

3 EDITORIALE

STUDI

- 11 Silvio Pugliese
L'accreditamento internocomo approccio per l'eccellenza qualitativa nella formazione CNOS-FAP
- 32 Umberto Fontana
"Condannati" ancora allo studio ? Riflessioni sui ragazzi probabili utenti dei CFP
- 58 Dario Nicoli
La ricerca "per una cultura della qualità nella SC: promozione e verifica, Formazione Professionale di ispirazione cristiana"
- 78 Mario Viglietti
Le garanzie di validità di una scelta
Le domande di "orientamento" dopo la scuola media
- 85 Natale Zanni
Operare in una società multiculturale. L'apporto della dottrina o insegnamento sociale della Chiesa

OSSERVATORIO SULLE RIFORME

- 97 Ministero del Lavoro e della P.S.
Decreto 31 Maggio 2001.
Certificazione nel sistema della formazione professionale
- 101 Guglielmo Malizia
Vittorio Pieroni
I dati Quantitativi sul 1° anno della sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP

ESPERIENZE

- 121 Anna Moro
Il progetto Youtstart Yges
- 127 SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

La legislatura appena iniziata ha portato al cambiamento della maggioranza e, perciò, del governo dalla nazione.

Il nuovo Governo, per quanto riguarda le politiche della scuola e della formazione professionale, ha annunciato elementi di notevole diversità rispetto a quanto maturato nella precedente legislatura.

L'editoriale tenterà una valutazione di quanto realizzato nella politica dell'educazione nella passata legislatura e una prima riflessione su quanto proposto all'inizio della nuova. Inoltre accennerà all'impegno della Federazione CNOS-FAP nella attuazione delle riforme.

Valutazione delle riforme scolastiche e formative attuate nella passata legislatura

La passata legislatura ha tentato una riforma globale del sistema educativo italiano, toccando scuola, formazione professionale e università.

Le difficoltà interne alla maggioranza, l'opposizione tenace della minoranza e la difficoltà insita nelle questioni hanno fatto sì che venissero utilizzati sovente strumenti legislativi diversificati, che non hanno permesso di realizzare un quadro omogeneo di riforme.

Solo alcune delle riforme, infatti, sono state varate tramite apposite leggi, mentre altre, anche importanti, sono state realizzate tramite articoli di leggi di natura diversa e strumenti di natura regolamentare.

*In materia di **riforma della scuola**, le principali realizzazioni dei governi di Centro sinistra hanno riguardato l'autonomia delle istituzioni scolastiche, il riordino dei cicli e la parità.*

*L'**autonomia**, introdotta tramite un articolo in una legge di decentramento amministrativo (Bassanini), ha prodotto una radicale trasformazione nella gestione delle scuole, che ha trovato nella regolamentazione successiva le norme concrete di realizzazione. L'autonomia delle istituzioni scolastiche, pur con i limiti di una legislazione nata in un contesto di decentramento, stabilisce un radicale rinnovamento nelle modalità di gestione delle singole scuole, che richiede un nuovo modo di porsi per tutti i protagonisti del mondo scolastico.*

*Una legge apposita ha fissato i cardini del **riordino dei cicli scolastici**, rimandando una specifica programmazione quinquennale la possibilità di concreta attuazione.*

L'inizio della sperimentazione, fissato per il settembre 2001 per i primi due

anni della scuola di base, è stato bloccato sia da provvedimenti di tipo amministrativo sia dall'intervento del nuovo governo, che ne ha spostato l'attivazione di un anno e si è impegnato anche nella verifica complessiva della strutturazione dei cicli.

La **parità** ha introdotto in Italia il sistema pubblico integrato di scuole statali e non statali paritarie. Lo scopo della Legge è la valorizzazione di tutte le risorse impegnate nel sistema educativo. La mancanza di adeguati finanziamenti alle scuole non statali che entrano nel sistema della parità ha però confermato le difficoltà e lo svantaggio competitivo delle scuole non statali rispetto alle statali.

La legge relativa all'elevamento dell'**obbligo scolastico** al 15 anni ha trovato, grazie al principio dell'urgenza, immediata applicazione. È la legge meno significativa dell'intero pacchetto di riforma, che ha affidato l'esigenza di maggiore istruzione e formazione per i giovani italiani semplicemente alla frequenza obbligatoria di un anno di scuola secondaria superiore non ancora riformata. Poiché, nonostante le buone intenzioni, un primo anno di un percorso quinquennale non può rivestire contemporaneamente una finalità orientativa e una di inizio di un percorso specifico, la situazione di quei giovani "costretti a frequentare" un solo anno senza nessun obiettivo specifico non ha creato in loro molta cultura, ma piuttosto disagio e ulteriore fuga dall'istituzione scolastica. Del resto, anche prima dell'obbligo fino ai quindici anni, l'insuccesso scolastico nei primi anni di secondaria superiore è sempre stato notevole: non si è ovviato a tale stato di cose obbligando ad iscriversi anche chi non ne avesse intenzione. Per rendere appetibile la frequenza scolastica era necessaria una diversificazione maggiore di percorsi (ma anche quelli già esistenti della formazione professionale dopo la scuola media sono stati esclusi a priori) e una loro riforma.

La **riforma del sistema di formazione professionale (FP)** non è partita, come si poteva pensare, da un ripensamento della legge quadro del 1978. Per realizzare la riforma è stato scelto di introdurre le norme sulla formazione nell'apprendistato, sui tirocini e sul riordino del sistema di FP nella legge dettante "Norme in materia di promozione dell'occupazione" (Legge Treu). Tale legge affidava alla regolamentazione l'attuazione pratica delle norme. Mentre apprendistato e tirocini hanno avuto una loro regolamentazione, il regolamento dell'art. 17 che stabiliva il riordino del sistema della FP, dopo tutto l'iter previsto fino all'approvazione da parte del Governo, non è giunto alla pubblicazione per intervento della Corte dei Conti, che ne ha ravvisato motivi di incostituzionalità. Accordi tra Stato Regioni hanno permesso l'attuazione di parti del contenuto di tale articolo. Anche successive leggi hanno cercato di rideterminare quanto previsto dall'art. 17 della legge 196/97.

Le difficoltà hanno per questo indebolito il quadro nazionale della FP, per cui la situazione divenuta sempre più dispersiva e diversificata a livello regionale.

Il sistema attuale della FP a livello nazionale resta determinato dalle norme

della legge quadro 845/78, anche se alcuni articoli sono stati abrogati da Regolamenti o dal Decreto legislativo 112, di attuazione della Bassanini, alcuni sono superati da norme e accordi, che non hanno però potuto modificare l'impianto legislativo.

L'introduzione dell'**obbligo formativo** fino ai 18 anni (o meglio, come specificato nell'articolo di legge, fino al raggiungimento di una qualifica o diploma) ha portato il sistema educativo italiano ad un traguardo importante a livello europeo. Inoltre l'istituzione della formazione superiore non universitaria tramite i percorsi **IFTS** (Istruzione Formazione Tecnico Superiore) ha inaugurato un segmento inesistente nel panorama educativo italiano. Anche queste innovazioni sono entrate a far parte del patrimonio legislativo italiano, in seguito ad accordi tra le parti sociali, attraverso una legge di riordino dei sistemi previdenziali. Non perdono di importanza per questo, ma la strada percorsa per la loro introduzione suscita la sensazione di interventi non approfonditi a livello istituzionale e, perciò, non sufficientemente percepiti a livello sociale.

Per concludere, riguardo a quanto realizzato per il sistema della FP nella passata legislatura, si possono valutare:

in positivo

la nascita di un percorso di formazione professionale iniziale nell'ambito dell'obbligo formativo, capace potenzialmente di far sorgere un canale educativo distinto e integrato con quello scolastico per i giovani dai 15 ai 18 anni;

la sperimentazione di un canale di formazione professionale superiore non accademica attraverso l'integrazione di scuola, FP, università e imprese;

la valorizzazione dei tirocini formativi come percorso integrato di formazione e lavoro;

l'introduzione della formazione fuori dell'impresa per i giovani in apprendistato;

in negativo

l'impossibilità per i giovani di scegliere i percorsi di formazione professionale nel momento in cui si scelgono percorsi differenziati dopo l'unicità della scuola media a causa dell'obbligo di frequentare fino a 15 anni la scuola;

la non omogeneità degli strumenti legislativi usati per riformare il sistema formativo, regolato dalla legge quadro del 1978;

la mancanza di obiettivi chiari e concreti da raggiungere al termine dei percorsi formativi dell'apprendistato;

la necessità di Associazioni temporanee d'impresa tra i quattro soggetti interessati per poter attuare gli IFTS; ciò favorisce una continua progettualità, ma impedisce il formarsi di competenze e responsabilità consolidate e la creazione di strutture specifiche accreditate a svolgere attività di formazione professionale superiore non accademica.

Le indicazioni programmatiche del nuovo governo

Il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, che conserva la responsabilità dell'orientamento e formazione professionale, all'inizio della legislatura non si è espresso sui problemi della formazione professionale e sui processi in atto (accreditamento, standard nazionali di qualifica, obbligo formativo, ...).

Invece il Ministro dell'Istruzione Università e della Ricerca ha tracciato, attraverso dichiarazioni programmatiche, la via che intende percorrere il Governo nella legislatura in campo educativo.

La riforma del sistema educativo resta proposita fermo del nuovo governo: lo stessa sospensione dell'avvio della riforma dei cicli vuole essere l'avvio di riforme che coinvolgano tutti gli attori principali del processo. Il sistema educativo dovrà essere "moderno, competitivo ed innovativo ... democratico, aperto, trasparente". Viene prospettato come sistema "integrato nelle sue componenti statali e non, per un reale passaggio alla scuola di tutta la società civile". L'attuazione di tali obiettivi comporta una ridefinizione del ruolo dello stato centrale, chiamato a divenire responsabile di indirizzo e di governo del sistema, ma ad abbandonare i compiti gestionali.

Il Ministro si sofferma in particolare sul "punto centrale", cioè la "necessità di riavviare il processo di riforma" di cicli, sciogliendo alcuni nodi urgenti, che vengono esplicitati.

Afferma di voler valorizzare, in primo luogo, "la frequenza della Scuola dell'infanzia triennale ... ai fini del soddisfacimento di almeno un anno dell'istruzione secondaria". L'affermazione sembra, però, in contrasto con lo spirito complessivo della proposta, che afferma che debbono prevalere sui vincoli procedurali quelli di risultato. Infatti, quale scopo potrebbe avere questo possibile credito se non quello di aggirare il vincolo dell'obbligo scolastico fino al 15° anno, come stabilito dalla legge 9/99 e ribadito, pur in un contesto diverso, dalla legge 30/2000? Lo strumento scelto per affermare che, nella una prospettiva dell'obbligo formativo fino ai 18 anni, lo stesso concetto di obbligo scolastico è superato sembra piuttosto artificioso e fragile; alcuni giovani, che potrebbero essere i destinatari privilegiati dei percorsi di FP a 14 anni, ne sarebbero esclusi per non aver potuto frequentare la scuola dell'infanzia. La valorizzazione della scuola dell'infanzia non passa attraverso questa via.

Il ministro si propone inoltre di costituire un nuovo e più ampio sistema di formazione professionale, di cui è necessario definire "la fisionomia istituzionale", perché sia "graduale e continuo ... parallelo a quello scolastico ed universitario dai 14 ai 21 anni", studiandone "la natura pedagogica, l'identità curricolare".

La creazione di un percorso di formazione professionale parallelo a quello scolastico è già stato avviato dalla legge 144/99, con la creazione dei nuovi percorsi di formazione professionale iniziale nell'ambito dell'obbligo formativo e di quella superiore tramite l'istituzione degli IFTS, ma si tratta di un sistema che numericamente tocca pochi giovani.

L'inizio del percorso a 14 anni presuppone che il termine del percorso unitario scolastico sia posto a tale età. La proposta di modifica della legge 30, infatti, prevede il termine della secondaria inferiore al 14° anno (dopo 8 anni di scolarità). Rimane il dubbio sul come sarà superata o reinterpretata la legge 9/99, che in questi ultimi anni ha impedito proprio l'inizio al 14° anno dei percorsi di FP. La scelta di percorsi di FP al termine di un percorso scolastico unitario è comunque una esigenza ineludibile.

Il disegno di creare un sistema di istruzione e formazione professionale più ampio e con caratteristiche di continuità per i giovani tra i 14 e 21 anni fa pensare sia necessario conglobare in tale sistema gli attuali Istituti Professionali di Stato e parte di quelli Tecnici. Il percorso ha tre obiettivi di professionalizzazione: la qualifica, il diploma professionale e il diploma superiore. Viene introdotto, accanto o dopo la qualifica, il "diploma", usando un termine di chiara derivazione scolastica. Si ha la sensazione che sia fissata una strutturazione adatta per gli Istituti scolastici che rilasciano diplomi e che potrebbero confluire nei percorsi di formazione professionale per una formazione di base, che sostituisca quella attuale per geometri, ragionieri, periti tecnici, ecc.. Per il raggiungimento della libera professione in tali settori, infatti, già ora si richiede il proseguimento degli studi nei corsi triennali universitari che, nella proposta attuale, potrebbero essere sostituiti dai percorsi triennali di FP superiore di durata fino al 21° anno. Probabilmente in questi tipi di percorsi non sarà utile introdurre una "qualifica" durante il percorso quadriennale che porta al diploma.

Per l'attuale FP (forse anche per gli Istituti professionali), invece, il percorso potrebbe prevedere una prima qualifica dopo tre anni (se si iniziasse a al 14°), che permetterebbe di raggiungere l'obiettivo previsto dalla legge sull'obbligo formativo, la possibilità di una specializzazione (come già previsto dall'Accordo Stato Regioni per l'attuazione dell'obbligo formativo) e di percorsi di IFTS paralleli al canale universitario all'interno di CFP o Istituti scolastici. Gli attuali Istituti professionali necessiterebbero una radicale riconversione perché in questi anni si sono sempre più avvicinati a strutture di tipo "liceale", allontanandosi dal modello professionalizzante che li avevano caratterizzati fino agli anni '80: dall'obiettivo di portare a "qualifiche" triennali direttamente spendibili sul mondo del lavoro sono passati a quello del diploma quinquennale simile a quelli degli Istituti tecnici.

L'intenzione di creare un sistema di FP paragonabile a quello scolastico per il numero dei frequentanti, comprendente un segmento non universitario di formazione superiore merita senza dubbio attenzione. La partecipazione al sistema di formazione professionale di Istituti professionali e tecnici darebbe vita ad un ampio sistema di formazione professionale, con forti connotazioni nazionali dovute alla presenza di istituzioni che attualmente sono "scolastiche".

La legislazione e la gestione del sistema formativo sarà però regionale, come riconfermato dalla riforma dell'art. 117 della Costituzione. La riforma costituzionale, infatti, stabilisce una legislazione concorrente tra Stato e

Regioni per "Istruzione", "con esclusione della istruzione e della formazione professionale", per le quali la competenza rimane soltanto regionale.

Già il D. L. 112 demanda allo stato centrale la definizione degli standard nazionali di qualifica, senza parlare di curricula, mentre le proposte Moratti si centrano sui curricula.

L'intenzione del Ministro circa la creazione di un nuovo sistema di formazione professionale senza mai nominare le Regioni fa sorgere qualche dubbio sulla praticabilità del percorso.

Inoltre, quale futuro sarebbe riservato all'attuale sistema regionale di FP, fatto di poche strutture pubbliche regionali o provinciali e di CFP gestiti da enti del privato sociale?

I rilievi fatti ci portano, però, ad augurare al nuovo governo la realizzazione delle riforme intraprese, in modo da fornire strumenti sempre migliori alle giovani generazioni per una loro piena crescita umana, che faciliti l'inserimento nella vita sociale e nel lavoro.

L'impegno della Federazione Nazionale CNOS-FAP

In un momento di grandi mutamenti del sistema della formazione professionale italiana, la Federazione Nazionale CNOS-FAP ha cercato di fornire supporti al fine di aiutare i CFP nella realizzazione concreta di quanto la legislazione e la normazione richiedono.

In primo luogo, d'intesa con il CIOFS-FP, ha proposto un ampio progetto per la FP iniziale dei giovani in obbligo formativo. Tale proposta ha trovato buona accoglienza presso molti CFP e ha interessato anche alcune regioni ed altri enti. Fornisce, infatti, linee progettuali e supporti operativi conformi ai contenuti dell'Accordo firmato dalla Conferenza Stato Regioni per l'attuazione della legge sull'obbligo formativo.

Nell'anno formativo 2000/2001, con l'inizio della sperimentazione del progetto, la Federazione ne ha monitorato la realizzazione concreta e al termine del primo anno ne ha raccolto e valutato i risultati quantitativi. Il monitoraggio continuerà sulla sperimentazione del secondo anno, raccogliendo anche le buone prassi rilevate. Alla fine della sperimentazione dei due anni di percorso previsti si potrà giungere ad una nuova stesura del progetto, che tenga conto dei risultati conseguiti sul campo.

Inoltre, sempre nell'ambito dell'obbligo formativo, la Sede Nazionale ha prodotto un "Dispositivo di validazione delle figure professionali", a partire da quelle contenute nel progetto CNOS-FAP e CIOFS-FP. L'iniziativa può essere un contributo alla definizione degli standard minimi di competenza previsti dal DM 31 maggio 2001 sulla "Certificazione nel sistema della formazione professionale". Inoltre, con l'aiuto di un gruppo di formatori, ha messo a punto un documento sulla prova professionale di qualifica, con la "Guida alla prova professionale", da poter sperimentare nel giugno 2002 al

termine del percorso biennale della formazione iniziale nell'obbligo formativo, facilitando la verifica dell'omogeneità delle competenze raggiunte a livello nazionale.

In vista delle procedure di accreditamento regionale delle sedi operative di FP, la Sede Nazionale del CNOS-FAP ha messo a disposizione delle sedi della Federazione alcuni strumenti, tendenti a salvaguardare i valori propri dell'esperienza della formazione professionale salesiana. La ricerca sulla formazione dei formatori alla luce dell'accreditamento delle risorse umane, già illustrata su "Rassegna CNOS", ha permesso di conoscere il punto di partenza per un progetto di fattibilità per l'accreditamento interno delle sedi formative. La "Carta dei valori della formazione del CNOS-FAP" permette di stabilire le basi per tale accreditamento, assicurando la corrispondenza delle attività formative svolte con gli obiettivi comuni della Federazione.

È stato inoltre predisposto un progetto per l'accreditamento delle sedi orientative, che può aiutare i centri che intendono accreditarsi presso le regioni anche per l'orientamento, come previsto dal regolamento nazionale. La Federazione Nazionale CNOS-FAP, attraverso queste azioni, non solo dà un supporto alle proprie sedi, ma sperimenta concretamente quanto le riforme richiedono, crea supporti per una loro attuazione, ne verifica la fattibilità e ne valida i risultati, mettendo a servizio di tutto il sistema formativo quanto di buono viene realizzato.

In ricordo

In questi mesi la formazione professionale italiana ha perso alcuni dei protagonisti che hanno con dedizione accompagnato la trasformazione della FP in questi anni.

In particolare ricordiamo don Mario Operti, che per cinque anni ha diretto l'Ufficio Nazionale per i problemi sociali e del lavoro della CEI. A lui va un grazie sentito per quanto ha fatto per la FP, stimolando gli enti di FP di ispirazione cristiana a confrontarsi tra loro sulle politiche scolastiche e formative. Attraverso la costituzione di un gruppo scuola e formazione professionale, realizzato in collaborazione con l'ufficio nazionale della CEI per la scuola, ha aiutato la nascita della associazione FORMA. La morte lo ha colto mentre iniziava un nuovo impegno nella Chiesa torinese, di cui era stato nominato provicario generale. Gli enti di FP e i tanti giovani, soprattutto lavoratori, che ha aiutato ad inserirsi nell'attuale società lo ricordano con riconoscenza.

Anche il servizio alla formazione professionale del Dr. Fulvio Penner non può essere lasciato sotto silenzio. Ha lavorato presso l'ISFOL per oltre 25 anni, fino al giugno scorso, quando è morto dopo breve malattia. Si è interessato in particolare del servizio di formazione e aggiornamento dei formatori, con grande sensibilità ai problemi emergenti e per la

sperimentazione formativa. In particolare ha curato due progetti di formazione "on line": TTnet, progetto europeo promosso dal Cedefop per la formazione dei formatori e FADol, per la costituzione di una rete nazionale per la formazione continua a distanza dei formatori italiani. Il ricordo e il grazie più sincero di chi l'ha conosciuto e di quanti hanno potuto godere dei frutti del suo impegno per i formatori.

L'accreditamento interno come approccio per l'eccellenza qualitativa nella formazione CNOS-FAP

PUGLIESE*
SILVIO

1. Dinamiche del mercato del lavoro, nuovi bisogni di formazione e nuove sfide per le organizzazioni di formazione

Considerando i grossi cambiamenti intervenuti negli ultimi anni nel sistema economico e produttivo, sono molti gli esperti che, con motivazioni differenti, ritengono che per uscire dall'attuale atrofìa del mercato del lavoro è necessario puntare sulla trasformazione di beni e servizi ad alto contenuto di intelligenza e su attività professionali specializzate e pertanto meno sensibili alla concorrenza del mero costo del lavoro.

Esiste d'altro canto una radicata consapevolezza che la crescita economica non dipende solo dal perfezionamento delle tecnologie, ma soprattutto dalla dotazione di un capitale umano in possesso di capacità aggiornate e sempre più alte. Per tutti i lavoratori, indipendentemente dalle mansioni svolte, si pone perciò il problema di possedere una più adeguata formazione generale e specifica.

La formazione, sia generale che professionale, dovrà diventare una componente costante

Per affrontare con qualità le nuove sfide della FP, rimando fedele alla propria "mission", la Federazione CNOS-FAP ha intrapreso un cammino di accreditamento interno delle proprie strutture operative, che si ricollega con le procedure che sono previste a livello nazionale per l'accreditamento regionale.

* Esperto di Organizzazione e Qualità, Professore a contratto di Economia e Organizzazione Aziendale all'Università di Trento

nella vita professionale dei lavoratori. Da qui la forte richiesta di formazione continua, da interpretarsi non solo come esplicita richiesta da parte del lavoratore o delle imprese, ma anche come offerta "intelligente" da parte delle istituzioni formative. Nel campo dei servizi formativi infatti è abbastanza noto che sono le buone proposte formative a far emergere la domanda e non viceversa. Ciò significa lavorare non tanto di rimessa, quanto saper capire in anticipo i bisogni formativi delle persone e delle imprese e saper "confezionare" per tempo pacchetti di servizi formativi adatti allo scopo.

Il modello tradizionale della formazione, essenzialmente centrato sull'erogazione del servizio formativo, ovvero sulla realizzazione del "corso" (il "prodotto" della F.P.), non è più in grado di rispondere efficacemente alle richieste degli attori del sistema. Nel contesto emergente, alla formazione viene richiesto di svolgere azioni diverse di mediazione tra gli individui e un mondo del lavoro che allarga sempre più i suoi confini.

Il sistema di "clienti" delle organizzazioni di formazione tende a diversificarsi, diventare più esigente e a porre richieste sempre più dettagliate e personalizzate: cassintegrati, persone in mobilità, disoccupati, inoccupati, lavoratori precari, lavoratori insoddisfatti, donne che intendono rientrare sul mercato del lavoro, extracomunitari, ecc.

