo, in conseguenza di una rinnovata visione della professionalità docente. La famiglia è sollecitata ad una più fattiva collaborazione con la scuola. A riguardo dell'alunno si tenta di definire meglio una "professionalità studente"; nell'ottavo capitolo si focalizzano i processi di insegnamento - apprendimento, caratteristici di un ambiente scolastico significativo, con un accenno all'apprendimento cooperativo in classe; non poteva mancare una riflessione sull'orientamento scolastico e professionale nel nono capitolo, visto nell'ottica dell'autonomia.

L'autore conclude che la scuola dell'autonomia non solo dovrà divenire luogo di formazione e di educazione mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e lo sviluppo della coscienza critica, ma dovrà essere vista come una comunità di dialogo, di ricerca ed esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni.

Un libro destinato agli operatori della scuola ma utile anche agli operatori della Formazione Professionale che sempre più sono chiamati a mettersi in dialogo con il sistema educativo di istruzione con azioni di interazione e di integrazione.

M. Tonini