Il tradizionale utente della F.P., l'adolescente in uscita dalla scuola dell'obbligo, riduce il suo peso percentuale all'interno del sistema, ma pone problemi formativi diversi da quelli di anni fa: integrazione tra istruzione - formazione professionale - aziende, efficacia della proposta formativa, crediti formativi, ecc.

Dal punto di vista dell'offerta formativa, emerge la necessità di un servizio più integrato: non solo formazione, ma azioni, più o meno combinate, di ricerca, analisi dei bisogni formativi, progettazione, orientamento, accompagnamento al lavoro, stage, attività integrate di formazione e consulenza per la creazione di impresa o servizi, realizzate entro sistemi di partenariati locali, nazionale e comunitari.

2. Esigenze emergenti di garanzia qualità nel sistema della formazione professionale

L'adozione di sistemi di assicurazione della qualità dei prodotti / servizi è ormai un requisito indispensabile per qualsiasi organizzazione che operi su un qualsiasi mercato.

Mentre qualche anno fa la certificazione di qualità era vista esclusivamente come una necessità per le aziende manifatturiere, oggi anche nel campo dei servizi le imprese utilizzano sistemi qualità, intesi non tanto come un *optional* per incrementare le vendite, ma come una condizione *sine qua non* per rispondere alle aspettative dei clienti e committenti.

Anche nel mondo della formazione l'orientamento alla qualità sta avendo un impatto per certi versi quasi dirompente. Dopo anni di autorefe-

renzialità e di sostanziale rigidità dell'offerta formativa, consentite da un regime di quasi monopolio, le strutture formative sono entrate in una logica di competitività e sono sempre più sottoposte a controlli di efficacia – efficienza, a processi di valutazione che spesso mettono a nudo situazioni di effettiva non – qualità o quanto meno carenze di consapevolezza rispetto alle fasi (vecchie e nuove) del processo formativo e alle necessità di nuovi servizi richiesti dal mercato del lavoro e della formazione.

Il confronto con altre aziende di servizi e con realtà formative più sensibili, aperte all'innovazione e già avviate da tempo verso la certificazione di qualità (anche se sono ancora pochi gli Enti di formazione già certificati in Italia), è un altro elemento che spinge le organizzazioni formative ad iniziare percorsi di cambiamento in un'ottica di qualità.

Negli ultimi anni, la diversificazione dei bisogni di formazione, la crescita esponenziale delle agenzie formative unite ad una crescente vigilanza delle istituzioni preposte al governo della formazione (spinti da specifiche istanze sociali) richiedono alle realtà formative la garanzia di requisiti minimi di qualità dimostrabili e la capacità di mettere in atto adeguate strategie di marketing per accaparrarsi quel numero di clienti/utenti, che possa loro permettere di continuare a sviluppare la loro missione sul territorio.

È chiaro che l'orientamento alla qualità costringe ad esplicitare tutte le fasi e le procedure insite nel processo formativo, a standardizzarle, a monitorare tutti gli aspetti legati ad esso e ad acquisire perciò una consapevolezza maggiore di ciò che si fa e di come si fa.

Un percorso che appare sicuramente impegnativo (soprattutto perché per riuscire deve coinvolgere tutti gli operatori del sistema, altrimenti "non c'è qualità"), ma che consente di acquisire una mentalità più aperta all'innovazione, più flessibile, più attenta alle esigenze del cliente e in definitiva più rispettosa delle persone.

Negli ultimi anni inoltre alcune Regioni italiane, ed ora anche la legge 196/97 (pacchetto Treu) definiscono criteri vincolanti per l'accREDITAMENTO e in alcuni casi per la certificazione delle istituzioni e delle azioni formative.

3. La necessità di un modello di gestione della qualità per gli organismi di formazione

L'evoluzione in atto nei modelli di gestione della qualità nelle organizzazioni di formazione professionale è caratterizzata (in modo più o meno esplicito) dal persistere di un problema alquanto complesso: definire cosa si intende per qualità della formazione. Perché è difficile definire univocamente e sistematicamente la qualità in presenza di prodotti (azioni formative) e organizzazioni caratterizzate da legami deboli, dove spesso la variabile processuale è determinante rispetto al risultato stesso (apprendimento).

Molti esperti ed operatori della formazione osservavano come fare qualità significa realizzare una formazione che risponda alle esigenze del mercato del lavoro in un contesto in cambiamento; un aspetto sicuramente de-

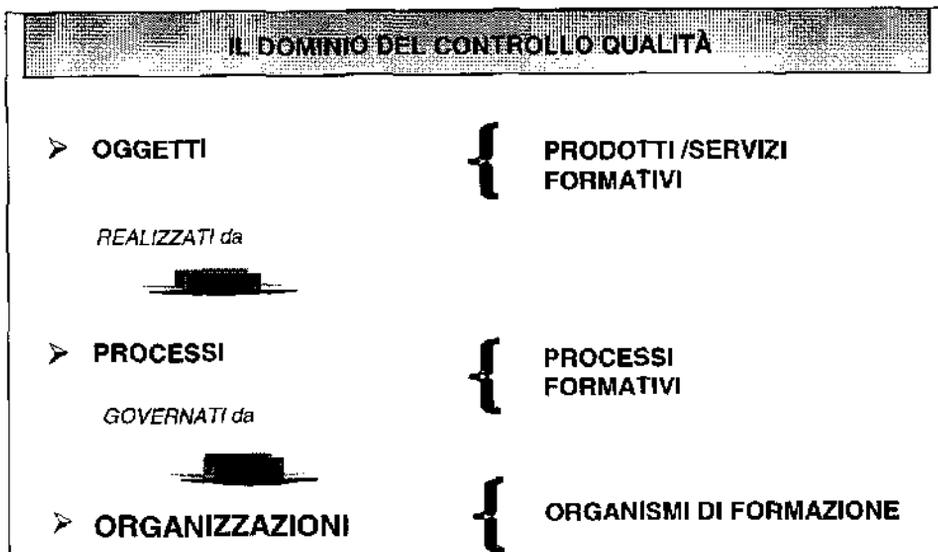
terminante nel definire il concetto di qualità. Altri puntualizzano che non c'è qualità senza controllo dei risultati di apprendimento degli allievi e che sicuramente fare qualità significa alzare la "linea media" in tali risultati.

Ambedue le osservazioni evidenziano due aspetti importanti della qualità della formazione, il primo fortemente legato alla relazione fornitore - cliente dei servizi formativi e il secondo maggiormente legato ad uno dei risultati primari della formazione ovvero l'apprendimento. Tuttavia, definire il concetto di qualità richiede ulteriori approfondimenti e individuare dei modelli di gestione della qualità nella formazione è importante per molteplici ragioni.

In primo luogo non è possibile pensare alla formazione professionale slegata strutturalmente dall'istruzione ma va bensì concepita in un sistema unico integrato; questo significa definire degli standard, dei livelli e dei criteri di integrazione. A tale scopo esistono già dei sistemi di crediti che supportano questa integrazione; tuttavia l'accertamento di un credito formativo significa proprio definire uno standard qualitativo e dei criteri di utilizzazione che ci dicono se un dato livello di apprendimento è stato o meno acquisito e su questo punto siamo purtroppo ancora indietro.

Una motivazione per l'adozione di un modello di gestione della qualità è legata al fatto che la mancanza di standard e criteri qualitativi comporta il rischio di autoreferenzialità da parte delle organizzazioni formative, un rischio reale e purtroppo già verificatosi che blocca il processo di ricerca del continuo miglioramento senza il quale non possiamo parlare di qualità.

Fig. 1 - Il dominio del controllo qualità



Nella sostanza, affrontare il tema della qualità nella formazione significa porsi la domanda "che cosa vuol dire pianificare e controllare la qualità in una organizzazione di formazione?".

In modo molto sintetico potremmo rispondere che "fare qualità nella formazione o in altri ambiti di servizio significa alzare e mantenere i livelli medi e ridurre le dispersioni, ma bisogna fare attenzione, perché il significato del controllare la qualità nella formazione ha delle peculiarità rispetto ad altri servizi.

Un servizio formativo è il frutto del lavoro di decine di persone (Direttori, formatori, tutor, ecc.) che 365 giorni all'anno (meno le ferie) dovranno fare funzionare insieme risorse umane, mezzi e strumenti per far sì che, alla fine, siano realizzati degli "oggetti" (servizi formativi) di buona qualità.

I domini del controllo della qualità sono perciò diversi e collocati a differenti livelli (*Fig. 1*).

Sicuramente, un dominio molto importante sono gli "oggetti" realizzati dalla formazione ovvero gli apprendimenti; bisogna comunque fare attenzione, perché questi sono realizzati attraverso una serie di processi governati a loro volta da un'organizzazione prestabilita.

Chiunque ha lavorato nella formazione professionale sa che per molti anni l'attenzione è stata centrata proprio sul processo formativo, che costituisce indubbiamente il processo primario ("core process") di un'organizzazione formativa, ma non è il solo: selezionare e formare i docenti è un altro importante processo – operare bene la selezione e la formazione dei formatori è una garanzia fondamentale per poter fare qualità sugli "oggetti" realizzati; altrettanto importante è il processo di gestione economica e finanziaria di un centro di formazione e così pure importanti sono altri processi.

I processi, però, non sono isolati e autosufficienti ma sono governati da organizzazioni; si può quindi notare come il controllo della qualità è una cosa abbastanza complicata e non significa soltanto lavorare sull'"oggetto", ma anche sui processi che lo realizzano e sulle organizzazioni che li gestiscono. Gli esperti di Assicurazione Qualità ci hanno dimostrato come, lavorando sui processi delle organizzazioni produttive, si riesce a prevenire o limitare le non qualità sui prodotti.

L'oggetto della valutazione è differente sui tre livelli del dominio del controllo e, di fatto, noi dobbiamo operare su tutti e tre i livelli se vogliamo fare qualità.

Se facessimo un'analisi retrospettiva circa l'ambito del controllo qualità nella formazione professionale, potremmo constatare come si è lavorato storicamente molto sugli "oggetti" mentre per quanto riguarda i processi la cosa è più recente; si è cominciato a lavorare su uno dei processi cardine che è il processo formativo nelle sue fasi (dall'analisi dei bisogni, alla progettazione e all'erogazione) e quindi su altri processi come il marketing, il controllo di gestione, ecc.

Relativamente al controllo qualità "dell'organizzazione", si è cominciato a lavorare solo negli ultimi anni.

La realizzazione di un modello di gestione della qualità negli organismi

di formazione comporta una serie di problemi, alcuni dei quali rilevanti, che ne ostacolano lo sviluppo.

Il *know-how* per la gestione della qualità, come sopra delineato, non è purtroppo disponibile nell'ambito specifico della formazione e neanche di altri servizi, ma deriva prevalentemente dall'industria; per gestire la qualità nei tre ambiti (processi, oggetti e organizzazioni) dell'organismo di formazione bisogna fare molta attenzione perché ci sono delle forti peculiarità rispetto alle organizzazioni industriali.

Un esempio di peculiarità riguarda proprio l'apprendimento, dove alcune variabili sono indipendenti rispetto all'organizzazione erogatrice, nel senso che vengono fissate all'esterno, ma ci sono grosse peculiarità anche sull'organizzazione stessa. Non possiamo, infatti, considerare un'organizzazione che gestisce un centro di formazione o un'agenzia formativa o una scuola applicando un modello organizzativo e gestionale uguale a un'organizzazione industriale perché faremmo un grosso errore. Questi errori sono stati commessi storicamente (se consultiamo la letteratura nel campo organizzativo ne troviamo tanti) ed hanno portato spesso ad una sorta di irrigidimento delle strutture organizzative. Perseguendo l'obiettivo, legittimo, di razionalizzazione di una struttura organizzativa, applicando un modello tipico delle organizzazioni industriali, sono state prodotte delle burocrazie molto rigide.

Una importante peculiarità in una organizzazione di formazione è che la gestione della qualità è essenzialmente un processo negoziale, dove il risultato deriva dal raggiungimento di un punto comune per tutti gli attori del processo (formatori, allievi, famiglie, aziende, regione, ecc.); nella sostanza possiamo paragonare il formatore a un mediatore che cerca continuamente di "far quadrare i conti".

Serve un modello che superi la logica dello standard minimo, perché gestire un sistema di formazione sulla base dello standard minimo si rischia una spinta al ribasso per la qualità. Dobbiamo, quindi, pensare a qualcosa di aperto che dà la possibilità di stimolare e valutare il miglioramento e che sia coerente con il modello di gestione della qualità dell'organismo di formazione.

Se analizzassimo le modalità disponibili e maggiormente utilizzate per gestire la qualità potremmo raggrupparle in tre approcci principali.

Il primo può essere definito "approccio normativo", dove esistono dei requisiti di riferimento a cui adeguare i processi o l'organizzazione (sistemi di qualità in ottica ISO 9000 o anche buone prassi).

Il vantaggio di questo approccio è il livello di standardizzazione (l'ISO 9000 è uno standard riconosciuto a livello internazionale) che è molto efficace per la garanzia della qualità mentre lo svantaggio è connesso alla rigidità insita negli approcci normativi. Il processo formativo deve essere strutturalmente flessibile e non è assimilabile ad un processo industriale.

C'è poi tutta un'altra serie di approcci che possiamo catalogare con il termine "monitoraggio - autovalutazione", benché il monitoraggio non sia proprio un approccio ma una fase di un metodo più ampio.

Questi modelli hanno una flessibilità applicativa molto alta, sono poco invasivi, nel senso che disturbano poco l'esistente perché personalizzati e comportano un alto livello di coinvolgimento.

Di contro, essi tendono ad incidere poco sulle modalità operative e dal punto di vista della garanzia della qualità, l'efficacia non è molto alta, perché considerano solo determinati punti (inizio e fine) e non i processi. Inoltre, la valutazione dipende spesso da riferimenti e criteri prefissati dagli stessi attori coinvolti; infine, può presentarsi anche un problema di uniformità delle valutazioni, normalmente nell'ambito di una rete, dovuto alla tendenza che ognuno definisca il suo modello (a meno che non si prenda un modello di riferimento uguale per tutti).

La terza tipologia di approccio può essere definita "gestionale", e si caratterizza per l'utilizzo di modelli ibridi, normativi e non.

La gestione di una organizzazione è infatti un processo che nessuna norma può oggettivare, essa richiede creatività e assunzione di rischio e viene fatta dagli uomini.

Un riferimento per questo approccio di gestione della qualità esiste e viene applicato, si tratta di uno strumento non normativo messo a punto dalla Fondazione Europea per la Qualità, definito modello E.F.Q.M (European Foundation for Quality Management). Utilizzando una metafora, esso definisce solo i "termometri" da utilizzare e dà una serie di indicazioni su come utilizzarli nell'ottica della qualità. Vi sono anche altri riferimenti strutturati, normalmente utilizzati su scala sovranazionale per l'attribuzione di premi qualità.

Questi approcci hanno come vantaggio che si riesce a rappresentare meglio l'organizzazione reale che si intende controllare perché si personalizza il modello in base alle peculiarità della stessa e sono sempre orientati al miglioramento.

Nella scelta di un modello di gestione della qualità sul quale basarsi per un processo di sviluppo della qualità in una organizzazione formativa, viene suggerito in questa sede un orientamento ad un approccio gestionale per evitare problemi di irrigidimento o di difficoltà di definire gli standard.

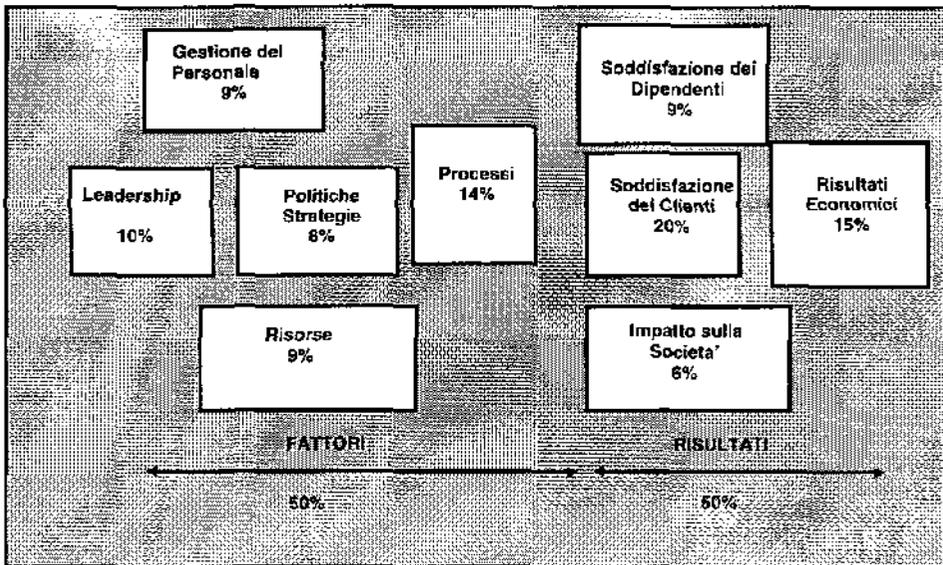
In particolare, sembra opportuno adottare come riferimento il modello E.F.Q.M., utilizzato tra l'altro per gestire il premio qualità nelle piccole imprese nonché in molte aziende di servizio per autovalutarsi o gestire il percorso verso l'eccellenza; ci sono anche dei casi in cui è stato sperimentato, con differenti finalità, nella F.P.

Si tratta di un modello quantitativo ovvero la sua applicazione consente una valutazione espressa numericamente che misura il livello di prossimità /distanza da una situazione di eccellenza.

Questo modello permette una valutazione non soltanto sui processi, ma copre gli "oggetti" prodotti e il funzionamento dell'organizzazione nel suo complesso.

Il modello E.F.Q.M. (Fig. 2) è strutturato in 9 elementi, ognuno dei quali ha un peso nella determinazione del punteggio finale.

Fig. 2 – Il modello E.F.Q.M



Gli elementi di valutazione sono suddivisi in due classi che concorrono al 50% ciascuna alla determinazione del punteggio:

- **FATTORI** (peso 50%), si riferiscono al “come” l’azienda usa le risorse e i processi a sua disposizione per la gestione secondo i principi della qualità, totale;
- **RISULTATI** (peso 50%), si riferiscono al “cosa” l’azienda ha prodotto ovvero all’effettivo risultato ottenuto dalla gestione.

Allo scopo di illustrare il modello, di seguito vengono sinteticamente descritti i singoli fattori e risultati, in termini di finalità nell’ambito del modello.

- Il risultato *soddisfazione dei dipendenti – clienti interni* (peso 9%) mira a valutare ciò che i dipendenti provano per la loro azienda;
 - Il risultato *soddisfazione dei clienti* (peso 15%) ha lo scopo di valutare come i clienti esterni percepiscono l’azienda e la qualità del suo servizio nonché i risultati effettivi;
 - Il risultato *impatto sulla società* (peso 6%) mira a valutare la percezione della collettività nei confronti dell’organizzazione di formazione;
 - L’elemento *risultati economici* (peso 15%) ha lo scopo di valutare la qualità dei risultati economici che l’azienda consegue a fronte delle prestazioni previste.
- Il fattore *leadership*, che in italiano si può tradurre come la capacità di guida all’interno di un’organizzazione; guidare uomini ma anche gestire processi e risorse.

Figura 3. Processo di erogazione della formazione orientato alla qualità

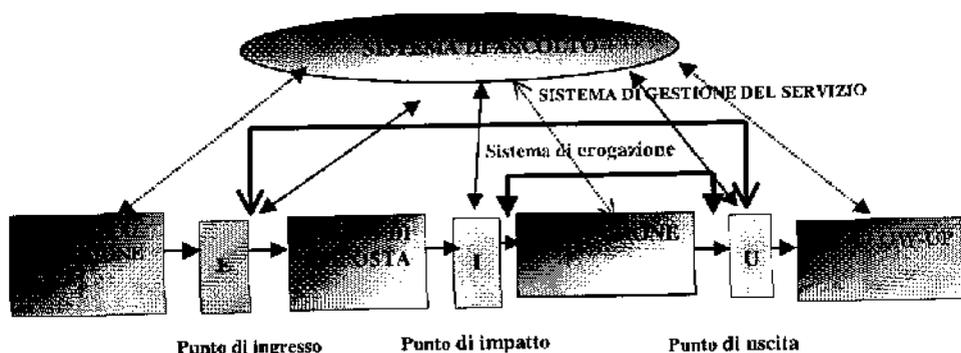
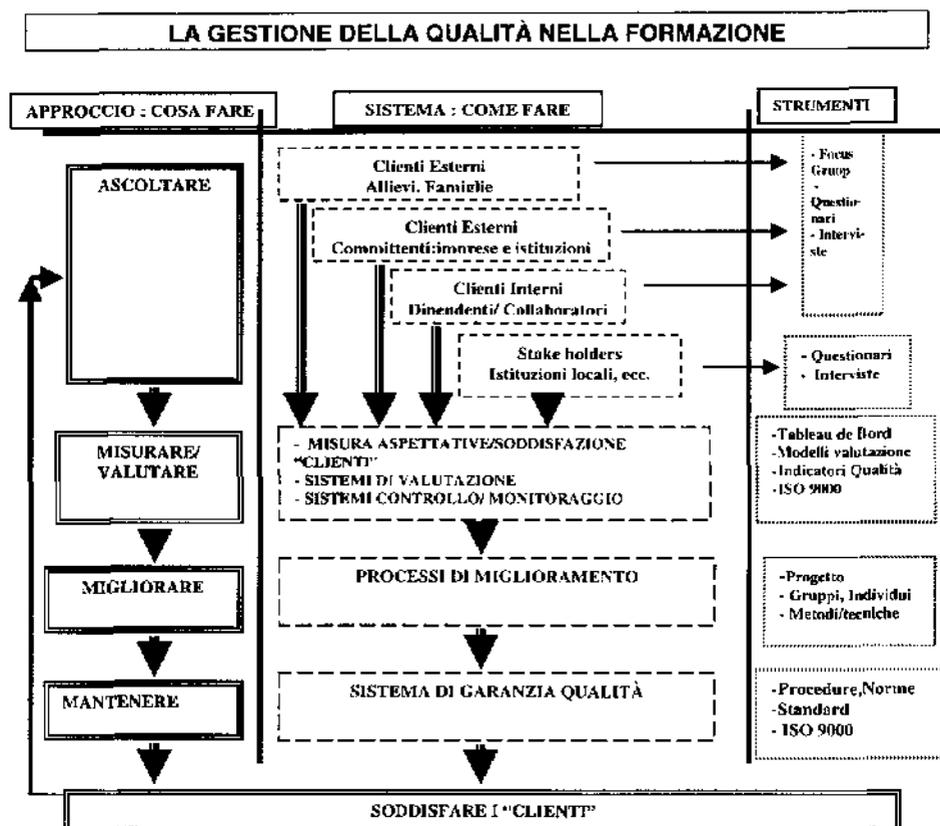


Fig. 4 – Approccio proposto per la gestione della qualità nella formazione



- Il fattore *processi* ha lo scopo di valutare come vengono individuati, riesaminati e corretti i processi al fine di migliorare la qualità.
- Il fattore *gestione del personale* ha invece lo scopo di valutare il modo in cui l'azienda utilizza il potenziale umano nell'ottica di un continuo miglioramento delle proprie attività;
- Il fattore *risorse* ha lo scopo di valutare come vengono utilizzate le risorse per conseguire la qualità
- Il fattore *politiche* ha lo scopo di valutare come la direzione tiene conto dei principi della qualità totale nella definizione, realizzazione e revisione delle politiche e delle strategie aziendali.

L'adeguamento del modello e la sua utilizzazione nella F.P. non ha ancora assunto una dimensione estesa, ma è stata condotta su base volontaria da alcuni organismi di formazione sparsi in Europa.

Naturalmente l'implementazione dei suddetti modelli per la gestione della qualità in una organizzazione di formazione non è automatica ma presuppone una traduzione coerente e allineata al modello organizzativo operante.

Storicamente, negli organismi di formazione la valutazione, più che la gestione, della qualità è stata condotta esclusivamente sul processo formativo; bisogna però fare attenzione perché il processo reale su cui si svolge un'azione formativa è molto più lungo, andando oltre i confini dell'organismo formativo stesso, e di questo bisogna tenerne conto nell'implementare modelli o norme per la gestione della qualità.

In un servizio formativo orientato alla qualità, l'erogazione è solo una fase del processo complessivo, che comprende altre fasi che vanno dalla promozione dell'azione formativa, alla ricerca degli allievi, alle comunicazioni prima, durante e dopo l'azione formativa stessa. In tutte queste fasi la qualità va gestita, anche se sono esterne, perché ognuna di esse contribuisce in modo più o meno determinante al conseguimento degli obiettivi qualitativi dell'azione formativa (*Fig. 3*).

Un aspetto molto importante nella formazione è l'ascolto; infatti solo attraverso questa prassi riferita a tutti gli attori, ad ogni livello, si riesce garantire il controllo del processo.

A fronte delle considerazioni sopra esposte, un possibile approccio di gestione della qualità nelle organizzazioni di formazione può essere schematizzato come in *Fig. 4*.

4. Il processo di accreditamento delle strutture organizzative

A scanso di equivoci bisogna innanzitutto sottolineare che la certificazione e l'accreditamento sono due processi con finalità e strutture differenti; senza scendere nel dettaglio basta osservare che la certificazione è di parte terza e valuta solo i requisiti relativi all'organizzazione e ai processi mentre l'accreditamento è di parte seconda (committente /cliente) e valuta sia i requisiti organizzativi che i risultati prodotti.

La certificazione nasce da un'esigenza di garanzia in ambito contrattuale, mentre l'accreditamento potrebbe essere volontario o cogente nel caso in cui è richiesto dal committente come condizione per l'esercizio di uno specifico ruolo.

I due processi hanno naturalmente delle aree di sovrapposizione, perché ambedue vanno a verificare pezzi dell'organizzazione e del suo funzionamento.

Fig. 5 – Logica dell'accreditamento

REQUISITI	STANDARD GENERALI	OGGETTI DELL'ACCREDITAMENTO (AMBITI DI ATTIVITÀ)				
		Ogg. 1	Ogg. 2	Ogg. 3	Ogg. n
REQUISITO 1		S1j				S1n
...						
REQUISITO K		S1k		S1j = Standard Specifici di riferimento		S1n

La logica dell'accreditamento la possiamo schematizzare come nella Fig. 5.

In sostanza è fissata una serie di requisiti (che riguardano gli oggetti, i servizi, l'organizzazione e le modalità gestionali) dopo di che l'accreditamento (anche rispetto alla certificazione) viene fatto su oggetti specifici (per es., accredito a fare la formazione iniziale piuttosto che la formazione continua).

Per verificare che il requisito sia soddisfatto si devono fissare degli standard generali relativi ai processi e all'organizzazione nel suo complesso e degli standard specifici relativi all'"oggetto" realizzato.

5. L'accreditamento regionale/provinciale delle strutture formative

Una indubbia spinta al cambiamento del sistema della F.P. italiano è data dalla legge 196/97 e in particolare dall'art. 17 che indica tra i principi e i criteri generali del sistema formativo – professionale riformato (finanziato da fondi pubblici) la presenza di Istituti ed Enti privati aventi **requisiti pre-determinati**. Ciò comporta l'adozione di norme regolamentari tra cui le procedure di "accreditamento delle strutture formative" (art. 10, decreto attuativo dell'art. 17 legge 196/97).

Senza scendere nel dettaglio, per il quale si rimanda ad una lettura attenta del suddetto decreto, è importante sottolineare in questa sede come tale decreto indica i seguenti elementi del disegno/percorso di accreditamento:

- 1) L'oggetto dei servizi cui si riferisce l'accreditamento è definito in "orientamento e formazione professionale".
- 2) Gli organismi, cui ci si riferisce - che vanno accreditati -, sono le "sedi operative".
- 3) Sono esclusi i datori di lavoro che svolgono attività formative per il proprio personale (anche se valgono per queste le specifiche condizioni attuative, tra cui l'attestazione delle competenze professionali acquisite dai lavoratori).
- 4) Si definisce un elenco nazionale delle strutture accreditate.
- 5) L'accreditamento ha un valore temporale; per tale motivo è necessario - superato questo periodo - un aggiornamento.
- 6) I requisiti minimi ed i criteri di valutazione delle sedi operative sono così definiti:
 - a) capacità logistiche e strutturali
 - b) situazione economica
 - c) disponibilità di competenze professionali impegnate in attività di direzione, amministrazione, docenza, coordinamento, analisi, progettazione e valutazione dei fabbisogni, orientamento
 - d) livelli di efficacia ed efficienza raggiunti nelle attività precedentemente realizzate
 - e) interrelazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio.

In particolare, l'analisi del testo evidenzia quanto segue:

- 1) Si introduce una sovrapposizione tra accreditamento e certificazione ISO 9001, nel senso che gli organismi in possesso di quest'ultima sono esentati dal presentare documenti relativi ai punti (a) (b) e (c).
 - 2) L'intreccio tra accreditamento e certificazione viene intensificato dalla possibilità di contributi per l'adeguamento delle strutture.
 - 3) È previsto un percorso particolare di accreditamento provvisorio per le strutture di nuova costituzione, le quali ovviamente si riferiscono solo ai commi (a) (b) e (c). L'accreditamento provvisorio dovrà diventare stabile entro due anni previo accertamento dei requisiti da parte della regione di riferimento.
 - 4) L'accreditamento può essere sospeso o revocato in caso di riscontrata difformità o mutamenti delle condizioni e dei requisiti iniziali.
- 6. L'accreditamento interno come strategia di cambiamento e sviluppo per l'orientamento alla qualità**

Fare qualità significa garantire livelli accettabili e prestabiliti di qualità dei servizi formativi e mantenere sempre attiva la tensione al miglioramento continuo, allo scopo di soddisfare la crescente domanda di qualità

da parte dei "clienti" della formazione. Questo rappresenta in generale un obiettivo impegnativo per qualsiasi organizzazione di formazione, ma diventa una vera e propria sfida in presenza di organizzazioni articolate con centri dislocati geograficamente sul territorio e caratterizzati da culture ed esperienze di sviluppo differenziate. In questo caso, assume una particolare criticità lo sviluppo e l'implementazione di un sistema di gestione della qualità omogeneo ed egualmente efficace per tutti i centri. Questo è dovuto a molteplici fattori di tipo tecnico e socio - organizzativo riassumibili brevemente di seguito.

I centri di formazione professionale appartenenti, con modalità e forme differenti, ad Enti di rilevanza nazionale sono nati e si sono sviluppati in modo relativamente autonomo, in base a spinte locali con la promozione dell'Ente di emanazione. Essi perciò, più che una organizzazione a rete (*network*) sono paragonabili ad un'aggregazione di centri legati tra loro con forme tipiche delle organizzazioni a legami deboli (Associazioni, Federazioni, ecc.) mirante a garantire il presidio della missione (*mission*) dell'Ente promotore più che ad assicurare il conseguimento di economie di scala e/o di scopo. La peculiarità di queste forme organizzative è riconducibile all'efficacia dell'intera organizzazione, derivante dalla forza intrinseca della *mission* e dalla sua condivisione fra tutti i centri. Naturalmente il radicamento e la condivisione della *mission* non è un processo spontaneo ma è alimentato da azioni sistematiche e pianificate.

Orientare una tale forma organizzativa all'adozione di un modello comune ed efficace di gestione della qualità comporta l'adozione di modelli organizzativi e gestionali omogenei e per fare ciò l'attuale forma di "aggregazione" (anche in presenza di una forte condivisione della *mission*) è una condizione necessaria ma non sufficiente.

A tale scopo sarà opportuno rafforzare la caratterizzazione di organizzazione a rete ovvero di centri di formazione che, pur mantenendo la loro autonomia, siano in grado di configurarsi all'esterno come organizzazione integrata che riesce a conseguire economie di scala e di scopo, indispensabili nel nuovo scenario della formazione professionale.

Nella prospettiva di seguire la suddetta ipotesi di orientamento alla qualità (per le cui motivazioni si rimanda all'analisi degli scenari descritti in precedenza nonché ad ulteriori approfondimenti legati alle situazioni specifiche), bisognerà allora innescare e sostenere un profondo processo di cambiamento culturale e organizzativo che gradualmente e tramite il coinvolgimento di tutti gli attori operanti nei centri di formazione, consentirà di realizzare le nuove modalità gestionali e organizzative sottese dall'orientamento alla qualità delineato in precedenza.

L'ipotesi di processo avanzata per il CNOS-FAP consiste nel proporre l'uso di un processo di **accreditamento interno**, basato sull'accertamento dell'affidabilità qualitativa, come strumento strutturale all'interno di una Federazione di Enti formativi per la sperimentazione di nuovi e più efficaci modelli organizzativi degli organismi di formazione.

Questa scelta comporterebbe alcuni importanti vantaggi:

- Rafforzare il patto federativo tramite l'introduzione di criteri di valutazione e riconoscimento basati sulla qualità espressa dagli Enti associati;
- Stimolare la ricerca del miglioramento e quindi un posizionamento verso l'alto degli Enti;
- Muoversi in una logica di cambiamento coerente con quella emergente dell'accREDITAMENTO esterno, anticipandone il corso;
- Rafforzare la posizione di "interlocutore affidabile" nei confronti del committente della formazione iniziale;
- Disporre di uno strumento che privilegia un cambiamento graduale e condiviso all'interno degli organismi di formazione.

7. Il progetto di accREDITAMENTO interno CNOS-FAP per la formazione iniziale

7.1 Approccio metodologico e culturale per l'accREDITAMENTO interno

L'approccio proposto per l'accREDITAMENTO interno CNOS-FAP si propone di optare per un "accREDITAMENTO *plus*" ovvero una prospettiva che punta non solo ai requisiti minimi, ma è finalizzato alla realizzazione di un vero e proprio sistema di gestione della qualità della formazione.

Ciò significa puntare ad un quadro di "affidabilità" dei centri di formazione, dimostrato attraverso l'attivazione di un sia pur essenziale "servizio qualità ed accREDITAMENTO" il quale – sulla base di un'apposita guida – presiede alla verifica della sussistenza dei requisiti, alla definizione di piani di adeguamento, alla loro attuazione, alla revisione delle procedure relative.

In particolare, la creazione di un "Servizio qualità ed accREDITAMENTO" non deve rappresentare un fattore puramente amministrativo – burocratico, ma il segnale di un orientamento generale della Federazione verso una strategia della qualità.

Il modello e il relativo processo di accREDITAMENTO proposto mira essenzialmente a valutare la disponibilità dei fattori cruciali per gli Enti di formazione:

- modello culturale e modello educativo – formativo
- legami con il contesto
- management e capacità strategica
- risorse strutturali
- risorse umane
- capacità organizzativa
- gestione della qualità.

In generale possiamo distinguere tre macroambiti di requisiti da valutare:

- a) ambito strutturale ed economico-finanziario
- b) ambito culturale e delle risorse umane
- c) ambito dei processi di servizio.

Per ciascuno degli ambiti indicati è necessario procedere in modo specifico, pur in un quadro organico.

7.2 Struttura e requisiti del modello di accreditamento interno CNOS-FAP

Il modello proposto prevede la coesistenza di due classi di requisiti:

- requisiti relativi alla struttura di produzione/erogazione del servizio e alla sua organizzazione e gestione;
- requisiti relativi ai risultati qualitativi conseguiti dalla suddetta struttura.

Le classi di requisiti proposte con le relative finalità e i riferimenti generali per la verifica del soddisfacimento sono riassunti nella tabella seguente; per comodità di lettura i requisiti relativi alla struttura e all'organizzazione sono distribuiti in 4 punti e quelli sul risultato in un ulteriore punto, articolato a sua volta in 4 punti.

REQUISITI PER L'ACCREDITAMENTO	FINALITÀ ACCREDITAMENTO	PARAMETRI DI RIFERIMENTO
0. Coerenza Missione e valori	➤ Verificare la compatibilità valoriale e della missione dell'O.d.f.	<ul style="list-style-type: none"> • Statuto O.d.F, proposta formativa, carta dei valori
1. Requisiti Strutturali e Logistici 1.1 Idoneità dei locali alle norme igieniche e di sicurezza 1.2 Idoneità risorse necessarie all'erogazione della formazione	➤ Valutare l'esistenza e l'idoneità dei locali e delle strutture deputate all'erogazione della Formazione	<ul style="list-style-type: none"> • Leggi e direttive sulla sicurezza • Requisiti tecnico-qualitativi delle strutture
2. Requisiti Economico - Finanziari	➤ Valutare l'affidabilità del soggetto richiedente l'accREDITAMENTO dal punto di vista economico e finanziario ovvero la sua capacità di utilizzare le risorse in modo efficace ed efficiente	<ul style="list-style-type: none"> • Legislazione vigente • Requisiti normativi Ente accreditante
3. Organizzazione e Management 3.1 Organizzazione e Leadership 3.2 Politiche e Strategie 3.3 Sistema di garanzia qualità (Processi e responsabilità per la qualità)	➤ Valutare la capacità del management di guidare l'organismo di formazione nel conseguimento di risultati di qualità ed efficienza ➤ Valutare la capacità dell'organismo di assicurare livelli di qualità certi e prestabiliti.	<ul style="list-style-type: none"> • Modello EFQM • ISO 9001 - 4.1 • Certificazione del sistema qualità in ottica ISO 9000 • Audit di verifica conformità ISO 9000
4. Risorse Umane e Competenze professionali (Dipendenti e collaboratori)	➤ Valutare la dotazione di potenziale umano e professionale dell'organismo e la sua capacità di gestirlo efficacemente	<ul style="list-style-type: none"> • Modello EFQM • Indicatori e standard professionali

5. Risultati conseguiti	➤ Valutare la capacità dell'organismo di formazione di conseguire risultati di qualità.	<ul style="list-style-type: none"> • Modello EFQM • Indicatori statistici • Standard qualitativi dei prodotti formativi
5.1 Soddisfazione dei clienti esterni	Valutare il livello di soddisfazione dei clienti prodotto dall'O.d.f.	
5.2 Soddisfazione dei dipendenti e collaboratori	Valutare il livello di soddisfazione dei dipendenti prodotto dall'O.d.f. (che incide sulla qualità prodotta)	
5.3 Impatto sulla società e relazioni con l'esterno	Valutare la rete di collaborazioni e i risultati indotti dall'O.d.F. nel contesto sociale ove opera	
5.4 Qualità dei prodotti e dei servizi formativi	Valutare il livello di qualità dei prodotti e dei servizi formativi erogati dall'O.d.F.	

Il modello previsto è quantitativo e perciò la sua applicazione produce necessariamente un punteggio (previsto in millesimi), alla cui determinazione contribuiscono in eguale misura le due classi di requisiti (50% e 50%).

Il punteggio si ottiene moltiplicando i singoli punteggi attribuiti ai requisiti (espressi in centesimi) per i relativi pesi, illustrati nella tabella seguente.

REQUISITI DEL MODELLO	PESO SINGOLO	CONTRIBUTO AL PUNTEGGIO
0. Missione e Valori	ON-OFF	50%
1. Requisiti Strutturali e Logistici	1.1 = ON-OFF	
1.1 Idoneità dei locali alle norme igieniche e di sicurezza	1.2 = 10	
1.2 Idoneità risorse necessarie all'erogazione della formazione		
2. Requisiti Economico - Finanziari	5	
3. Organizzazione e Gestione	20	
3.1 Organizzazione e Leadership		
3.2 Politiche e Strategie		
3.3 Sistema di garanzia qualità (Processi e responsabilità per la qualità)		
4. Risorse Umane e competenze professionali (Dipendenti e collaboratori)	15	
4.1 Dotazione minima		
4.2 Idoneità competenze		
5. Risultati conseguiti	5.1 = 15	50%
5.1 Soddisfazione dei clienti esterni	5.2 = 5	
5.2 Soddisfazione dei dipendenti e collaboratori	5.3 = 15	
5.3 Relazioni con l'esterno e Impatto sulla società	5.4 = 15	
5.4 Qualità dei prodotti e servizi formativi		

In prima approssimazione sono stati considerati come ambiti specifici della F.I. i principali settori e macrosettori di operatività, riassumibili come segue:

- 1) Settore metalmeccanico
- 2) Settore elettrico
- 3) Settore grafico
- 4) Settore turistico/alberghiero/ ristorazione

7.3 Confronto generale tra il modello di accreditamento interno per CNOS-FAP e modello di accreditamento proposto da art.17/L.196 (nazionale)

Benché l'accREDITAMENTO interno abbia finalità e modalità realizzative diverse dall'accREDITAMENTO esterno, il modello è progettato in modo da essere perfettamente compatibile e integrabile. Allo scopo di evidenziare differenze ed affinità, di seguito viene effettuato un confronto condotto su una serie di elementi significativi.

ELEMENTI DI CONFRONTO	MODELLO ACCREDITAMENTO PREVISTO DA ART. 17/L.196	MODELLO ACCREDITAMENTO INTERNO CNOS - FAP
1. Finalità dell'accREDITAMENTO	Riconoscere ad un organismo la possibilità di proporre e realizzare interventi di formazione - orientamento finanziati con risorse pubbliche.	Riconoscere e sviluppare in un centro di formazione CNOS-FAP, i requisiti qualitativi richiesti per far parte della rete di Centri CNOS-FAP che progetta ed eroga formazione iniziale con qualità garantita
2. Logica di AccredITAMENTO	Sede operativa - Soggetto titolare - Ambito/tipologia	Sede operativa - Soggetto titolare - SETTORE
3. Ambito generale di AccredITAMENTO	Attività di formazione e orientamento rivolte a singoli e a gruppi (compresa FAD) finanziate con risorse pubbliche	Attività di Formazione Iniziale (denominata Obbligo Formativo nel modello di accREDITAMENTO Nazionale)
4. Ambiti specifici (tipologie formative)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>obbligo formativo</i> (percorso di qualificazione e per apprendistato); ➤ <i>formazione superiore</i> (post-obbligo formativo, IFTS, Alta formazione) ➤ <i>formazione continua</i> (formazione per occupati, per soggetti in CIG e mobilità e per disoccupati, <i>formazione per adulti disoccupati</i>). ➤ <i>La formazione per lo svantaggio</i> (specificamente prevista all'interno di ciascuna tipologia) 	Formazione Iniziale (obbligo formativo) nei settori: <ul style="list-style-type: none"> - Meccanico - Elettrico - Grafica - Turistico/alberghiero/ ristorazione
5. Destinatari (soggetti ammessi)	Sedi operative degli operatori, pubblici e privati, che intendono realizzare interventi di orientamento- formazione (finanziate con fondi pubblici)	Tutti i centri di formazione aderenti alla Federazione CNOS-FAP
6. Esclusioni	<ul style="list-style-type: none"> ➤ le imprese che svolgono attività formative per il proprio personale ➤ gli organismi che attuano iniziative sperimentali altamente innovative (definite tali in appositi documenti della programmazione regionale) ➤ le strutture che prestano servizi configurabili prevalentemente come azioni di assistenza tecnica. 	Tutti i Centri che non rispettano la condizione al punto 5

ELEMENTI DI CONFRONTO	MODELLO ACCREDITAMENTO PREVISTO DA ART. 17/L.196	MODELLO ACCREDITAMENTO INTERNO CNOS - FAP
7. Soggetti senza esperienza (nuovi ambiti)	Accreditamento provvisorio con durata annuale e rinnovabile per tre anni	NON PREVISTO
8. Requisiti e struttura del modello		
8.1 Appartenenza	➤ NON PREVISTO	➤ Coerenza della missione e dei valori con la rete di appartenenza
8.2 Strutturali	➤ capacità logistiche e strutturali - Idoneità dei locali alle norme igieniche e di sicurezza - Idoneità risorse necessarie all'erogazione della formazione	➤ Requisiti Strutturali - Idoneità dei locali alle norme igieniche e di sicurezza - Idoneità risorse necessarie all'erogazione della formazione
8.3 Economici - Finanziari	➤ Correttezza del Bilancio	➤ Correttezza gestione Economico-finanziaria
8.4 Organizzativi e gestionali	➤ Certificazione ISO <i>(il requisito non è previsto esplicitamente)</i>	➤ Organizzazione e Leadership ➤ Politiche e Strategie ➤ Sistema di garanzia qualità (Processi e responsabilità per la qualità)
8.5 Risorse Umane e professionali	➤ Dotazione quantitativa di persone ➤ Adeguatezza delle competenze professionali Seguenti funzioni primarie: 1. Direzione 2. Gestione Economica - finanziaria 3. Analisi fabbisogni 4. Progettazione 5. Valutazione 6. Docenza 7. Tutoring 8. Orientamento	➤ Dotazione quantitativa di persone ➤ Adeguatezza delle competenze professionali Seguenti 10 funzioni primarie: 1. Direzione dell'O.d.F. 2. Gestione Economica - finanziaria 3. Marketing - Commerciale 4. Progettazione e sviluppo 5. Gestione Qualità 6. Coordinamento settore 7. Coordinamento Filiera 8. Formazione - docenza 9. Tutoring 10. Orientamento
8.6 Risultati prodotti	➤ Livelli di efficacia ed efficienza raggiunti nelle attività precedentemente realizzate ➤ Relazioni maturate con il sistema sociale e produttivo presente sul territorio.	QUATTRO CLASSI DI RISULTATI DI EFFICACIA 1. Soddisfazione dei clienti esterni 2. Soddisfazione dei dipendenti e collaboratori 3. Relazioni con l'esterno e Impatto sulla società 4. Qualità dei prodotti e servizi formativi
9. Determinazione del risultato	On - Off (accreditato - non accreditato)	Quantitativo con Punteggio
10. Rapporto con la certificazione ISO 9000	Il possesso della certificazione esclude la verifica dei requisiti strutturali e organizzativi	Il possesso della certificazione aggiunge punteggio alla valutazione dei vari requisiti
11. Procedura di accreditamento	È delegata alle regioni che dovranno tradurre operativamente e personalizzare il modello nazionale	1. Invio e ricezione documentazione 2. Audit presso sedi dei centri da parte del gruppo di esperti nazionali 3. Elaborazione del report e restituzione 4. Programma di sviluppo supportato dagli esperti del gruppo nazionale per migliorare eventuali punti deboli dei centri

8. Peculiarità dell'accREDITAMENTO interno CNOS-FAP

L'accREDITAMENTO interno, così come pensato e proposto per il CNOS-FAP, si configura come un percorso metodologico di cambiamento piuttosto che come strumento di verifica e valutazione di requisiti. Esso perciò, nonostante una serie di similitudini strutturali e di impostazione con l'accREDITAMENTO esterno proposto dall'art.17 della L.196/97, si differenzia profondamente da questo per la filosofia e le modalità di utilizzo.

Allo scopo di chiarire questo concetto verranno evidenziate di seguito le principali peculiarità dell'accREDITAMENTO interno, distinte a livello di aspetti generali e specifici del modello proposto.

8.1 Peculiarità a livello generale

Queste peculiarità riguardano il significato e le finalità degli elementi strutturali che definiscono il modello ovvero: finalità dell'accREDITAMENTO, individuazione del soggetto, ambiti di accREDITAMENTO, requisiti da soddisfare, standard di riferimento, processo di accREDITAMENTO.

Finalità dell'accREDITAMENTO interno

Stimolare il miglioramento continuo della qualità nei centri di formazione attraverso una prassi affidabile, sistematica e razionale, finalizzata comunque ad "includere" il singolo centro accREDITATO nella rete. *Per converso, l'accREDITAMENTO esterno tende a rilevare la soddisfazione di requisiti prestabiliti al fine di escludere chi non li possiede*

Soggetto che richiede l'accREDITAMENTO

Organizzazione di formazione che intende legittimare volontariamente l'appartenenza ad una rete /comunità di organismi formativi confrontandosi con parametri oggettivi noti e condivisi da tutti gli appartenenti alla rete.

Ambiti di accREDITAMENTO

Le attività formative che il soggetto si impegna a "fare bene" almeno quanto gli altri appartenenti alla rete/comunità.

Requisiti da soddisfare

Aspetti importanti per la qualità dei prodotti e servizi formativi ovvero elementi sui quali controllare la qualità ed orientare il miglioramento continuo.

Standard di riferimento

Traguardi dinamici sui quali puntare per migliorare ovvero elementi di accumulo / capitalizzazione del *know how* della rete/comunità. *Nell'accREDITAMENTO esterno gli standard rappresentano invece le soglie minime da rispettare.*

Processo di accreditamento

Percorso verso l'eccellenza qualitativa caratterizzato da un confronto continuo, con se stessi e con gli altri appartenenti alla rete/comunità. Per converso nell'accREDITAMENTO esterno il processo è finalizzato a verificare il possesso di requisiti prestabiliti per decidere l'inclusione o l'esclusione del soggetto.

8.2 Peculiarità a livello di elementi specifici

Queste peculiarità riguardano il significato e le finalità dei requisiti specifici del modello come riportati di seguito.

Missione e valori

Ha lo scopo di stimolare gli organismi di formazione a mantenere viva e attiva l'attenzione alla missione e ai valori fondanti dell'Ente promotore.

Requisiti strutturali

Attivare negli organismi formativi un processo razionale di gestione delle risorse strutturali e tecnologiche orientato alla definizione e al rispetto di standard e al continuo miglioramento degli stessi.

Requisiti economici – finanziari

Sviluppare nelle organizzazioni formative della rete/comunità una metodologia comune e razionale per la gestione economica e finanziaria.

Organizzazione e Gestione

Stimolare lo sviluppo di una cultura gestionale e di modelli organizzativi efficaci e orientati al conseguimento di alti livelli qualitativi.

Risorse umane e competenze professionali

Orientare gli organismi di formazione ad una gestione delle risorse umane finalizzata allo sviluppo delle competenze dei formatori e al rispetto dei ruoli organizzativi ricoperti.

Risultati dell'attività formativa

Sviluppare la cultura della pianificazione e controllo della qualità dei risultati delle attività formative.

BIBLIOGRAFIA

CAPELA C., *Système d'accréditation des organismes de formation - Origine, objectifs et méthodologie du système d'accréditation*, CEDEFOP, Formation Professionnelle n°15.

CONTI T., *Autodiagnosi organizzativa - Il self assessment: una via verso l'eccellenza organizzativa*, Sperling & Kupfer Editori, Milano, 1997.

DEMING E., *L'impresa di Qualità*, Isedi - Petrini, Torino, 1989.

FERRARIO E., "La valutazione dei sistemi scolastici: gli indicatori di qualità", *Dirigenti Scuola*, n. 5, giugno-luglio 1995.

ERWIN SEYFRIED, *L'évaluation de la qualité dans les programmes de formation professionnelle*, CEDEFOP, Formation Professionnelle n°15.

- 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.
- ISFOL, *Qualità, Valutazione ed innovazione nella formazione professionale*, Isfol, Roma, 1997.
- ISFOL, *Standard formatori*, Isfol, Roma, 1998.
- JURAN J.M., *Quality Control Handbook*, Mc Graw Hill, New York, 1974.
- LIEBRI D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma, 1995.
- NEGRO G., *Qualità totale a scuola*, Edizioni Il Sole 24 ore, Milano, 1995.
- NICOLI D., *Formazione professionale: linee del disegno innovativo*, in "Professionalità", 11, n. 5, pp. 33-41.
- PUGLIESE S., *Dal Centro di formazione professionale (Cfp) al Centro di servizi formativi (Csf)*, in "Professionalità" n. 40, pp. XI-XXIII, 1997.
- THOMAS STAHL, *L'autoévaluation voi royale de l'assurance qualité dans la formation continue?*, CEDEFOP, Formation Professionnelle n°15.

Leggi e regolamenti

Legge 196/97, Articolo 17

Conferenza Stato-Regioni 18/02/00, *Accordo tra il Ministero del Lavoro e della previdenza sociale, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano per l'individuazione degli standards minimi delle qualifiche professionali e dei crediti formativi e per l'accreditamento delle strutture della formazione professionale*, Febbraio 2000.

Norme e linee guida

- E.F.Q.M.- European Foundation for Quality Management, 1994, 1996, *Linee guida per l'autovalutazione*.
- UNI (Ente Nazionale Italiano di Unificazione). UNI EN ISO 9001, *Sistemi Qualità, Modello per l'assicurazione della qualità nella progettazione, sviluppo, fabbricazione, installazione ed assistenza*, Milano 1994.
- UNI, *Linea guida UNI n° 23, Sistemi qualità - Linee guida per lo sviluppo e l'adozione di un sistema qualità negli organismi di formazione secondo le UNI EN ISO 9001*, Milano 1998.
- DIS (Draft International Standard) ISO 9004:2000: *Quality Management System - Guidelines*, 1999.
- DIS (Draft International Standard) ISO 9001:2000: *Quality Management System - Requirement*, 1999.

FONTANA
UMBERTO*

“Condannati” ancora allo studio? Riflessioni sui ragazzi probabili utenti dei CFP

Esaminando la posizione dei giovani fino ai 18 anni nel quadro dell'obbligo formativo si rileva la presenza di una fascia di ragazzi per i quali la valutazione scolastica diventa ostacolo alla crescita. A partire da tale constatazione si descrivono i profili “tipici” dei probabili utenti della FP, per rilevare la necessità di un cambiamento strutturale nei centri di formazione professionale

1. LA POSIZIONE DEI GIOVANI FINO AI 18 ANNI NEL QUADRO DELL'OBBLIGO FORMATIVO

La nuova posizione della formazione professionale (FP) s'innesta sulla legislazione del cambio dei cicli scolastici e propone dei percorsi formativi fino al compimento del diciottesimo anno di età, mediante i quali possa assolvere il proprio *obbligo formativo* anche chi lascia il mondo della scuola.¹

La novità maggiore inserita nella FP è collegata al fatto che soggetto di formazione professionale è solo l'alunno/a che ha finito la scuola dell'obbligo (dopo il compimento del quindicesimo anno): in base alla Legge 144/99 ogni ragazzo deve essere accompagnato, anche se già inserito in contesto lavorativo nei primi approcci con il mondo dei grandi, sotto il controllo delle Regioni.

¹ Confronta: *Legge quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'istruzione* del 10 febbraio 2000, n. 30 (per il testo vedi: www.edscuola.com/archivio/norme/restudd1.html). In particolare Artt. 4.4 e 5.

* Direttore COSPES Verona

Grazie a questa impostazione, "l'Italia intende offrire a tutti i giovani un'opportunità 'forte' di completare il percorso formativo attraverso il conseguimento di un diploma o di una qualifica professionale, eliminando gli abbandoni precoci del sistema. A tale scopo la legge e la successiva regolamentazione attuativa hanno disegnato un sistema complesso nel quale sono coinvolti molteplici attori, istituzioni e non, che vengono dunque a costituire una vera e propria rete di servizi sul territorio"².

Finita la scuola dell'obbligo, ogni alunno deve dunque assolvere all'obbligo formativo, e lo può fare scegliendo tra tre modalità:

- Continuare nella scuola superiore fino al raggiungimento del diciottesimo anno (raggiungendo magari l'esame di Stato in una delle quattro aree proposte dalla legge sul cambio dei cicli);
- Entrare nella FP organizzata come tale da Enti di formazione pubblici o privati, che lo porterà all'acquisizione di una qualifica professionale;
- Seguire percorsi di apprendistato che lo inseriranno nel mondo lavoro con obblighi di formazione che ogni Regione dovrà definire e controllare (ad es. 240 ore l'anno nel corso di tre anni).

Vista in questi termini, "la FP iniziale non potrà più essere considerata dalla scuola il percorso destinato ai più deboli, ma deve rappresentare un percorso formativo con un suo carattere specifico che procede dall'esperienza alla riflessione e che ha al centro la tematica del mondo del lavoro e delle sue relazioni. La FP non rappresenta né surrogata né è supplenza dei percorsi di istruzione"³.

I ragazzi che, compiuto il quindicesimo anno di età, hanno manifestato apertamente la volontà di lasciare la scuola (o che semplicemente non sono andati più a scuola) vengono in un certo senso "monitorati" dai nuovi Servizi per l'impiego (sorti in base alla Legge 469 del 23 dicembre 1997, sulle rovine dei vecchi uffici di collocamento) in fase di attuazione ormai in tutte le Province⁴: cioè vengono in un primo momento "ricercati" e inseriti in una specie di *anagrafe provinciale di probabili utenti*, poi vengono contattati personalmente e indirizzati ad agenzie formative che li aiutino ad esplicitare l'obbligo formativo. Questo per evitare l'evasione dello stesso obbligo.

² ISFOL, *L'intervento per l'obbligo formativo nei servizi per l'impiego*, Ministero del Lavoro, Roma, 2000, p. 9.

³ MINISTERO PI, Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione (Legge 30 del 10/02/2000), *Sintesi dei Gruppi di Lavoro*. Citato da: www.annalipubblicaistruzione.it/cons/Riviste/Sintesi/Sintesi09.htm, p. 6.

⁴ Non è possibile in questa sede descrivere la trasformazione tuttora in corso dei Centri di collocamento statali in Servizi per l'impiego regionali. Rimando per una documentazione alla monografia: BONZZI M. L., MASCIÒ G., *Modalità innovative ed integrate a supporto dell'orientamento ed inserimento lavorativo dei giovani*, in "Quaderni Istituto Provolo", Verona, 2001, pp. 41-54.

I ragazzi invece che, compiuto il quindicesimo anno di età, decidono di entrare in un percorso di FP per espletare l'obbligo formativo, possono rivolgersi ad un Ente pubblico o privato per seguire un percorso di formazione che li prepari per entrare decentemente nel mondo del lavoro, o anche a raggiungere una formazione superiore integrata (FIS) o addirittura un'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS) tutta da inventare.

Gli Enti convenzionati con le Regioni presentano i loro piani di FP e svolgono le attività formative in sintonia con le leggi attuali che parlano di "formazione integrata" (comprendente le così dette *passerelle* tra sistema di istruzione e sistema di FP e la certificazione dei *crediti* acquisiti) e di collaborazione con i Centri per l'impiego e con le realtà produttive del lavoro.

L'Ente che eroga servizi di FP dovrà essere accreditato presso le Regioni, dovrà mettersi sul mercato della formazione professionale in libera concorrenza con gli altri, e dovrà presentare la sua proposta formativa improntata alla propria peculiarità. Dovrà insomma farsi una propria clientela e prepararsi una propria équipe di formatori.

2. UNA FASCIA DI RAGAZZI PER I QUALI UNA VALUTAZIONE SCOLASTICA DIVENTA OSTACOLO ALLA CRESCITA

Da sempre esiste nelle scuole una fascia di ragazzi particolarmente difficili per quanto riguarda gli apprendimenti e alterni per quanto riguarda il comportamento, che da parecchi decenni si usa denominare "disadattati" alla scuola. Qualcuno li chiama impropriamente anche con altri nomi, associandoli ai *disabili*.

Questa etichetta di "disadattati" dice tutto e dice niente, ma coglie però di essi una connotazione importante: non si adeguano alle richieste sociali.

Oggi si sa che il ragazzo disadattato proviene da una pista di difficoltà che ha notevolmente disturbato la sua crescita cognitiva e che ha generalmente alle spalle una storia di sofferenza³: la sua *dolorosa storia* che lo condiziona di fronte agli adulti, lo frena nel divenire se stesso, e spesso dà alla sua vita un tono a dir poco drammatico. Questa storia non si può conoscere a priori, ma si può ricostruire solo con un'attenta inchiesta anamnestica riguardante i primi apprendimenti, le motivazioni e i comportamenti razionali.

Non è per nulla chiaro perché un ragazzo fatichi ad apprendere quelle cose che gli dovranno essere strumenti importanti per il futuro (saper esprimersi a livello verbale e scritto, contare su alcune tecniche di calcolo, avere alcune conoscenze di base su argomenti storici, geografici, scientifici...); chiaro sembra solo il fatto che per il "disadattato" queste mete non sono

³ Rimando per l'impostazione di questo tema al mio saggio: *Ragazzi che non sanno fare da soli, linee diagnostiche e trattamento del disadattamento*, in: TONOLO G., DE PIERI S., *Educare i preadolescenti*, LDC, Torino, 1988, pp. 155-178

raggiungibili se prima non ne realizza altre, tra le quali quelle che riguardano il suo attuale modo di essere (sentirsi se stesso, sentirsi stimato, saper visualizzare il futuro senza sentirsi legato al presente, relazionarsi con le figure fondamentali in maniera proporzionata alla sua crescita, ecc.).

L'ideologia manifesta di tutti gli educatori concorda nell'affermare che i ragazzi non devono essere valutati e valorizzati esclusivamente sul settore degli apprendimenti scolastici. L'esperienza però insegna che nella pratica si continua a categorizzare "buoni" o "bravi" quei ragazzi che apprendono bene e "cattivi" invece quelli che apprendono male o troppo poco. Nella categoria dei "cattivi" si introduce spesso anche una sotto categoria, ancora peggiore a mio modo di vedere, che giudica molti di loro (in genere quelli che sono miti e non danno fastidio) "poverini che non ci arrivano", dove un giudizio di bontà viene associato ad un giudizio di pochezza.

La valutazione scolastica degli apprendimenti diviene spesso anche per la famiglia il criterio per connotare tutta la personalità di un figlio che, proprio per questo, non si sente più accettato dai suoi⁶, e così inserisce anche nel processo di crescita un accento drammatico o di violenza. Per questi ragazzi sembra proprio realizzarsi il paradosso che potrei esprimere con uno slogan: *non posso inserirmi nella vita perché devo imparare, o ancora non posso diventare grande perché devo andare a scuola.*

Tutte le agenzie formative in questi ultimi decenni hanno implicitamente accettato questa superficiale categorizzazione di allievi "buoni" o "cattivi" in base ad una valutazione sugli apprendimenti, e da tale classificazione hanno riportato grossi disturbi.

2.1. Da sempre scaricati nella formazione professionale

In modo particolare fu disturbata la FP per il fatto che questi ragazzi, finita in qualche modo la scuola dell'obbligo, vengono giudicati non in grado di continuare gli studi e vengono convogliati a frotte nei Centri ove si eroga formazione al lavoro. Alla base di questa prassi c'è un malinteso, la banale e semplicistica riduzione concettuale per la quale FP corrisponde a percorso breve (o scorciatoia, o piazzola di sosta per andare al lavoro), contrapposto a scuola superiore, che corrisponde a percorso lungo (raccordato con l'università).

Questa riduzione si dimostrò molto pernicioso e in questi ultimi decenni fu causa di grandi equivoci sia per gli Enti che erogano FP, che per gli utenti stessi usciti dalla scuola dell'obbligo svantaggiati negli apprendimenti.

Bisogna mettere subito in chiaro che la FP in sé non è un percorso breve che immette nel lavoro, ma una preparazione di base che dovrebbe abilitare il giovane a partecipare in tempi brevi al "lavoro".

⁶ Anche per questo argomento rimando ad un mio saggio di qualche anno fa: *Orientamento scolastico nella scuola: scambi di stimolazioni a fini "vocazionali" tra docenti e allievi nella situazione didattica*, in "Selenotizie" n. 1, 1994, pp. 28-43. In questo saggio ho raccolto l'esperienza ventennale di consulenze e osservazioni nell'ambito delle relazioni scolastiche e familiari.

Nel frattempo il mondo del lavoro si è complicato e specializzato in modo vorticoso fino ad esigere da chi lo accosta in vista di un inserimento competenze, energie e motivazioni vere. Preparazione professionale significa oggi formazione di base, partecipazione attiva, specializzazione e abilità plurime... *non area di parcheggio*. Per tutti i ragazzi che, con la scusa della FP intesa come un percorso breve, sono rimasti in *area di parcheggio* perché incapaci di seguire, o perché privi di strumenti cognitivi all'altezza delle aspettative sociali, l'esito naturale fu l'aggravarsi del loro disadattamento e il trascinarlo avanti ("zoppicando" affannosamente) negli anni, in cui avrebbero dovuto acquisire motivazioni e tecniche proprio in vista del lavoro.

Non vale più il vecchio modo di pensare, tuttora diffuso tra gli insegnanti, espresso dallo slogan che andava bene forse nella società contadina nei secoli passati: "chi non ha voglia di studiare vada a piantare cavoli (cioè a lavorare)". Il mondo del lavoro industrializzato non contempla quasi più il lavoro artigianale o il lavoro di copertura per quegli anni in cui un ragazzo deve diventare grande, ma la FP, se a lei si rivolgono ragazzi in qualche modo svantaggiati, non dovrebbe non prendere in considerazione anche lavori semplici, così detti "da manovali" o da "extra comunitari".

2.2. Contrasti e mentalità corrente nella formazione professionale

La FP, sollecitata dai cambiamenti tecnologici e produttivi, ha subito grandi evoluzioni in questi ultimi anni. Ha elaborato una piattaforma concettuale nuova, incentrata su apprendimenti di competenze basilari e sulla crescita della persona umana, volta a limitare i danni del disadattamento scolastico spostato sui suoi percorsi formativi. Lo strumento legislativo che dovrebbe garantire il risanamento della FP superando l'antica scissione tra scuola e formazione al lavoro, che dovrebbe insomma raccordare il mondo della scuola con il mondo del lavoro, sembra essere rappresentato *dall'obbligo formativo esteso indistintamente a tutti i giovani*.

Anche la FP è stata regolamentata analogamente a quanto è avvenuto nel mondo della scuola ed è stata cooptata all'impegno di *orientamento* verso il mondo del lavoro. Nell'impianto dei piani formativi, le problematiche di crescita sono state inserite dal legislatore per tutti i giovani in obbligo formativo allo stesso modo, sia per quelli che lo esplicano nel mondo della scuola, che per quelli che lo esplicano nella FP o nell'apprendistato. Nelle rispettive applicazioni legislative queste tematiche evolutive vengono di continuo raccomandate e sottolineate.

Tuttavia la mentalità vigente negli ambienti della formazione dei giovani tende tuttora a "difendersi" da quei ragazzi che non vogliono apprendere e spostano sull'ambiente di scuola i loro problemi relazionali o di crescita. La scuola italiana, tutta presa dalla salvaguardia dei contenuti e della professionalità dei futuri laureati (e diplomati) si è sempre sbarazzata di quei cattivi allievi che non apprendono nei tempi stabiliti i contenuti loro proposti.

Il mondo del lavoro, che ha problemi di gestione assai impellenti, ritiene

impossibile "stare dietro" a ragazzi che non sono ancora in grado di parteciparvi in modo adulto, cioè proficuo. Nel tentativo di ovviare a questo drammatico dato di fatto, la legislazione attuale impone l'*obbligo formativo* fino al diciottesimo anno di età a tutti, e solo dopo considera i ragazzi "adulti", quindi in grado di impegno sociale. Oggi dunque non si entra nel mondo del lavoro per altre strade.

Per progettare percorsi formativi e pacchetti di FP adeguati ai bisogni dell'utenza (oltre che ai bisogni delle aziende), bisogna conoscere bene il pensiero del legislatore, che oggi sembra sottolineare energicamente l'importanza della formazione umana dell'utenza giovanile. Anche se il mondo del lavoro è tutto preso dalle prassi produttive e dalle leggi del mercato, la formazione professionale dei giovani che si avviano ad entrare in azienda non può, e non deve, essere strumentalizzata da questo assillo.

3. PROBABILI UTENTI DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN ITALIA: PROFILI "TIPICI"

Gli utenti che assolveranno negli anni prossimi l'obbligo formativo nella FP, in alternativa al curriculum scolastico, potrebbero essere anche ragazzi/e intelligenti e con buoni risultati di apprendimento, con particolari necessità di entrare in fretta nel mondo del lavoro, senza perdere lunghi anni in curriculum scolastici che li allontanerebbero da mete più vicine, raccordate magari ad aziende familiari o a percorsi brevi. Ma tutto fa pensare che, accanto a questi, si rivolgeranno alla FP, e in numero presumibilmente maggiore, frotte di ragazzi/e che non hanno le stesse caratteristiche positive: ragazzi/e che non hanno ancora trovato se stessi a livello di identità, di progettazione del futuro, di inserimento scolastico, che non hanno elaborato strumenti cognitivi sufficienti, ecc. Questi ragazzi io chiamerò "svantaggiati", senza dare al termine una valenza negativa.

Descriverò brevemente le due categorie di probabili utenti.

3.1. Ragazzi normalmente motivati, con uno stile cognitivo pratico: una minoranza

Sarebbe opportuno che venissero avviati ai percorsi di FP alternativi ai percorsi scolastici quei ragazzi dotati di intelligenza pratica, che apprendono in maniera più rivolta all'eseguire e al progettare che allo speculare, che sono abili nella risoluzione di problemi senza troppo badare ai nessi analitici che legano i vari settori delle problematiche diverse⁷. Potrebbero maturare competenze lavorative, anche di notevole complessità, in modo piacevole perché a loro congeniale; potrebbero realizzare se stessi professionalmente nel modo più completo, fino a raggiungere il livello superiore della formazione (IFTS) che, secondo le disposizioni della legge, sarà alter-

⁷ Per la conoscenza delle tipologie di intelligenza, vedi il recente volume: STERNBERG R., SPEAR-SWERLING L., *Le tre intelligenze*, Erikson, Trento, 1997.

nativa ai corsi universitari, e che verrà progressivamente progettata e realizzata forse dagli stessi Enti che ora cercano di centrare gli obiettivi di formazione professionale primaria. Per questa categoria di utenti è abbastanza facile progettare corsi di formazione efficaci, utili alla crescita della persona ed anche finalizzati alle vere esigenze del mondo aziendale. Esperimenti sono già stati fatti con profitto in tutta Italia⁸, per cui possiamo ritenere che la progettazione di corsi di formazione iniziale sia ormai a buon punto.

Dalla indagine sulla FP di matrice salesiana (citata alla nota 10), sembra che questo tipo di ragazzi entri nei Centri di FP soprattutto all'estero, nei paesi del terzo mondo. In Italia invece – e l'esperienza di chi lavora da anni nel campo lo conferma – questi ragazzi, intellettualmente dotati e ben motivati, vengono indirizzati quasi esclusivamente ai licei o agli istituti tecnici. Solo con un copernicano cambio di mentalità si comincerà ad indirizzarli verso la FP senza valenze riduttive, concepita come alternativa al percorso scolastico.

3.2. Ragazzi “svantaggiati”, stanchi della scuola: la maggioranza

Per quanto si voglia idealizzare la FP (intendendola come la prima scelta di ragazzi in grado di seguire i piani di formazione), tutto fa pensare che la mentalità unidirezionale vigente da parecchi decenni nella scuola dell'obbligo non può essere debellata in poco tempo da un impianto legislativo avanzato, dotato di percorsi formativi completi e diversificati⁹.

È dunque una facile profezia quella che negli Istituti di FP, salesiani e non, busseranno sempre ragazzi della fascia difficoltosa, che sperano di entrare in fretta nel mondo dei grandi mediante il lavoro, per i quali il percorso scolastico dell'obbligo ha prodotto difficoltà di apprendimento e blocchi verso la progettazione di un futuro.

Gli utenti più probabili degli Istituti di Don Bosco in seno ai quali sono nati i Centri di FP, almeno qui in Italia, saranno ancora i ragazzi che hanno sofferto rinchiusi nelle aule scolastiche seduti sui banchi, “eliminati” per scarso rendimento da altre scuole, in difficoltà relazionali, poco motivati.

La prospettiva di uscire finalmente dalle aule per entrare nelle officine “dove si lavora” è la motivazione che questi ragazzi esprimono frequentemente quando si iscrivono alla FP proposta dai salesiani.

⁸ Interessante il modello sperimentato, su scala nazionale, dal CNOS-FAP. Relazione in “Rassegna CNOS” (17) n. 1, CNOS-FAP, Roma, 2001, pp. 83-90. Sullo stesso numero, anche modelli della Regione Lazio.

⁹ Ricordo che la FP inizia per tutti dopo aver espletato la scuola dell'obbligo. Non può venire concepita come strada parallela per finire l'obbligo e che tutti i tentativi di finire l'obbligo scolastico iniziando la FP confondendo primo anno del biennio con primo anno di FP (come da tre o quattro anni avviene nella Regione Veneto) sono destinati a finire. Così si espresse già a Verona stessa l'Assessorato alla Formazione Professionale, cfr: *Guida ai nuovi contratti di apprendistato*, Verona, 2001.

3.2.1. Utenti abituali della formazione professionale

Ma chi sono questi ragazzi che si rivolgono di preferenza alla FP, fiduciosi nella proposta salesiana?

Lunghi anni di consulenza accanto a Centri di FP salesiani, e attenti confronti con altri Enti religiosi che sono sulla stessa linea, permettono di disegnare alcune tipologie di ragazzi probabili utenti della FP anche per il secolo appena iniziato.

Attingo più all'esperienza che alla copiosa bibliografia esistente¹⁹.

Accedono alla FP (almeno qui in Italia, al nord e al sud del paese) quasi sempre ragazzi che, durante la scolarizzazione obbligatoria, per vari motivi non hanno provato gioia nello studio: sono stati impelagati precocemente in difficoltà di apprendimento, non hanno imparato a studiare dai libri, non hanno conoscenze e mezzi espressivi sufficienti, ed escono quindi dalla scuola dell'obbligo "svantaggiati": desiderosi di lasciare quanto prima le aule, di entrare nel mondo dei grandi, che nella loro mentalità viene associato al non andare più a scuola, ai soldi e al lavoro pratico e di non avere più controlli.

Questi ragazzi fino a pochi anni fa entravano nel mondo degli adulti subito, facevano esperienze di lavoro presso qualche negoziante o qualche artigiano, lavoravano nei campi di famiglia e ristabilivano in pochi anni il contatto con la loro crescita e con il mondo lavorativo, accontentandosi di una mancia per compenso. Nella società attuale non possono fare nulla perché il mondo del lavoro è cambiato e il quadro legale li lega all'*obbligo formativo*. Bisogna quindi avviarli al lavoro sulle linee tracciate dal legislatore: quasi più nessuno oggi viene preso, per così dire, "a bottega" per imparare il mestiere (fosse anche la bottega di famiglia), perché le leggi del lavoro e gli oneri assicurativi di chi lo accoglie sono talmente complicati da scoraggiare anche la buona volontà di amici o parenti.

I genitori, preoccupati della giovane età dei figli (quindici anni!) e influenzati dalle spinte sociali che esigono un titolo di studio (il "pezzo di carta" della fantasia popolare) li "parcheggiano" nella FP in attesa di una loro maturazione che la pratica lavorativa dovrebbe favorire, spesso nel tentativo di risparmiare loro altre frustrazioni scolastiche.

¹⁹ Per addentrarci nella letteratura assai copiosa rimando ad alcuni libri, datati e recenti, che possono creare opinione e proporre apprendimenti nuovi a chi desidera studiare il problema del disagio scolastico e dell'inserimento al lavoro: FONTANA U., *Il San Zeno sotto la lente, sguardo all'indietro sui contenuti e sui risultati di dodici anni di attività formativa professionale*, CNOS, Verona, 1984; FONTANA U., *Radiografia di un centro di Formazione Professionale*, CNOS, Verona 1982; VAN LOOY L., MALIZIA G., *Formazione professionale salesiana*, LAS, Roma, 1997 (in particolare, pp. 99 ss.); DIAMANTI I. (a cura di), *La generazione invisibile, inchiesta sui giovani del nostro tempo*, Il Sole 24 Ore, Milano, 1999; TONOLO G., DE PIERI S. (a cura di), *L'età incompiuta, ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, LDC, Torino, 1995; TONOLO G., *Adolescenza e identità*, Il Mulino, Bologna, 1999 (in questo volume particolarmente curata è la bibliografia).

3.2.2. Una facile profezia

Prevedo quindi che continuerà, e forse aumenterà, la consuetudine di convogliare i ragazzi poco motivati nei Centri salesiani che offrono FP, perché la FP, sulla scia della tradizione che risale a Don Bosco, viene associata da molti genitori al concetto di "ambiente educativo" o di "area protetta", o di "toccasana" per recuperare motivazione. Don Bosco stesso strutturò nei suoi Istituti la duplice categorizzazione di *Studenti* e *Artigiani*¹¹: *studenti* quei ragazzi che manifestano buona volontà e hanno capacità di studiare, *artigiani* quelli che vanno a lavorare subito, o, per varie ragioni, non hanno motivazione a studiare.

I genitori si rivolgono alla FP dei salesiani nella speranza di ottenere qualche miglioramento per i figli "svantaggiati" dal percorso dell'obbligo, dal momento che la scuola superiore non accetta tanto facilmente un "parcheggio". L'alternativa resterebbe quella di lasciare i ragazzi a casa, in balia di se stessi, abbandonati alla strada e ai media (quindi esposti a pericoli), con il totale disimpegno nei confronti di un progetto per il futuro, o al massimo affidati a nonni o parenti ormai in pensione, perché i genitori – si sa – devono andare a lavorare. Ogni ragazzo/a di questa categoria porta in sé una valenza di disadattamento ed è esposto, perché fragile e bisognoso, alla violenza sociale più di chi va volentieri verso il futuro.

3.2.3. Analisi dei motivi

Approfondendo la nostra analisi, ci dovremmo chiedere: quanti e quali ragazzi si trovano oggi in questa situazione-forbice caratterizzata da ostilità verso la scuola (e ogni tipo di apprendimento strutturato in lezioni), e impossibilità ad entrare nel mondo del lavoro?

Per comodità didattica, divido questi probabili utenti di FP nei Centri salesiani (e non) in due grandi gruppi: "svantaggiati" per motivi psicologici e relazionali, "svantaggiati" per motivi socioeconomici.

3.2.3.1. Gli svantaggiati per motivi psicologici e relazionali

Definisco "svantaggiati per motivi psicologici" tutti quei ragazzi che hanno dato problemi nel corso della scolarizzazione di base e che hanno creato difficoltà a quanti si sono interessati a loro.

In genere, hanno un'intelligenza normale e sono furbi, ma non hanno mai conseguito risultati apprezzabili, né hanno elaborato strumenti e moda-

¹¹ Rimando per una informazione più completa ad alcune monografie di matrice salesiana (qualcuna ormai datata ma sempre valida): BRAIDO P., *Prevenire non reprimere, Il Sistema Preventivo di Don Bosco*, LAS, Roma, 1999; PANFILO L., *Dalla scuola di arti e mestieri alla attività di formazione professionale*, LES, Milano, 1976; PRELLEZO J.M., *Valdocco nell'Ottocento tra ideale e reale, Documenti e testimonianze*, LAS, Roda, 1992; AA.VV., *Don Bosco e la formazione professionale*, in "Rassegna CNOS" (4) n. 2, CNOS-FAP, Roma, 1988; PIERONI V., MILANESI G., MALIZIA G., *Giovani a rischio esperienze di Formazione Professionale e di reinserimento occupazionale durante e dopo la detenzione carceraria*, CNOS-FAP, Roma, 1989.

lità per esprimere il proprio valore. È assai difficile farne una valutazione numerica, perché riguardo al disadattamento manca un criterio unico di valutazione, ma superano, credo, il 30% e sono in aumento. Hanno tutti una caratteristica comune, che un autore definisce *specializzati nell'adattarsi al presente*: per "varie ragioni, più che a costruire il futuro, (questi) giovani sembrano essersi specializzati nel navigare sul mare del presente e del futuro prossimo. Del domani. Senza però arrivare al domani l'altro. L'arte della flessibilità appare di conseguenza, l'aspetto che più di tutti individua e specifica."¹².

In questo gruppo si possono far rientrare schiere di ragazzi/e che provengono da matrice infantile faticosa.

1) *Ragazzi "medicalizzati"*

Ragazzi/e che hanno avuto un forte disagio nella crescita e fin dai primi anni di vita sono stati "medicalizzati" per disturbi di tipo psicosomatico. Hanno passati i primi anni dell'infanzia sopra caricati da *ansietà* da parte di tutti (genitori, nonni, maestri, ecc.). In qualche modo, sono cresciuti e hanno imparato le abitudini di base, ma non hanno fatto un buon approccio con l'ambiente istituzionale, a cominciare dalla scuola materna e per tutto il corso delle elementari, così da giungere alla scuola media con un atteggiamento "drammatico" e "difensivo" verso ogni apprendimento sociale (insegnamenti e regole sociali). Spesso le famiglie hanno rafforzato questa valenza difensiva, facendola propria, perché si accorgevano che i loro figli venivano valutati solo e sempre in base al rendimento e si sono messi in polemica con il sistema extrafamiliare.

2) *Ragazzi ipostimolati*

Ragazzi/e che sono stati poco stimolati nei primi anni di vita, che sono stati portatori sempre di un profondo disagio interiore caratterizzato da chiusura. Sono stati scambiati spesso per immaturi, ipoevoluti e sono stati catalogati in vario modo come *poco dotati*¹³. Quasi tutti hanno perso qualche scolarità, hanno cambiato parecchi ambienti e dovunque si sono sentiti non capiti e non valorizzati. Se hanno provato qualche ambiente di lavoro sono scappati via presto con il pretesto che non sono qualificati, che sono troppo giovani, e che si trovano bene, sentendosi protetti, solo a casa.

3) *Ragazzi demotivati*

Ragazzi/e che, nonostante la giovane età, hanno avuto un periodo di sbandamento considerevole per il quale hanno lasciato la scuola o l'am-

¹² Diverse sono i criteri di valutazione di questa categoria, in base ai quali possono venire quantificati: criteri di scolarizzazioni fallite, criteri di disagio manifestato, criteri di sintomatologie psichiatriche, criteri di lavoro sottopagato e sfuggito, di cambio di attività, criteri di poca partecipazione scolastica, ecc. Per un approfondimento, rimando alla già citata monografia (nota 11) a cura del prof. DIAMANTI I., *La generazione invisibile...*

¹³ Molto spesso a formare questo giudizio hanno contribuito medici e psicologi delle istituzioni mediante la così detta *certificazione* per cui ottennero un appoggio scolastico fin dalle elementari.

biente di lavoro, hanno fatto esperienze negative. Con il tempo e l'esperienza arrivano magari a recuperare motivazione per riprendere o iniziare un lavoro e si rivolgono ai Centri per una qualifica, ma non hanno ancora abitudini di autonomia.

4) *Ragazzi istituzionalizzati*

Ragazzi/e che sono stati istituzionalizzati perché mancanti di famiglia e hanno appreso il "mestiere" di diventare se stessi (uomini o donne) accanto a istituzioni poco calorose e poco accoglienti, caratterizzate dal concetto di "dovere". Essi non hanno interiorizzato una identità sufficiente a sentirsi se stessi e avrebbero tutti necessità di vivere ancora un poco nel mondo protetto, prima di prendere impegni.

5) *Ragazzi adottati*

Ragazzi/e adottati in età infantile che hanno vissuto il dramma della identità incompleta accanto a genitori (magari anche culturalizzati) che li hanno sì accolti, ma li avrebbero voluti "diversi da come erano". Le storie di questi ragazzi a volte sono veramente tristi: hanno avuto tutto, ma non si sono mai sentiti all'altezza delle aspettative di coloro che li hanno adottati e che hanno mantenuto sempre delle riserve nei loro confronti¹⁴.

3.2.3.2. Gli svantaggiati per motivi socio economici

Gli svantaggiati per motivi socio economici sono ragazzi/e che provengono da un contesto sociale (che all'inizio della loro vita è solo familiare) estremamente povero di risorse o di stimolazioni, quindi non in grado di dare motivazioni sufficienti per il superamento del loro *status*. Si può veramente parlare di *svantaggio culturale* come punto di partenza di questo tipo di disadattamento.

Le dinamiche di inizio si rintracciano negli atteggiamenti di disagio che il bambino prova nei primi approcci fuori famiglia rinforzati in ambito familiare, mediante deprezzamento della scuola, ridicolizzazione delle mete di apprendimento considerate "inutili" e "sopportate", super valutazione di tutto ciò che è furbizia e raggio, ecc.

Gli esiti sono sempre apprendimenti sotto la media, conflittualità con gli insegnanti e con le strutture e, spesso, abbandoni precoci.

Una recentissima pubblicazione esprime bene questa situazione:

"Attualmente analisi sistemiche e funzionalistiche sembrano comprendere al proprio interno in modo coerente anche temi come quello dello svantaggio culturale in ambiente scolastico. Nell'analisi del rapporto fra curriculum scolastico e caratteristiche degli allievi provenienti da gruppi svantag-

¹⁴ Per questa problematica cito un solo testo che contiene sufficiente dottrina per un approfondimento: sono gli *Atti* di un convegno svoltosi a Milano i giorni 14/15 novembre 1997: *Insuccesso scolastico e contesti familiari difficili e complessi*, COSPES di Milano, 1997. Di particolare interesse sono gli interventi dei professori Cigoli e Pelando dell'Università Cattolica. Nel fascicolo c'è una bibliografia essenziale e aggiornata.

giati molte ricerche hanno messo a fuoco i punti che producono disagio, primo fra tutti il linguaggio orale e scritto, come forma prevalente di comunicazione. La sostanziale incoerenza fra esperienza di vita e ambiente scolastico (oltre a una sottovalutazione della scuola come fattore di crescita personale) sembra l'origine di uno scollamento progressivo tra allievi e modo scolastico che si traduce in ripetuti fallimenti, fino all'abbandono".¹⁵

Questi ragazzi culturalmente svantaggiati hanno, di solito, superato bene le prime fasi della vita accanto a genitori o parenti affettuosi, ma ha prevalso in seguito la legge della sottocultura di clan che ha imposto atteggiamenti poco evoluti dal punto di vista relazionale, grezzi, fuori dalla linea sociale, rivolti prevalentemente al guadagno immediato. Hanno compiuto la scolarizzazione obbligatoria in modo forzato, poco soddisfacente e non hanno avuto stimolazioni per superare e andare più in alto. Unica motivazione importante è quella di trovare un posto di buono e di immediato guadagno.

In altro ambiente, questi ragazzi avrebbero potuto crescere normalmente e raggiungere mete di culturizzazione normali, ma nel loro ambiente la cultura di base, dell'immediato e del concreto, li frenò.

In questa categoria entrano diverse tipologie di ragazzi/e.

1) *Ragazzi immigrati*

Ragazzi/e di livello familiare socioeconomico estremamente basso che non permette loro visuali del domani più ampie di quelle dei loro genitori. Spesso provengono da famiglie immigrate dal sud, da famiglie di extracomunitari giunti in Italia con fatica e che si sono sistemati sotto il livello delle proprie aspettative¹⁶. Anche se nati nel nostro paese e cresciuti accanto a ragazzini italiani sono sempre stati i "diversi" per via del colore o delle abitudini familiari.

2) *Ragazzi isolati*

Ragazzi/e che vivono in ambiente "chiuso" di campagna o di montagna, talmente "isolato" che per loro non è concepibile uscire dall'ambito lavorativo del proprio modello familiare frequentando una scuola che magari non esiste nella loro zona: l'ideale rimane per loro fare quello che tutti i loro parenti fanno come, ad es., la guida alpina o il maestro di sci nelle valli del Trentino o del Piemonte, la barista o la cameriera nei posti di villeggiatura, il gelatiere nel Bellunese, il pescatore in certe zone del sud, il bagnino, ecc.

¹⁵ ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 21.

¹⁶ Non approfondisco in questa sede il problema degli extracomunitari perché esigerebbe una trattazione più approfondita e una ricerca statistica in seno ai Centri di FP italiani: In ogni Centro ce ne sono alcuni e presentano tutti gravi problemi di lingua, di culturizzazione di base, di inserimento ecc. Finora si è tentato un poco da per tutto di venire loro incontro con l'alfabetizzazione nella lingua italiana. Alcuni riferimenti anche in: ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 21 ss.

3) *Ragazzi poveri*

Ragazzi/e che arrivano alla FP spinti da necessità familiari "vere", come il dover collaborare al magro bilancio quotidiano; ragazzi i cui genitori, ormai inefficienti o anziani, hanno come unica aspirazione per i propri figli il guadagno immediato e il mantenersi da soli (tutto il resto viene considerato un lusso o uno spreco di tempo). Questi ragazzi si sentono spesso costretti a rinunciare ad una qualifica professionale perché non hanno la forza di opporsi e passare sopra in qualche modo alla ideologia del loro gruppo di riferimento.

3.3. Conclusione

L'analisi socio-psicologica potrebbe venire prolungata ulteriormente, ma mi fermo qui.

Interessante sarebbe invece che ogni Centro professionale riflettesse, utilizzando magari queste categorie, e cercasse di stendere una mappa dei propri allievi (presenti e passati) facendo poi onestamente il confronto tra quanti si possono considerare "svantaggiati" e quanti invece si possono considerare motivati, desiderosi di imparare una qualifica specialistica per il lavoro.

Il mondo del lavoro come tale non ha purtroppo visuali pedagogiche ma quasi solo mete produttive e problemi gestionali che non comportano flessibilità e adattamento verso ragazzi "svantaggiati". Anche se la legislazione del lavoro oggi prende in considerazione l'*handicap* e lo *svantaggio*, la mentalità delle ditte non è cambiata di molto: accetta con fatica la dimensione del recupero e della formazione intrinsecamente connessa al quadro legale.

4. NECESSITÀ DI UN CAMBIAMENTO STRUTTURALE NEI CENTRI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

Solo una istituzione educativa può essere adeguata alle esigenze di questa utenza particolarmente difficile e può essere in grado di trasformarsi adeguatamente incorporando, nella prassi formativa, modelli pedagogico-terapeutici e di promozione umana.

In parole semplici, ci si chiede come sia possibile avviare a lavori specializzati e delicati (come quelli basati sulla meccanica, sulla elettronica, sull'informatica che esigono nozioni complesse) ragazzi mal acculturati e poco motivati, che tenderebbero a rimanere nel presente con il ruolo di "cani sciolti" fuori dalle aule scolastiche; che non vedono in prospettiva autonoma il loro futuro?

4.1. La tradizione salesiana sulla FP

La tradizione salesiana nel settore della FP è assai ricca e vanta esperienza secolare, su scala mondiale, che pochissime altre Istituzioni possono presentare.

Gli istituti di FP gestiti dai figli di Don Bosco (incluse anche le Figlie di Maria Ausiliatrice!), dal momento che sono nati proprio per giovani a disagio, definiti dallo stesso Don Bosco "poveri e abbandonati", hanno sempre lavorato in questa linea¹⁷: sembrano dunque in grado di accettare anche oggi la sfida dei tempi e mettersi in sintonia con il quadro legale attuale, per offrire un servizio qualificato che può divenire modello di trasformazione anche per altri.

4.2. Un esempio luminoso di creatività

La pratica di FP che Don Bosco propose ai ragazzi della Torino di metà Ottocento si basava su di un modello molto semplice che potrei esprimere con la frase: *impara facendo, ma facendo cose utili*. Egli partiva dalla attività manuale nuda e cruda, scevra da ogni parvenza di "scuola", fatta in laboratori artigianali, o in cantieri accanto a persone che lavoravano, così che i ragazzi si scontrassero con la realtà del lavoro e ricavassero la motivazione di impararlo bene, per poterlo poi fare bene in modo autonomo. Otteneva che i ragazzi maturassero o recuperassero motivazioni a conoscere le esigenze e le strutture di quel lavoro che facevano, per poi studiare nelle aule in momenti extralavorativi (che nel frattempo metteva a disposizione) le nozioni tecnologiche e le metodologie necessarie per quel lavoro specifico, secondo la prassi più avanzata dell'epoca. In questo modo, sono nati in un continuo crescendo i primi laboratori di legatori (1854), falegnami (1856), tipografi (1861), ferrai (1862), sarti, ecc. supportati da opportuni schemi didattici e tecnologici.¹⁸

L'approccio educativo e didattico si fondevano in un rapporto specifico e personalizzato secondo i bisogni di ogni allievo. Solo a mano a mano che l'allievo maturava veniva sollecitato a perfezionare il proprio lavoro o a specializzarsi meglio.

Allora le leggi del lavoro erano quasi inesistenti per cui l'approccio di Don Bosco apparve adeguato e avveniristico, mentre oggi questo modello non è più applicabile perché le leggi attuali hanno imposto ad allievi, imprenditori e maestri obblighi gravi e diversificati.

A cento e cinquanta anni di distanza, l'impianto generale della legge sull'obbligo formativo (Legge 144/99, art. 68) sembra però recuperare parecchie "intuizioni" degli inizi salesiani della FP.

In essa sembra riecheggiare, perfettamente sintonizzata nelle norme applicative flessibili e ballerine, l'ansia di Don Bosco per l'integrazione tra formazione umana, scuola e lavoro: non secondo un tragitto unico e rigido, ma

¹⁷ Basta prendere in mano, per convincersene, la recente monografia già citata, che ha monitorato in tutto il mondo le opere salesiane che si dedicano alla FP: VAN LOY L., MALIZIA G., *Formazione professionale salesiana, indagine sul campo*, LAS, Roma, 1997.

¹⁸ Per una trattazione più completa cfr.: PANFILO L., *Dalla scuola di arti e mestieri alla attività di formazione professionale*, LES, Milano, 1976, pp.67-73; RIZZINI F., *Don Bosco e la Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", (4) n. 2, CNOS-FAP, Roma, 1988, pp.15-56.

secondo percorsi molteplici, progressivi, personalizzati al massimo, tramite il meccanismo del tutoraggio, dei crediti acquisibili, delle competenze di base e trasversali certificabili, dei passaggi, ecc.¹⁹

4.3. Una riconversione da farsi con altrettanta creatività

Di fronte a richieste sempre più complicate da parte del mondo del lavoro e a richieste sempre più personalizzate da parte di famiglie con figli "svantaggiati", quali trasformazioni deve operare l'Ente salesiano (o qualunque altro ente che eroga FP) per non tradire da una parte la missione educativa sua propria (le aspettative contraddittorie dell'utenza più debole) e dall'altra le esigenze del mondo del lavoro sempre più complesso?

I Centri di FP, per continuare a rimanere attivi, devono accettare la sfida dei tempi e diventare molto creativi. Devono inventare modalità nuove per proporre alle due categorie di utenti i contenuti validi per il lavoro di oggi (in se stessi molto complessi) che sono però poco "appetibili" a chi non ha motivazioni o strumenti cognitivi adeguati.

La sfida non è in primo luogo didattica –anche se strettamente legata ad apprendimenti nuovi, al risanamento di nozioni basilari mal introiettate negli anni dell'obbligo, e al recupero scolastico-, ma pedagogica.

Come è possibile recuperare autonomia di apprendimento e motivazione ai fini di una formazione di base sulla quale un domani il ragazzo si giocherà la vita?²⁰

Ogni formatore deve oggi riconvertirsi per sfruttare tutte le sue possibilità relazionali e, a seconda delle circostanze, entrare ed uscire continuamente dal doppio ruolo che gli compete: *maestro e formatore* (se il ragazzo è preparato ad accettare i contenuti che egli propone) *educatore o amico* – o spesso anche di psicoterapeuta alla buona – (se il ragazzo non è pronto a ricevere i contenuti). Proprio come ha fatto Don Bosco e come hanno fatto dopo di lui molti grandi educatori.²¹

¹⁹ Per farsene un'idea esatta converrebbe leggere in: ISFOL: *L'intervento per l'obbligo formativo nei servizi di impiego, Manuale operativo 1.0*, Ministero del Lavoro, Roma, 2000 (specialmente gli Allegati che presentano i testi principali delle norme attuative della Legge 144, pp. 91-105).

²⁰ Validi tentativi di recupero sono stati fatti per anni nell'Istituto S. Zeno di Verona sotto la mia direzione in questi ultimi tempi. Una descrizione della metodologia usata e dei risultati ottenuti si può leggere in "Rassegna CNOS" n. 3, 1995, pp. 101-118. Questo lavoro di recupero nelle classi prime fu interrotto da quando, per elevazione dell'obbligo scolastico ai quindici anni, si ricorse all'*escamotage* di iscrivere tutti i ragazzi della prima superiore all'ITIS serale per finire la scuola dell'obbligo, in base a convenzione con il provveditorato di Verona.

²¹ Per la conoscenza degli scritti di Don Bosco, in particolare del *Regolamento* rimando al classico volume curato da BRAIDO P., *Scritti sul Propongo*, a questo proposito, la nuova collana "Educare i giovani oggi secondo Don Bosco" che la LDC ha preparato per rilanciare il Sistema Preventivo nell'educazione della gioventù, La Scuola, BS, 1965, alla Parte Quarta: *Regolamenti* p. 355-470, di Don Bosco. In particolare, il mio volume: FONTANA U., *Relazione, segreto di ogni educazione*, LDC, Torino, 2000, nel quale affronto le tematiche della relazione collegate alla culturizzazione intuite già *ante litteram* da Don Bosco.

4.4. Il quadro legale attuale permette oggi mobilità e creatività "salesiana"

Ho l'impressione che l'attuale legislazione non solo permetta una creatività di riorganizzazione di tutto il settore, ma che addirittura sancisca valori pedagogici molto vicini a quelli intuiti da Don Bosco, che non esiterei a definire "salesiani" nel senso vero della parola.

Sfogliando i progetti che sono stati approvati e sperimentati in varie zone d'Italia ho la percezione che tali valori siano stati recepiti, e messi alla base di ogni progetto, anche in ambiente non salesiano.

Voglio segnalare alcune analogie tra i progetti approvati e attualmente in sperimentazione e la prassi salesiana degli inizi, assai nota a tutti coloro che conoscono la figura e l'opera di Don Bosco²².

Mi appoggio per questa analisi alle linee di programmazione dei progetti di FP approvati ad un libro di recentissima pubblicazione (e di indubbia validità), che presenta alcune delle più importanti sperimentazioni di FP secondo il nuovo quadro legislativo.²³

Non commenterò a lungo questi aspetti perché appare chiaro che programmazione parte dalla attuale legislazione e prende in considerazione le linee direttrici incentrate su valori salesiani. Voglio solo mostrare l'analogia con la prassi salesiana degli inizi, parafrasando quasi alla lettera alcuni paragrafi.

1) Piattaforma iniziale per tutti è la scuola dell'obbligo

La FP deve iniziare dopo la scuola dell'obbligo e copre un percorso di formazione personalizzato fino ai diciotto anni.

Anche per Don Bosco tutti i ragazzi dovevano frequentare le scuole di base e fu sua costante preoccupazione quella di dare a tutti la possibilità di scolarizzarsi nella linea elementare, organizzando scuole di base e scuole di recupero. Egli prendeva ogni ragazzo dal punto culturale in cui si trovava (con le povere conoscenze di cui era portatore) e iniziava con

²² Anche una scorsa rapida al *Regolamento dell'Oratorio di S. Francesco di Sales per gli esterni* conferma della "modernità" delle intuizioni pedagogiche di Don Bosco: appaiono varie figure di supporto (come i *vigilatori, pacificatori, assistenti, regolatori della ricreazione ecc.*) che aiutano il Direttore e i maestri; se poi analizziamo anche superficialmente il *Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales* troviamo norme ancora più precise riguardo all'istruzione professionale e alla formazione umana degli allievi mediante il lavoro e lo studio gravitante attorno alla figure del *Prefetto, Consigliere e Catechista* che sono i perni della disciplina e gli animatori della partecipazione: tengono relazioni con i collaboratori, con i *capi d'arte*, con gli *assistenti di scuola e studio o di laboratorio* e con ciascun allievo. Tutte le norme che sono contenute nei *Regolamenti* coprono l'arco di una esperienza trentennale: sono di una modernità impressionante e suonano molto vicine alle norme del quadro legale attuale. Per la conoscenza degli scritti di Don Bosco, in particolare del *Regolamento*, rimando al classico volume curato da BRAIDO P., *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, La Scuola, Brescia, 1965, pp. 355-470.

²³ ALULLI G., D'ARCANGELO A., LUCISANO P. (a cura di), *Obbligo formativo: l'avvio della sperimentazione di base*, Franco Angeli, Milano, 2001. Il libro è stato elaborato dagli esperti dell'ISFOL e sponsorizzato dal Ministero del Lavoro e dal FSE.

lui un risanamento delle conoscenze già acquisite, prima di iniziare apprendimenti nuovi.

- 2) *Formazione professionale come strumento di prevenzione e di recupero*
Attraverso la FP iniziale si realizza il diritto alla formazione (obbligo formativo) per quei giovani che scelgono il percorso formativo diverso da quello scolastico. Questo percorso formativo diventa una occasione importante per tutti i soggetti che la scuola non è riuscita a valorizzare e dunque è oggi uno strumento fondamentale di prevenzione del disagio e delle difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro.

Queste frasi sembrano scritte da Don Bosco che aveva intuito il valore del lavoro come strumento di prevenzione e di maturazione.

- 3) *Percorsi personalizzati per l'acquisizione di competenze*
I percorsi di FP iniziale (di competenza regionale) sono della durata di un anno e consentono l'acquisizione di competenze certificabili, che costituiscono crediti per l'accesso al ciclo successivo.

Don Bosco cercava di far maturare i ragazzi iniziando con le competenze più semplici legate a piccole mansioni, e man mano che crescevano li inseriva in mansioni più complesse, fino a delegarli al ruolo di "assistenti" verso i più piccoli o i più inesperti.

- 4) *Ottenere partecipazione personale in vista di una maturazione completa*
L'impianto formativo della FP iniziale è quello della educazione attiva: in ogni ciclo si attivano processi di apprendimento che, facendo leva sull'esperienza di lavoro in laboratorio, forniscono competenze di base, tecnico-professionali e trasversali, tali da garantire la formazione completa del cittadino e persegue nel contempo una formazione integrale stimolando il piacere di apprendere, lo spirito imprenditoriale, il rispetto intelligente delle regole, la creatività, ecc.

Queste mete pedagogiche sembrano scritte da Don Bosco stesso, invece sono prese quasi alla lettera dalla monografia citata alla nota 23.

- 5) *Maturazione umana progressiva, sollecitata e assistita*
L'ingresso in ogni ciclo che è di durata annuale va commisurato ai requisiti personali e al riconoscimento dei crediti formativi acquisiti attraverso percorsi formativi precedenti. L'accertamento di queste condizioni prevede modalità nuove di assistenza: un modulo di accoglienza con un servizio per l'accertamento delle conoscenze, capacità, competenze acquisite; un modulo di orientamento finalizzato a favorire la scelta autonoma del percorso, in relazione al contesto lavorativo locale.

Don Bosco nella sua prassi pedagogica seguiva tutto un programma analogo (che poi codificò nel *Regolamento*): un programma di accoglienza, di conoscenza del ragazzo, di accompagnamento, di sostegno nelle difficoltà, ricreativo. Di ogni ragazzo, accolto nella condizione in cui si trovava, egli cercava di capirne le capacità e le competenze che già aveva: da queste poi egli partiva per la sua formazione, accettando che ognuno fosse diverso da ogni altro. Lo inseriva quindi nel lavoro scelto insieme nel settore che giudicavano il più conveniente; lo indirizzava a "padroni" che egli già conosceva e che personalmente contattava.

6) *Condizioni didattiche adattate alle esigenze di tutti*

Nel corso di ogni ciclo formativo annuale, devono verificarsi o venir create condizioni didattiche, organizzative, logistiche tali da consentire a soggetti svantaggiati di fruire a pieno titolo di opportunità formative.

Don Bosco si prodigò in questa linea con creatività massima fino a inventare condizioni vantaggiose e strumenti opportuni perché ognuno potesse usufruire al massimo. Non esitò a lasciarsi aiutare da chiunque: motivò chiunque avesse acquisito qualche competenza specifica a partecipare al suo operare aiutando, senza gelosie e senza pretese, chi era più svantaggiato di lui (testimonianza ne è la storia dei laboratori e delle scuole create passo passo quasi su misura dei bisogni degli allievi).

7) *Valutazione incentrata sui progressi reali di ognuno, non modello standard per tutti*

La valutazione deve venire fatta con modelli nuovi, più adatti a riconoscere i passi che ciascuno ha fatto nella assunzione di competenze e di conoscenze.

Don Bosco non usò un modello di valutazione uguale per tutti. Come accettava che ognuno fosse diverso dall'altro, così accettava che ognuno maturasse secondo tempi e ritmi personali. Ai tempi dell'Oratorio, "si andava avanti alla buona", ma si ottenevano risultati lusinghieri.

8) *Risonanza ambientale*

In ogni ciclo formativo, si dovranno attivare le funzioni di coordinamento, progettazione, tutoraggio, formazione diretta, orientamento.

Don Bosco aveva organizzato nell'Oratorio di Valdocco tutte queste funzioni e le esplicava tramite collaboratori informati al suo metodo, quando non poteva in prima persona²⁴.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Per sintetizzare quanto ho descritto vorrei presentare, nel modo più semplice, alcune realtà pedagogiche che non possono più venir trascurate da chi programma percorsi di FP, perché sono i concetti fondamentali di ogni azione didattica ed educativa.

Ogni forma di apprendimento proposta a giovani deve seguire una catena di sequenze i cui anelli sono collegati, si influenzano reciprocamente, ma hanno tempi e ritmi di successione diversi a seconda delle circostanze:

- a) i valori preposti all'apprendimento devono essere collegati, nel modo semplice e corretto, tra di loro e con disciplina a cui si riferiscono (problema di sequenze didattiche),
- b) devono però adattarsi anche alla piattaforma di conoscenze che già il ragazzo in qualche modo possiede (problema della mappa conoscitiva del soggetto che va conosciuta),

²⁴ ALULLI G., D'ARCANGELO A., LUCISANO P. (a cura di), *Obbligo formativo: l'avvio della sperimentazione di base*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 17-29.

- c) devono risultare "appetibili", cioè devono attivare le energie motivazionali necessarie per interiorizzare in modo voluto quel nuovo apprendimento (problema di contatto pedagogico).

Si usa dire che bisogna partire sempre dalla piattaforma dei reali bisogni degli utenti e che gli obiettivi devono venir fissati in sintonia con essi. Diversamente, il formatore (questo vale anche per ogni insegnante) rischia di fare un discorso "parallelo" o "unidirezionale", che regge forse teoricamente in se stesso, ma che non ottiene risultati perché non va ad incidere sulle motivazioni di chi lo ascolta.

Quali sono i bisogni degli utenti di un territorio dove si eroga FP?

In ogni programmazione formativa, bisogna perseguire almeno tre tappe: la prima tappa dovrebbe essere l'analisi dei bisogni, la seconda dovrebbe essere la traduzione degli obiettivi in prassi, la terza dovrebbe essere quella che ricerca le metodologie e le risorse per l'attuazione. Di seguito, mi soffermo su ciascuna di queste tappe.

5.1. Analisi dei bisogni

Nel caso di una azione di FP, l'analisi dei bisogni deve avere una duplice direzione: 1) l'incentramento del servizio sulle necessità del territorio e 2) la possibilità di offrire quel servizio ad un particolare individuo che sul quel territorio dovrà esplicare un lavoro professionale.

5.1.1. Un servizio utile (necessario) in quella zona?

Non è un problema da poco quello di sintonizzarsi sulle necessità del territorio. Offrire un servizio dove ce ne sono altri analoghi significa sostenere la concorrenza e spartirsi gli utenti eventuali, oppure andare incontro ad un fallimento.

I costi di rinnovamento e di gestione sono ormai astronomici e i contributi pubblici richiedono pratiche burocratiche sulle quali occorre competenza giuridico-amministrativa specialistica. Bisogna chiedersi dunque:

- se venire incontro alle necessità dei giovani di un determinato territorio, con offerta di FP, corrisponda ad una esigenza sentita della zona;
- se a quei ragazzi ora in formazione venga offerto un inserimento possibile in ditte esistenti in quel territorio (o in territori vicini).

L'inserimento positivo nel territorio è una "richiesta" implicita che la collettività sente e recepisce come bisogno o mancanza di qualche servizio, ritenuto necessario per la vitalità lavorativa nel contesto sociale. Si sa che i bisogni di formazione non sono mai sentiti troppo esplicitamente (non entrano nei bisogni così detti primari) e più un territorio è sottosviluppato, meno questi vengono recepiti dalla collettività.

Tali richieste sono di solito implicite nella situazione, e possono venir rilevate solo da inchieste mirate. Per esempio, nel contesto lavorativo dei conciatori del vicentino è sentito il bisogno di una formazione specifica per "conciatori", o fra i calzaturieri del veronese un corso di "calzaturiero".

Per cogliere questi bisogni occorre una particolare attenzione alla società e al mercato e per coltivarli con profitto bisogna una opportuna azione di propaganda²⁵.

“Affrontare il processo di orientamento al lavoro secondo un approccio economico significa assumere che il soggetto e la sua famiglia, compiano una sequenza di azioni che prefigurano un vero e proprio processo di investimento. La teoria economica è in grado di fornire alcuni significativi strumenti concettuali. Il punto di partenza è rappresentato dal fatto che una qualunque decisione economica avviene realisticamente in un contesto di *razionalità limitata*. L'assumere decisioni di investimento, quali sono quelle relative alla scelta di una professione, comporta il sostenimento di costi per la ricerca di informazioni e comunque comporta che i soggetti sovrastimino le opzioni che sono coerenti con le informazioni di cui sono in possesso e sottostimino le opzioni che sarebbero coerenti con le informazioni ad essi non conosciute. Questo atteggiamento va inquadrato all'interno di una strategia di scelta *avversa al rischio*”.²⁶

5.1.2. Quali lavoratori per quali ditte?

Se la zona è popolosa e offre “materiale umano” che usufruirà del servizio, allora si può rischiare. L'esperienza della tradizione salesiana dice che le periferie di grandi città sono luoghi dove si stabiliscono persone, dove si sviluppano aree industriali, dove si rinnova la popolazione perché il tasso di procreazione è più elevato: possono essere terreno propizio per erogare FP (come pure per fondare parrocchie, oratori e servizi pastorali). Contrariamente, centri di campagna isolati, senza industrie, o centri di città dove la popolazione è vecchia non sarebbero terreno propizio.

Organizzare un servizio di FP (tanto più se utilizza finanziamenti pubblici) significa andare incontro ad un bisogno di un certo gruppo nel contesto di un territorio. Anche un negoziante (sia alimentarista, parrucchiere, giornalaio, ecc.) deve considerare se la sua offerta è territorialmente ben situata, utile e conosciuta, se cioè viene incontro ad una necessità.

Non necessariamente la FP impartita deve essere incentrata sull'industria. Un Centro di impostazione salesiana dovrebbe avere a cuore anche la formazione professionale rivolta a quei lavori chiamati “deboli”, ai quali tutti ci rivolgiamo in caso di necessità, ma per i quali non esiste una qualifica di entrata:

- i servizi alla persona, i lavori di assistenza, i lavori di manutenzione di impianti domestici, i lavori di mediazione;

²⁵ Questo tema fu trattato in una intera sessione del Secondo Congresso nazionale sull'Orientamento organizzato dall'Università di Padova nei giorni 1-3 giugno 2000, dal titolo: *Orientamento alla scelta, ricerche, formazione, applicazioni*. Esiste solo un fascicolo di *Pre Atti* a cura del La.R.I.O.S. Da questo congresso che ho presenziato tiro parecchie delle idee che vado esponendo in questo e nei prossimi paragrafi.

²⁶ MISTRI M., *Orientamento implicito alla professione: il caso dei distretti industriali*, in: La.R.I.O.S. (a cura di), *Orientamento alla scelta, ricerche, formazione, applicazioni*, Università di Padova, 2000, p.125.

- quei lavori di rilevanza sociale per i quali non ci sono scuole specifiche, ma ognuno accede da diverse piattaforme scolastiche: operatori di turismo, tecnici di trasmissione in discoteche o radio private, operatori tematici, guardie giurate, addestratori di cani, ecc.
- quei lavori rivolti al mantenimento di antiquariato o di artigianato tipico: restauratore di piccoli oggetti, adattatore di mobili prefabbricati, ecc.

La sociologia dei luoghi è in cambiamento e non è più possibile (né conveniente) continuare ad offrire un servizio solo perché per anni si è erogato e perché esistono già le strutture. Se il servizio non è necessario o è inflazionato risulta inutile "fare qualche cosa che può andar bene per tutti, piuttosto che niente," senza tener conto del contesto sociale (per es., continuare la formazione di solo meccanici, di elettronici, di grafici pubblicitari in luoghi dove il territorio non ha più bisogno).

Oggi non si possono più offrire tecnologie e contenuti professionali che potevano andare bene alcuni decenni fa, o ai tempi di Don Bosco, ma bisogna abilitare il lavoratore ad avere competenze svariate e a saper lavorare insieme ad altri.

La FP viene gravata oggi dal compito di far assumere queste competenze relazionali, possibili solo nel contesto di una maturazione umana corretta. Queste competenze non si acquistano in poco tempo né si possono avere in un soggetto finché esistono in lui dinamiche infantili di passività o difensive nei confronti del futuro personale. La struttura che eroga FP non può dunque rimanere distante dalle modalità che si richiedono per assumere tali competenze.

Le professioni stesse, come esercitate oggi, sono notevolmente trasformate rispetto allo standard della qualifica appresa nelle scuole, e i *mestieri* come tali non esistono quasi più. Ogni lavoratore (come ogni professionista) è in grado di svolgere solo una parte del lavoro per il quale si è qualificato perché il processo lavorativo esige di sapere partecipare in équipe. In altre parole, deve assumere delle "competenze" di base, trasversali a tutto il mondo del lavoro, per sapersi adattare al processo lavorativo e per sapersi relazionare con tutti (nel privato e nel pubblico).

Anche a ragazzi "disagiati" o "disadattati" bisogna mettere in mano qualche cosa di valido per il lavoro vero, non lavori che siano solo una parvenza di "mestiere" (come i lavori "socialmente utili" degli eterni disoccupati, o i lavori "protetti" come quelli degli *handicappati fisici e psichici*). I mestieri della tradizione artigiana (dove una persona sola inizia e finisce il prodotto), tanto cari alla formazione del passato, vengono utilizzati oggi quasi esclusivamente nei Centri di recupero e non sono più ricordati con il mondo del lavoro vero, impostato su processo industriale. Oggi il Maestro d'arte non esiste quasi più, e il lavorare da artigiano è diventato un lusso che pochi possono permettersi.

Oggi ogni istituto di FP deve essere in interscambio (o gestire direttamente?) con i così detti "Centri per l'impiego", delegati a censire e indiriz-

zare i ragazzi in obbligo formativo verso la formazione assistita nell'apprendistato, o a inserirli in qualche percorso di formazione continuato. Tutto ciò comporta un servizio di orientamento completo e strutture nuove in seno alla compagine della FP.

5.2. Obiettivi incentrati sulla crescita umana: a tutti lo stesso vestito?

È interessante vedere alla televisione il popolo cinese quando cammina frettoloso per le strade, dove tutti sembrano uguali, perché vestiti tutti allo stesso modo. L'impressione di uguaglianza forse è solo illusoria, ma è concreta. Nella FP si ha un poco la stessa impressione: tutti nella stessa aula, tutti nello stesso laboratorio o officina, tutti nello stesso orario, tutti con lo stesso schema valutativo²⁷.

Ma non tutti i ragazzi hanno le stesse competenze e le stesse propensioni al lavoro. Non a tutti piace allo stesso modo il lavoro di meccanico tornitore, grafico commerciale, elettrotecnico impiantista, operatore di sistemi informatici, ecc. Analogamente, ognuno non ha la stessa visuale di sé e la stessa progettazione verso il futuro.

La linea orientativa dovrebbe ovviare a questa parvenza di "cinesità" nelle scuole di FP. In altre parole, per aiutare ognuno a scoprire se stesso e la strada del proprio avvenire, è necessario un intervento di orientamento. Come è possibile realizzarlo?

L'unica risposta che è possibile dare dall'esterno sta in una semplice parola: relazione. Se l'educatore riesce ad avere con l'allievo un buon approccio, potrà essere certo di potergli passare i valori per i quali egli si impegna professionalmente e i contenuti disciplinari specifici. Agirà, pur senza saperlo, sui meccanismi identificativi e sarà in grado di "orientare" il suo allievo verso il futuro, mettendo a disposizione come modello la parte migliore di se stesso.

Si esige però da ogni formatore un cambiamento radicale su alcuni aspetti.

1) *Cambiamento di mentalità: incentrarsi sull'allievo*

Il formatore non è un imprenditore (anche se a conoscenza delle dinamiche vere del lavoro), ma un educatore che ha di mira la maturazione dei giovani e il bene della società e per questo non privilegia le necessità delle aziende a scapito della persona umana. Il pacchetto di formazione salesiana, che proviene dalla tradizione di Don Bosco, accetta ogni ragazzo/a "così come è": lo prepara a prendere un posto nel mondo del lavoro partendo dalla sua condizione iniziale, lo rende responsabile progressivamente del proprio destino, lo sostiene nel momento di difficoltà.

2) *Cambiamento metodologico: abilitare ad imparare*

Il formatore non è un "docente", ma uno che abilita i suoi allievi a saper

²⁷ Questo tema è trattato con competenza dal recentissimo libro: ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Franco Angeli, Milano, 2001.

fare anche da soli. Sembra una contraddizione quella espressa da questa frase, ma è invece una realtà pedagogica profonda che tocca l'essenza di ogni apprendimento. Il meccanismo sottostante agli apprendimenti sta nella parola *motivazione* che indica in modo generico il processo personale per cui ad ognuno diviene possibile compiere operazioni cognitive (accettazione di contenuti proposti da agenzie esterne, interiorizzazione di questi, utilizzo delle mappe cognitive già esistenti, secondo la catena: accoglienza selettiva, stoccaggio di questi in schemi cognitivi ordinati, e quindi utilizzo)²⁸.

3) *Cambiamento verso il rispetto dei ritmi naturali di apprendere*

Ogni allievo parte dalla propria piattaforma culturale, a volte estremamente povera di conoscenze e piena di difetti. Per allievi estremamente poveri o difensivi, risulta inutile dare contenuti: l'azione previa all'insegnamento, che deve essere perseguita nei primi approcci, è quella di risanare il campo per poter in seguito seminarvi qualche cosa di buono. In termini psicologici, significa *motivare* e *rimotivare* a lungo fino a quando l'allievo si rende conto di essere protagonista del suo processo di formazione. Solo successivamente è possibile iniziare la sistemazione e il recupero delle nozioni base dalle quali si può partire per proporre contenuti nuovi. A priori non è possibile determinare quante energie e quanto tempo mettere in questa azione previa all'insegnamento. Ognuno ha le sue difese e i suoi ritmi di apprendimento. L'educatore-formatore con pazienza fa con ognuno il lavoro previo. In casi gravissimi, questo lavoro è l'unico possibile per tutti gli anni dell'obbligo formativo. L'impianto legale permette però una valutazione individuale e dei passaggi da un settore ad un altro con accompagnamento in apprendistato. Solo con questa pazienza "da contadini", è possibile un risanamento dell'individuo e progressivamente anche di aree sociali.

4) *Cambiamento concettuale: acquisire conoscenze scientifiche nel campo della psicologia*

Anche se non a livello professionale, ogni formatore e ogni educatore dovrebbero conoscere le dinamiche essenziali dell'apprendimento per saper "osservare" (o *monitorare*) in ogni allievo le modalità personali di apprendere (stili di apprendimento) e per sollecitare quindi ognuno a seguire le sue linee di interiorizzazione.

5) *Cambiamento di prassi: non a caso ma secondo un progetto possibile (e anche personalizzato)*

Non è detto che in ambito di FP tutti gli allievi debbano raggiungere la stessa preparazione nei tempi stabiliti. Per certi ragazzi disadattati la

²⁸ Su questo processo di apprendimento sono stati sparsi fiumi di inchiostro. La bibliografia è amplissima e non sono possibili, in questa sede, approfondimenti. Rimando a due monografie specializzate che raccolgono il massimo delle ricerche fatte in questi ultimi cinquanta anni sul settore degli apprendimenti: BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico, aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino, 1998; BROPHY J., *Insegnare a studenti con problemi*, LAS, Roma, 1999.

fase di preparazione (conoscenza, rimotivazione, recuperi, ecc.) può durare a lungo (o essere l'unica possibile) e la fase di apprendimento può scivolare magari anche a dopo la scadenza dell'obbligo formativo. Ogni formatore si destreggia con i propri strumenti relazionali e cognitivi e deve accontentarsi di ottenere quello che può, scegliendo secondo le circostanze lo strumento più adeguato:

"...vi sia quindi (negli insegnanti) la capacità di non legarsi in maniera permanente a delle abitudini (...) ad un solo strumento, ritenendolo l'unico in cui la propria realizzazione professionale si manifesta, a capire che la completezza professionale è data dalla pluralità di strumenti utilizzati a seconda delle necessità e delle circostanze (...). Significa tener conto che vi può essere una necessità, ma bisogna valutare la scelta dello strumento a seconda delle caratteristiche di contesto culturale, istituzionale, della possibilità che una scelta venga ritenuta più o meno comprensibile dal contesto sociale in cui si opera"²⁹.

5.3. *Creattività nell'organizzare le risorse*

Accenno appena ad un ultimo grande filone di problematica connesso con la FP, quello di riorganizzazione delle risorse.

Scopo della FP è anche quello di ovviare alla grande dispersione scolastica e sostenere l'occupazione in un paese:

"Sostenere l'occupazione comporta una diversa vicinanza tra istituzioni, cittadino e territorio e implica la capacità delle agenzie formative di farsi carico di fabbisogni specifici, diversi da utente ad utente, in termini qualitativi, quantitativi e spazio/temporali. Ciò comporta la personalizzazione come strategia didattica necessaria per il conseguimento del così detto diritto al successo formativo"³⁰.

Affrontare le novità di questo momento sociale e legislativo è una sfida importante che esige coraggio e fermezza. Le risorse messe a disposizione della FP possono essere anche notevoli ma il loro reperimento è diventato oggi un compito specifico, talmente complicato che esige dai dirigenti una professionalità nuova consistente nel districarsi in maniera giuridico-diplomatica tra i vicoli del pubblico e del privato.

Risorse sono tutti i mezzi necessari per affrontare e risolvere positivamente la sfida: economici, umani, legislativi.

²⁹ CANEVARO A., *La professione insegnante: concetti, strumenti, leggi*, in: ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 261-262.

³⁰ ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Franco Angeli, Milano, 2001, p.145.

6. CONCLUSIONI

Oggi ogni centro di FP non può esimersi dal partecipare ad una rete delicata e fragile che si è venuta intessendo tra realtà sociali finora tra loro distanti: imprese, scuole, famiglie, individui e legislazioni.

- La FP non è un *business* privato, ma interessa tutta la realtà lavorativa e educativa. Le imprese possono proporre ai Centri di FP standard di conoscenze specifiche e linee tecnologiche, ma devono aiutare effettivamente la formazione dal punto di vista economico e dal punto di vista dell'inserimento. È finita l'epoca dove l'imprenditore veniva a "pescare" tra i ragazzi più bravi del Centro e si accordava con i formatori perché segnalassero i migliori.
- Su questa linea di politica per la quale Don Bosco (e i salesiani suoi successori) si è tanto impegnati la legislazione attuale apre nuove strade. Tutto è ancora da impostare, meglio da inventare.

Non dubito però che la creatività salesiana sappia far fronte anche in questo momento di sfida contando sulla rete di ex allievi divenuti imprenditori che non hanno perso lo spirito di don Bosco verso i giovani bisognosi.

7. BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Don Bosco e la formazione professionale*, in "Rassegna CNOS" (4) n. 2, CNOS-FAP, Roma, 1988.
- ALULLI G., D'ARCANGELO A., LUCISANO P. (a cura), *Obbligo formativo: l'avvio della sperimentazione di base*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- BONIZZI M.L., MASCIO G., *Modalità innovative ed integrate a supporto dell'orientamento ed inserimento lavorativo dei giovani* in "Quaderni Istituto Provolo", Verona, 2001, pp. 41-54.
- BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico, aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino, 1998.
- BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. Il sistema preventivo di Don Bosco*, LAS, Roma, 1999.
- BRAIDO P., *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, La Scuola, Brescia, 1965.
- BROPHY J., *Insegnare a studenti con problemi*, LAS, Roma, 1999.
- CANEVARO A., *La professione insegnante: concetti, strumenti, leggi*, in: ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Franco Angeli, Milano, 2001, pp. 261-269.
- COSPES (a cura di Tonolo G., De Pieri S.), *Letà incompiuta, ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, LDC, Torino, 1995.
- DIAMANTI I. (a cura di), *La generazione invisibile, inchiesta sui giovani del nostro tempo*, Il Sole 24 Ore, Milano, 1999.
- FONTANA U., *Radiografia di un centro di Formazione Professionale*, CNOS, Verona 1982.
- FONTANA U., *Il San Zeno sotto la lente, sguardo all'indietro sui contenuti e sui risultati di dodici anni di attività formativa professionale*, CNOS, Verona, 1984.
- FONTANA U., *Ragazzi che non sanno fare da soli, linee diagnostiche e trattamento del disadattamento*, in: TONOLO G., DE PIERI S. (a cura di), *Educare i preadolescenti*, LDC, Torino, 1988.
- FONTANA U., *Orientamento scolastico nella scuola: scambi di stimolazioni a fini "vocazionali" tra docenti e allievi nella situazione didattica*, in "Selenotizie", SEI, Torino, n. 1, 1994, pp. 28-43.

- FONTANA U., *Recuperare per poter istruire*, in "Rassegna CNOS" (11), n. 3, CNOS-FAP, Roma, 1995, pp. 101-118.
- COSPES, *Insuccesso scolastico e contesti familiari difficili e complessi*, Milano, 1997.
- Fontana U., *Relazione, segreto di ogni educazione*, LDC, Torino, 2000.
- ISFOL, *L'intervento per l'obbligo formativo nei servizi per l'impiego*, Ministero del Lavoro, Roma, 2000.
- ISFOL: *L'intervento per l'obbligo formativo nei servizi di impiego. Manuale operativo 1.0*, Ministero del Lavoro, Roma, 2000.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- La.R.I.O.S. (a cura di), *Orientamento alla scelta, ricerche, formazione, applicazioni*, Pre Atti del Congresso nazionale, Padova, 2000.
- MINISTERO PUBBLICA ISTRUZIONE, Commissione di studio per il programma di riordino dei cicli di istruzione (Legge 30 del 10/02/2000), *Sintesi dei Gruppi di Lavoro*. Citato da: www.annalipubblicaistruzione.it/cons/Riviste/Sintesi/Sintesi09.htm p. 6.
- MISTRI M., *Orientamento implicito alla professione: il caso dei distretti industriali*, in: La.R.I.O.S. (a cura di), "Orientamento alla scelta: ricerche, formazione applicazioni", Pre Atti del Congresso nazionale, Padova, 2000, pp.125 ss.
- PANFILO L., *Dalla scuola di arti e mestieri alla attività di formazione professionale*, LES, Milano, 1976.
- PIERONI V., MILANESI G., MALIZIA G., *Giovani a rischio esperienze di Formazione Professionale e di reinserimento occupazionale durante e dopo la detenzione carceraria*, CNOS-FAP, Roma, 1989.
- PRELLEZO J.M., *Valdocco nell'Ottocento tra ideale e reale, Documenti e testimonianze*, LAS, Roma, 1992.
- RIZZINI F., *Don Bosco e la Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", (4) n. 2, CNOS-FAP, Roma, 1988, pp.15-56.
- STERNBERG R., SPEAR-SWERLING L., *Le tre intelligenze*, Erikson, Trento, 1997.
- TONOLO G., *Adolescenza e identità*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- TONOLO G., DE PIERI S., *Educare i preadolescenti*, LDC, Torino, 1988.
- TONOLO G., DE PIERI S. (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, LDC, Torino, 1995.
- VAN LOOY L., MALIZIA G., *Formazione professionale salesiana*, LAS, Roma, 1997.

DARIO
NICOLI

La ricerca "Per una cultura della qualità nella SC: promozione e verifica. Formazione Professionale di ispirazione cristiana"

Il Centro Studi Scuola per la Cattolica (CSSC) ha promosso la ricerca, d'intesa con la CONFAP, per tutte le scuole.

La ricerca sui CFP s'inserisce nel progetto complessivo con una sua specificità.

Il "Rapporto di ricerca" è stato pubblicato nel n. 10 dei Quaderni di "Presenza CONFAP".

Qui n'è riportata una sintesi.

1. Introduzione

La ricerca, condotta sui Centri di formazione professionale aderenti alla CONFAP, s'inserisce in un progetto più generale d'indagine nazionale "Per una cultura della qualità nella scuola cattolica: promozione e verifica" realizzata dal Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), rifacendosi alle finalità di:

- a) diffondere una cultura della qualità nella prospettiva della formazione permanente,
- b) riconoscere la qualità esistente nelle scuola cattolica (SC) valorizzandola a vantaggio dell'intera comunità educativa ed ecclesiale,
- c) elaborare criteri e indicatori di qualità in cui le SC si riconoscano,
- d) elaborare ipotesi che riguardino la dinamica di rilevamento degli indicatori di qualità in ordine sia all'autovalutazione di istituto e al monitoraggio della qualità stessa sia alla predisposizione di un sistema di valutazione della qualità nella SC,
- e) studiare l'opportunità di formulare modelli di accreditamento e di certificazione per la SC ed elaborare eventualmente una proposta da sperimentare. Ovviamente, l'utilizzo di questa proposta è lasciata alla valutazione in merito da parte delle singole scuole e delle loro Associazioni.

Nella fase d'impostazione, il gruppo di ricerca¹ ha elaborato un *modello generale d'analisi della qualità* che potesse costituire una base comune di riferimento per lo sviluppo ulteriore di tre specifici sottoprogetti, coordinati dalle associazioni FISM, FIDAE e CONFAP, e riguardanti rispettivamente:

- la scuola materna;
- la scuola elementare, media e media superiore;
- la formazione professionale.

L'obiettivo finale è quello di pervenire, tenendo conto dei risultati delle indagini sviluppate nei sottoprogetti, all'*elaborazione di una proposta*:

- di indicatori di qualità in grado di favorire nelle comunità educative la promozione di una cultura della qualità e, nello stesso tempo, di permettere una sua efficace verifica (o autovalutazione) a livello di istituto sulla base di un approccio sistemico;
- di criteri per un sistema di valutazione della qualità che sia tavolo di confronto per le scuole cattoliche,
- di parametri per la certificazione e l'accreditamento specialmente dei CFP e/o degli Enti di FP di ispirazione cristiana
- di indicazioni per la creazione di un Osservatorio sulla qualità della SC presso il Centro Studi.

La ricerca CONFAP ha privilegiato lo studio di caso (13 organismi di formazione professionale) poiché la fase attuale vede una radicale trasformazione degli stessi, specie per ciò che concerne l'insieme dei dispositivi e modelli riguardanti la qualità (autovalutazione di Centro, accreditamento associativo, accreditamento esterno, certificazione ISO 9000).

Era quindi necessario analizzare in profondità questi cambiamenti ed il modo in cui essi influenzano la natura originaria degli Enti, con particolare riferimento alla loro ispirazione cristiana.

La riflessione sui dati raccolti ha permesso di porre a fuoco i seguenti risultati principali:

- a) Colpisce l'ampiezza e la complessità del processo di trasformazione dei Centri di formazione professionale che sono sollecitati ad attuare innovazioni *di prodotto* (ampliamento dell'offerta formativa superando l'esclusività di presenza nell'ambito della formazione iniziale), *di processo* (si estende lo spazio della formazione - che non coincide più unicamente con la didattica - con nuove fasi e metodologie quali la promozione/analisi dei fabbisogni, l'orientamento, l'accompagnamento, il tutoring, il presidio delle relazioni con il contesto in particolare con la rete delle imprese partner, la valutazione, la gestione della qualità), *di modelli finanziari* (superamento dell'esclusività del dispositivo detto del "consoli-

¹ La parte generale è stata redatta da un gruppo di ricerca formato da: B. Avataneo, A. Basso, G. Bocca, M. Castoldi, M. Gutierrez, G. Malizia, S. Marconi, D. Nicoli, B. Stenco, D. Vicentini. Hanno coordinato le attività G. Malizia e B. Stenco del CSSC.

dato" e passaggio ad una pluralità di dispositivi tra cui la gara pubblica, l'affido diretto ed il ricorso a modalità che prevedono il pagamento dei costi da parte dell'utenza), di *organizzazione* (il "tradizionale" centro di formazione professionale centrato sull'erogazione di corsi viene tendenzialmente meno per trasformarsi in *Centro polifunzionale di servizi formativi in grado di intervenire sui diversi ambiti o "filiere"*, anche con la comparsa di nuove strutture che possiamo definire *propriamente "agenzie formative"* ovvero entità organizzative decisamente più leggere).

- b) Viene meno la tradizionale configurazione del sistema di FP convenzionato (che pure si collocava in una prospettiva di minorità rispetto alla scuola) dove dominavano Enti e Centri di formazione di ispirazione cristiana; emerge la tendenza a duplicare il baricentro della struttura organizzativa che in precedenza era collocato unicamente nel momento di erogazione e che ora prevede anche il presidio del cosiddetto "secondo livello" dove si prevedono le funzioni di indirizzo, delle relazioni strategiche, di gestione ed accompagnamento dei flussi e dei processi più rilevanti. Sorge di conseguenza una nuova criticità in corrispondenza di strutture di piccole dimensioni e monocratiche, e nel contempo nascono e si rafforzano legami associativi specie di natura regionale, ovvero il contesto in cui sempre più si presentano le decisioni più rilevanti del sistema.
- c) Si impone la necessità di nuove categorie culturali in grado di rappresentare la realtà che si sta delineando e di orientare i comportamenti dei cosiddetti "Enti storici" così come delle nuove Agenzie formative. Emergono nuovi paradigmi culturali di natura tecnica, finanziaria, di articolazione dell'offerta per soggetti destinatari oppure per territori, infine si fa strada in modo energico la prospettiva della qualità che si propone come "filosofia" organizzativa dotata di un proprio quadro di valori. L'insieme di questi innesti culturali e simbolici entra in tensione con la tradizionale identità dei Centri/Enti di formazione d'ispirazione cristiana. Da qui lo sforzo teso a *rielaborare le "proposte formative" degli Enti* alla luce delle nuove sfide nel senso di una sorta di ri-attualizzazione del quadro valoriale in riferimento allo scenario attuale; ma accanto a ciò emerge pure una sorta di *secolarizzazione* che consiste nella progressiva perdita di valenza reale della Dottrina sociale della Chiesa a vantaggio di condotte tendenti a porre in evidenza elementi organizzativi, tecnici e territoriali, corrispondendo in tal modo alle sollecitazioni degli attori che presidiano i punti più rilevanti del nuovo sistema.
- d) La centralità della prospettiva della qualità va oltre la tradizionale valenza pedagogica o di supporto al personale (perché sappia dirigere in modo efficace ed efficiente i propri sforzi); è invece una vera e propria teoria manageriale basata su principi di programmazione, proceduralizzazione ed evidenza delle attività, il tutto come garanzia - certificata da terzi - circa l'adozione da parte dell'organismo di un sistema di qualità orientato alla soddisfazione delle attese dei clienti (committenti, destinatari, partner...). Certificazione e accreditamento sono processi che investono fortemente le organizzazioni ed il loro modo di operare.

e) Preoccupa la prevalenza nei Centri/Enti indagati dell'ansia di "conformità" alle procedure piuttosto che il riferimento ad una formazione veramente riuscita. Emerge peraltro una riflessione tesa a delineare modelli di qualità che salvaguardino lo "specifico" della formazione professionale e del quadro dei valori di riferimento. Si può pertanto affermare che la prima fase della stagione della qualità appare ancora gravida d'incertezze. Sorge la necessità di una riflessione più approfondita, stigmatizzando l'approccio meramente strumentale (la rincorsa del "bollino"). In generale si può dire che siamo nel punto di transizione tra un approccio indistinto alla qualità ad un altro che punta a delineare un percorso ad hoc, su misura di Enti/Centri che fanno della formazione e dell'orientamento azioni culturalmente e metodologicamente ricche, fortemente legate al proprio quadro di valori.

È qui che si pone la nostra proposta, tesa a porre in luce la possibilità/necessità di una *politica di "marchio" di qualità peculiare della formazione professionale.*

Tale proposta prevede, infatti, un modello di valutazione della qualità formativa e le linee per un modello di gestione della qualità nella prospettiva del "marchio di qualità" del Centro polifunzionale di servizi formativi (d'ispirazione cristiana).

2. Il disegno di ricerca

Il disegno della ricerca ha previsto tre prospettive metodologiche diversificate e tra di loro integrate:

	Obiettivi/fasi	Metodologia
1.	Ricognizione dello stato dell'arte	Studio della letteratura esistente, a livello nazionale ed europeo, organizzato secondo ambiti coerenti con il disegno di ricerca (<i>quadro generale, mutamento dell'organismo formativo, quadro dei valori, modelli di valutazione, modelli di certificazione/accreditamento</i>)
2.	Rilevazione	Studio organizzativo su un numero congruo (12) di organismi erogativi - rappresentativi delle varie tipologie esistenti e distribuiti su tutto il territorio nazionale - per rilevare le dinamiche più importanti dal punto di vista culturale, strategico ed organizzativo e raccogliere materiale utile alla fase elaborativa (statuti, progetti educativo-formativi, organigrammi, modelli gestionali, tipologie di servizi, modalità di presidio delle funzioni di rilievo strategico e ruoli-chiave, procedure più rilevanti...)
3.	Elaborazione di strumenti	L'elaborazione prevede i seguenti strumenti di indirizzo e (sia pur parzialmente) operativi: a) mappa dei fattori specifici della formazione di ispirazione cristiana b) modello di valutazione della qualità formativa c) linee per un modello di certificazione/accreditamento (prima interno poi esterno) dell'organismo erogativo.

I casi di studio, previsti inizialmente in numero di 12, sono divenuti 13 con l'aggiunta di un ulteriore caso. Essi sono stati individuati in base alla loro rappresentatività con riferimento alle diverse realtà che compongono il mondo degli enti di formazione d'ispirazione cristiana d'area CONFAP. Nel contempo, si è inteso comprendere nel campione le seguenti modalità d'azione:

- Autovalutazione di Centro
- Accredimento associativo
- Accredimento esterno
- Modello qualità / Certificazione ISO 9000.

Infine, si è voluto ottenere un campione rappresentativo dell'intero territorio nazionale (va però detto che i dispositivi d'azione circa la qualità sono più diffusi nell'area Centro-Nord Italia).

Si presenta di seguito l'elenco di casi di studio su cui si è svolta la ricerca

N.	Enti	Organismi	Collocazione territoriale		
			Nord	Centro	Sud-isole
1.	ABCA	Sede regionale Bologna EDSEG Modena		V + SQ AE + AA	
2.	Casa di Carità Arti e Mestieri	Sede Centrale Torino Organismo erogativo c/o sede centrale	V + SQ AA		
3.	CIOFS/FP	Reggio Calabria			vs SQ V + AA
4.	CNOS-FAP	Selargius - Cagliari			vs SQ V
5.	CNOS-FAP	Pio XI - Roma		vs SQ V + AE	
6.	Consorzio Scuole Lavoro	Napoli			vs SQ V + AA
7.	Enac	Sede di coordinamento nazionale Verona Organismo erogativo c/o sede di coord.to	vs SQ V + AA		
8.	Endo-Fap	Borgonovo Val Tidone (PC)		SQ V + AE	
9.	Engim	Vicenza	vs SQ V + AA		
10.	Ficiap	S.Donà - Istituto San Luigi suore della Riparazione	vs SQ V		
11.	Fondazione Clerici	Parabiago (MI)	vs SQ V + AA		
12.	Opera don Calabria	Ferrara		vs SQ V + AA	
13.	CIOFS/FP	Taranto			vs SQ V

LEGENDA

V	Valutazione didattico-formativa
AC	Autovalutazione di Centro *
AA	Accreditamento associativo
AE	Accreditamento esterno
SQ	Certificazione ISO 9000 (vs = in fase di certificazione).

* è parte di AA e SQ

3. Una sintesi dei dati

Nell'analizzare i dati emersi dalla ricerca, si è colpiti innanzitutto dalla rilevante fase di trasformazione che coinvolge i Centri di formazione professionale.

I cambiamenti che si sono evidenziati negli ultimi anni, e che si sono potuti riscontrare in forma evidente negli studi di caso, si collocano lungo tutta la linea delle funzioni e delle azioni che definiscono il servizio orientativo e formativo:

- *Di prodotto*: ampliamento dell'offerta formativa superando l'esclusività di presenza nell'ambito della formazione iniziale. Le cosiddette "filieri formative" si stanno ampliando fino a comprendere la formazione superiore (con i post-diploma, gli IFTS che vengono realizzati in partnership con università, scuole e imprese, i post-laurea), l'orientamento e l'accompagnamento, la cosiddetta formazione continua per i lavoratori in attività, la formazione per gli apprendisti, la formazione per i soggetti deboli, i piani di sviluppo locale, le politiche attive del lavoro, la formazione imprenditoriale, senza dimenticare le nuove modalità formative quali l'impresa simulata, la formazione a distanza, l'elaborazione di package didattico, i centri servizi formativi...
- *Di processo*: emergono soprattutto innovazioni che riguardano i processi didattici – che sempre meno coincidono con il "corso" ma che si presentano come una successione di fasi aventi origine – con la promozione e l'orientamento – in momenti precedenti l'avvio delle attività didattiche, che si prolungano lungo l'attività e dopo la conclusione della stessa con interventi di accompagnamento all'inserimento lavorativo e verifica ex post dell'efficacia delle azioni. Quindi, le innovazioni di processo prevedono una varietà di funzioni e di presidi che spaziano dall'area didattica (a sua volta distinguibile in coordinamento, docenza, tutoring – anche di interventi formativi a distanza) a quella di promozione/analisi fabbisogni, progettazione, orientamento, relazioni con il contesto (in particolare con la rete delle imprese partner), valutazione ed anche certificazione.
- *Di modelli di affidamento*: è sempre più evidente il superamento dell'esclusività del dispositivo di affidamento basato sul criterio del "consolidato" in riferimento ad una categoria predefinita (e per certi versi "garantita") di Enti riconosciuti ex legge-quadro n. 845/78², per passare ad una plura-

² Tale legge all'art. 5 indica tra le modalità gestionali quella della convenzione "nelle strutture di enti che siano emanazione o delle organizzazioni democratiche e nazionali dei lavoratori dipendenti, dei lavoratori autonomi, degli imprenditori o di associazioni con finalità formative e sociali, o di imprese e loro consorzi, o del movimento cooperativo". Si ricorda che tale strumento, che definiamo pluralistico o anche paritario, è fortemente maggioritario nel sistema di FP, specie per la formazione iniziale.

lità di dispositivi tra cui l'avviso pubblico (tipico dei Fondi Sociali Europei), l'affido diretto ed il ricorso a modalità che prevedono il pagamento della totalità dei costi da parte dell'utenza (catalogo e corsi ad hoc).

- *Di organizzazione*: alla luce delle trasformazioni indicate, muta radicalmente la struttura erogatrice e nel contempo sorgono nuove entità organizzative. Il "tradizionale" centro di formazione professionale centrato sull'erogazione di corsi viene tendenzialmente meno per trasformarsi in *Centro (polifunzionale) di servizi formativi* in grado di intervenire sui diversi ambiti o "filieri" (orientamento, formazione iniziale, formazione superiore, formazione continua, formazione speciale, servizi formativi...) sommando alle competenze didattiche quelle strategiche e gestionali. In questo modo si nota una tendenza a duplicare il baricentro della struttura organizzativa che non si centra più unicamente sul momento dell'erogazione, ma che comprende anche le attività del cosiddetto "secondo livello" dove si prevedono le funzioni di indirizzo, di presidio delle relazioni strategiche, di gestione ed accompagnamento dei flussi e dei processi più rilevanti. Sorge di conseguenza una nuova criticità in corrispondenza di strutture di piccole dimensioni e monocratiche, e nel contempo nascono e si rafforzano legami associativi specie di natura regionale, il contesto in cui sempre più si presentano le decisioni più rilevanti del sistema.

Nel contempo compaiono nuove strutture che possiamo definire *propriamente "Agenzie formative"* ovvero entità organizzative decisamente più leggere, centrale su un "nucleo strategico" di responsabili e progettisti-coordinatori, in grado di intercettare più facilmente i flussi finanziari e di conseguenza di mutare il proprio assetto organizzativo a seconda delle necessità facendo ricorso soprattutto a prestazioni professionali o anche ad esternalizzazioni di parti dell'attività.

Appare, in buona sostanza, il venire meno della tradizionale configurazione del sistema di FP convenzionato dove dominavano Enti e Centri di formazione di ispirazione cristiana, e con esso la necessità di nuove categorie in grado di rappresentare la realtà che si sta delineando e di orientare i comportamenti.

Infatti, una trasformazione di quest'ampiezza e profondità porta con sé paradigmi culturali diversi che tendono a sostituirsi ai precedenti o perlomeno a porli in una posizione secondaria. La grande espansione del sistema formativo - divenuto a detta di tutti una *risorsa strategica* per lo sviluppo delle risorse umane - e la sua apertura ad una pluralità di attori, accanto all'introduzione di modelli di attribuzione di natura concorsuale, conducono ad una realtà di nuovo tipo che da un lato attrae e seduce ma che non nasconde una certa tendenza all'omologazione.

Cinque paiono gli assi o "centri d'attrazione" intorno ai quali si ridefinisce l'identità dei Centri /Enti di formazione professionale:

- 1) La prospettiva *tecnica* che intende la formazione come un processo che si conduce secondo una modalità di intervento disegnata sulla base di una sequenza di fasi standard ed inoltre mediante una modalità di articolazione dei percorsi che risulta indifferente dal punto di vista culturale e sociale poiché s'indirizza nella prospettiva delle "unità formative capitalizzabili" variamente componibili e scomponibili a seconda dei contesti e dei soggetti.
- 2) La prospettiva *finanziaria*, che persegue una sorta di "addomesticamento" delle strutture in funzione delle programmazioni pubbliche al fine di meglio intercettarne i flussi di risorse. In tal senso, l'organismo di formazione tende a investire soprattutto nella capacità di costruire reti di partnership e di elaborare progetti conformi ai capitolati di gara per poi attivare il processo erogativo nella cura della soddisfazione dei requisiti formali richiesti.
- 3) La prospettiva *dei soggetti* che tende a specializzare l'organismo formativo alla luce delle tipologie di utenza con particolare riferimento a quelli più deboli ovvero soggetti a bassa scolarità, emarginati, disabili...
- 4) La prospettiva *territoriale* che viene perseguita mediante una strategia di partnership che prende il nome di "rete formativa e orientativa" e che si concretizza in modi molto variegati, che possono prevedere tavoli di confronto, integrazione di azioni, integrazione ed ottimizzazione dei servizi, realizzazione di politiche di lobby, politiche della qualità, fino anche a raggiungere forme di integrazione di parti della stessa organizzazione con la creazione di centri-sistema in grado di agire come vere e proprie agenzie integrate sul territorio.
- 5) Vi è infine la prospettiva della *qualità* che prevede l'adozione di una nuova "filosofia gestionale" – e di un nuovo linguaggio spesso di origine industriale – riferita alla visione propria del TOM (Total Quality Management) che prevede l'adozione dei principi di programmazione, proceduralizzazione ed evidenza delle attività, il tutto come garanzia – certificata da terzi – circa l'adozione da parte dell'organismo di un sistema di qualità centrato essenzialmente sulla soddisfazione delle attese dei clienti (committenti, destinatari, partner, collaboratori...). E' questa la prospettiva che presenta maggiore influenza sull'identità dell'organizzazione, anche se non necessariamente essa si pone come un punto di vista dogmatico e omologante.

L'insieme di questi innesti culturali e simbolici entra in tensione con la tradizionale identità dei Centri/Enti di formazione d'ispirazione cristiana. In particolare, la fortissima attenzione sulle procedure gestionali e sulle tecniche di indirizzo, programmazione, progettazione, accompagnamento e valutazione risulta fortemente inedita rispetto alla tradizione degli Enti storici.

Due paiono i punti di maggiore tensione:

- a) il contrasto tra il principio della *disseminazione* tipico della tradizione ed il principio della *programmazione* che viene oggi fortemente sollecitato,
- b) la tensione tra il primato della *relazione educativo-formativa* ed il primato della *rete o partnership territoriale*.

Da un certo punto di vista, si nota una progressiva acquisizione da parte degli Enti di formazione professionale di un profilo di *impresa sociale* di servizi orientativi e formativi, anche se il cosiddetto "mercato della formazione" appare dotato di caratteristiche particolari poco assimilabili ad altri mercati di prodotti e servizi.

Questa trasformazione conduce ad una serie di reazioni nell'ambito degli organismi di formazione. Due sono quelle di maggiore rilevanza:

- 1) La prima reazione che si è potuta riscontrare prevede la messa in atto di uno sforzo teso a *rielaborare le "proposte formative" degli Enti* alla luce delle nuove sfide nel senso di una sorta di *attualizzazione del quadro valoriale* in riferimento alla realtà d'oggi;
- 2) Ma accanto a ciò emerge pure una sorta di *secolarizzazione* che consiste nella progressiva perdita di valenza reale dei riferimenti della Dottrina sociale della Chiesa a vantaggio di condotte tendenti a porre in evidenza elementi organizzativi, tecnici, finanziari e territoriali.

I risultati della ricerca sembrano confermare il primo scenario (attualizzazione della proposta formativa); abbiamo ad esempio registrato – in tema di criteri cardinali della qualità – un consenso importante intorno al criterio-guida relativo all'educazione integrale della persona, ma pure all'idea che il Centro rappresenti un luogo di servizio educativo, luogo di testimonianza dei docenti, ambiente comunitario.

Ma emerge anche una linea minore – magari non pienamente esplicitata nelle dichiarazioni degli interlocutori, benché di fatto sia piuttosto diffusa – che interpreta l'evoluzione della FP in termini tecnici e gestionali e che sembra porre in primo piano i vantaggi attuali dell'organizzazione in rapporto al soggetto finanziatore (Regione, Provincia) piuttosto che la definizione di uno spazio di azione "di area" degli enti erogativi basato su una visione fondata ed organica del servizio orientativo e formativo.

Il centro della questione pare pertanto il tema della qualità. Certificazione e accreditamento sono processi che investono fortemente le organizzazioni ed il modo di operare in esse.

Preoccupa la prevalenza nei Centri indagati della preoccupazione di "conformità" alle procedure piuttosto che il riferimento chiaro ad una formazione veramente riuscita. Solo pochi evidenziano l'importanza del soggetto-destinatario e la sua soddisfazione, ed ancora meno dei valori proposti ed alla *mission* dell'Ente.

Tutto ciò fa emergere la presenza di differenti finalità poste a riferimento del percorso della certificazione:

- acquisire un vantaggio competitivo sulla "concorrenza",
- acquisire lo "sconto" previsto dall'art. 17 della legge 196/97 in tema di accreditamento,
- delineare un adeguato disegno gestionale ed organizzativo.

Si è poi rilevato come talune certificazioni paiono approfondire in modo molto limitato la natura del servizio formativo, adottando approcci più simili ai processi di produzione o di intermediazione commerciale. Altri invece hanno colto l'occasione della adozione del modello di gestione della qualità per approfondire la natura del servizio, elaborare una strategia della qualità rispettosa di tale realtà, dar vita ad un insieme di procedure che favoriscono la qualificazione reale del servizio ed il suo miglioramento continuativo.

Alcuni Enti, poi, hanno adottato un approccio ad un tempo di certificazione e di *accreditamento interno*, ovvero hanno valorizzato l'occasione della certificazione per delineare un disegno di Ente che consenta di governare i cambiamenti in atto finalizzati ad omogeneizzare organizzazioni a rete e potenziarne l'efficacia specialmente quando i cambiamenti riguardano aspetti fondamentali dell'organizzazione.

L'area dei consigli per coloro che intendano iniziare il percorso di certificazione evidenzia bene il momento attuale. Emerge infatti la necessità di una riflessione più approfondita, stigmatizzando l'approccio strumentale volto ad ottenere unicamente il bollino da esibire come segno di una qualità finalmente raggiunta. Si avanzano riflessioni più puntuali circa i limiti dell'approccio ISO 9000 ed avanza la necessità di dotarsi di una visione della qualità che rispetti e valorizzi il servizio formativo nella sua peculiarità.

Ciò pare d'altronde coerente con il passaggio dalle norme ISO 9001 del 1994 a quelle del 2000. Si ricordano i principali cambiamenti che presentano i documenti ISO/DIS rispetto alle norme ISO 9000 dell'edizione 1994.

- Riduzione dei modelli di sistemi qualità da tre (ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003) ad uno solo
- Maggiore compatibilità del nuovo sistema con quello della ISO 14001 sulla gestione ambientale
- La struttura prevede solo quattro elementi fondamentali di sistema (punti da 5 a 8) rispetto ai venti elementi di sistema di gestione (punti da 4.1 a 4.20 delle ISO 9001 e 9002) dell'edizione 1994
- È permessa la non applicazione di determinati requisiti di sistema se non trovano riscontro nelle attività reali dell'azienda/organizzazione
- Maggiore enfasi alla gestione per processi, alle esigenze e alla soddisfazione dei clienti
- Minore enfasi alle procedure documentate
- Maggiori prescrizioni per il miglioramento continuativo
- Maggiore chiarezza sul ruolo dell'alta direzione o dei vertici dell'organizzazione

- Inserimento di considerazioni sui requisiti legislativi e regolamentari
- È richiesta la definizione di obiettivi misurabili per funzione
- È previsto il monitoraggio delle informazioni sulla soddisfazione e insoddisfazione del cliente
- Maggiori indicazioni sulla gestione delle risorse
- Indicazioni sulla determinazione dell'efficacia dell'addestramento
- Misurazioni estese al sistema di gestione, ai processi e al prodotto e/o servizio.

La transizione alle ISO 9000/2000 comporterà un approfondimento ed uno sforzo ulteriore nella direzione della *qualità sostanziale* e non solo cartacea o procedurale.

Si può pertanto affermare che la ricerca ha colto gli Enti/Centri in un passaggio piuttosto importante: quello della prima fase della stagione della qualità che si presenta ancora gravida di incertezze.

In generale si può dire che siamo nel punto di transizione tra un approccio indistinto alla qualità ad un altro che punta a delineare un percorso ad hoc, su misura di Enti/Centri che fanno della formazione e dell'orientamento azioni culturalmente e metodologicamente ricche, fortemente legate al proprio quadro di valori.

È qui che si pone pertanto la nostra proposta, tesa a porre in luce la possibilità/necessità di una politica di "marchio" di qualità peculiare della formazione professionale.

La prospettiva della certificazione "plus", definita anche di "accREDITAMENTO interno", punta ad affrontare il tema della qualità apportando ad esso un valore aggiunto al fine di delineare una politica della qualità coerente con l'identità propria della formazione professionale ed inoltre un modello gestionale non solo del Cfp ma dell'Ente inteso come rete di servizi per l'organizzazione che lo promuove. Altri possibili vantaggi dell'accREDITAMENTO interno sono:

- integrazione con i processi di standardizzazione interni alla rete
- integrazione con i processi di accREDITAMENTO esterno
- integrazione con i processi di certificazione del sistema qualità
- rafforzamento della coesione della rete su basi oggettive
- sviluppo della capacità interna di auto - valutazione.

Prima di avanzare tale prospettiva, intendiamo però approfondire il modello di qualità emergente dalla ricerca in rapporto ai settori/ambiti di qualità ed ai criteri cardinali indicati.

4. Riflessioni circa i settori/ambiti di qualità ed i criteri cardinali

Tre sono gli elementi sui quali appare prioritario richiamare l'attenzione nella prospettiva di un utilizzo dei risultati dell'analisi per la predisposizione di un *modello di valutazione della qualità formativa di un CFP*:

1. il primo elemento si riferisce ad una significativa diversità nella *consistenza* di ciascun *ambito* costitutivo della *Mappa*;
2. il secondo elemento riguarda invece il fatto che gli *ambiti* così come definiti nella *Mappa* non si identificano con degli indicatori ma – piuttosto – con delle *aree* (degli *ambiti*, appunto) alle quali possono/devono essere riferiti degli indicatori che ne specificano ulteriormente il contenuto a fini valutativi. Pertanto, la costruzione di un *modello* di valutazione dovrà prevedere necessariamente l'individuazione – per ciascun *ambito* – di uno o più indicatori in grado di declinare in maniera operativa e sufficientemente circoscritta il contenuto dell'*ambito* stesso;
3. il terzo elemento, infine, fa riferimento alla natura *descrittiva* degli *ambiti* previsti. Si rende pertanto necessaria la costruzione di indicatori di *performance* o di *qualità* sotto il profilo del *messaggio* che veicolano e – appunto – di *analisi* o *valutazione* dal punto di vista della *finalità*³.

I *criteri cardinali* proposti come ulteriore elemento costitutivo del *modello di qualità* del C.f.p. di matrice sono finalizzati ad indirizzare l'individuazione di *indicatori* rispondenti a ciascuno degli *ambiti* definiti in sede di *Mappa della qualità*.

Nel quadro di una valutazione complessivamente molto positiva per ciascuno dei *criteri*, i quali ricevono dunque una conferma netta rispetto alla loro impiegabilità *di principio* per la costruzione degli indicatori di valutazione, qualche elemento di criticità sembra emergere solo in relazione al criterio D (CFP come *luogo di educazione nella 'cultura' e nella promozione della sintesi tra fede, cultura e vita*): in ogni caso, ciò non pone problemi alla sua accettabilità complessiva tra i *criteri* proposti.

Semmai, il problema è quello di individuare il modo attraverso il quale questi *criteri* passano da una impiegabilità *di principio* ad una impiegabilità *effettiva* ovvero risultano realmente utilizzabili per costruire gli indicatori del *modello di valutazione* in maniera tale che essi siano coerenti con le specifiche indicate in precedenza.

A questo proposito si pone una duplice questione:

- la prima – più generale – è rappresentata dalla questione della *triangolazione* tra singolo *ambito* – non solo come concepito nella *Mappa* ma anche come risultante dalla validazione effettuata -, relativi *indicatori* e *criteri cardinali*;
- la seconda – più specifica e probabilmente di maggiore complessità – è costituita dal rapporto possibile ed effettivamente attivabile tra *criteri cardinali* e caratterizzazione degli indicatori in coerenza con le logiche ed i dispositivi di *accreditamento* assunti a riferimento.

³ CEDEFOP, *Indicators in perspective (The use of quality indicators in vocational education and training)*, Cedefop, 1997, p.4 e segg.

5. Le proposte

L'analisi dei risultati della ricerca ha posto in luce la crucialità della tematica dell'accreditamento e della certificazione in tema di valutazione della qualità formativa. Si tratta del passaggio – già indicato nella prima parte a proposito delle ricerche sui modelli di qualità relative alla Formazione Professionale – dalla qualità intesa come valutazione alla standardizzazione fino al concetto di affidabilità dell'organismo erogativo. Tale passaggio, pur con qualche aporia, risulta evidente nella fase attuale attraversata dal sistema di formazione professionale, ma in qualche modo coinvolgente anche il mondo della scuola e dell'università.

Tale passaggio rileva uno spostamento di enfasi dalla dimensione didattico-formativa a quella più chiaramente manageriale ed organizzativa, ovvero due tematiche da sempre considerate come secondarie nella prospettiva dell'educazione e della formazione.

La strategia della qualità totale infatti propone un approccio inusuale in questo ambiente, una vera e propria "filosofia" riferita alle relazioni che intercorrono tra gli attori della scena economica, primi fra tutti il cliente ed il fornitore.

Questa strategia nella versione di TQM (Total Quality Management) si è imposta a livello industriale (prodotti) ma poco a poco ha coinvolto anche i servizi, fattore sempre più importante in una logica di mercato aperto e fortemente dinamico.

Occorre segnalare come questa visione prende le mosse da una prospettiva di mercato tesa ad assicurare la liberalizzazione degli scambi ed a por fine ai mercati protetti eliminando le barriere alla libera concorrenza, ciò anche nel mondo dei servizi cosiddetti "di cura" o promozionali, tra cui la formazione.

Uno stimolo rilevante in tema di qualità viene dalla Unione europea. Per comprenderlo occorre fare riferimento ai tre obiettivi generali della sua politica:

- abolizione fra gli Stati membri degli ostacoli alla libera circolazione di beni, persone, servizi e capitali
- contributo a un'istruzione e ad una formazione di qualità
- valorizzazione delle culture degli Stati membri.

Si pensi, ad esempio, al Libro bianco pubblicato a metà degli anni '80 per il completamento del mercato interno (Commissione delle Comunità europee, 1985); nel 1994, ben 265 delle 282 disposizioni previste per l'eliminazione delle barriere fisiche, tecniche e fiscali erano state definitivamente ed ufficialmente adottate da parte del Consiglio dell'Unione europea⁴.

Nel nostro contesto, occorre ricordare che il nuovo capitolo 3 nel Titolo VIII del Trattato definisce l'importante funzione della Commissione in tema di sviluppo di un'istruzione di qualità, evitando di passare per un'armonizzazione delle disposizioni giuridiche e legislative degli Stati membri (di cui si conferma la responsabilità riguardo ai contenuti dell'insegnamento ed all'organizzazione dei propri sistemi di istruzione e formazione).

⁴ Cfr. P. Andreini, 1997, p. 2

Fa parte di questa linea la recente "Proposta di raccomandazione relativa alla cooperazione europea in materia di garanzia della qualità nell'istruzione superiore" che propone uno stretto legame tra:

- a) valutazione e garanzia della qualità
- b) libera circolazione e mercato unico
- c) trasparenza e reciproco riconoscimento dei titoli.

I due ultimi punti rappresentano le finalità di questo sforzo, teso appunto a costituire un mercato unico europeo senza vincoli né barriere per gli organismi erogatori ma anche per le persone la cui possibilità di mobilità esige appunto la trasparenza ed il riconoscimento reciproco (tra stati e regioni) dei titoli erogati, mentre la valutazione ed in definitiva la garanzia di qualità rappresentano gli strumenti per tale politica.

Ma la logica della valutazione e garanzia di qualità è sottoposta a sua volta al principio di conformità dei prodotti, processi e sistemi organizzativi a norme predefinite ed alle due regole chiave di tale approccio:

- a) regola del controllo, ovvero l'attivazione di tecniche ed attività operative tramite le quali soddisfare i requisiti finalizzati alla qualità,
- b) regola dell'assurance, ovvero la capacità di dare fiducia circa il soddisfacimento di questi requisiti sia all'interno sia all'esterno dell'organizzazione erogatrice.

Come si vede, l'origine delle normative di seconda parte (accreditamento) e di terza parte (certificazione) va collocata in una prospettiva non di tipo didattico-pedagogico bensì economica e di mercato.

Il fuoco da cui traggono origine molte norme – e che spiega la direzione dell'attuale processo di cambiamento – è da individuare nella necessità di creare un "sistema aperto" dei servizi di cura (istruzione, formazione, assistenza, sanità...) ed assicurare la piena concorrenzialità degli organismi erogativi come pure di garantire la centralità del cliente-utente.

Si tratta di una autentica rivoluzione culturale che si abbatte in un mondo – quello dei servizi – abituato da lungo tempo ad una prospettiva di tipo protezionistico che aveva portato in diversi casi ad una sorta di commistione pubblico-privato secondo la modalità della "cessione di servizio pubblico" ad organismi privati ma sottoposti alla normativa pubblicista di legittimità degli atti, di responsabilità e di conformità alla norma amministrativa¹.

¹ Si ricorda che in generale i contratti di lavoro circa il personale della formazione professionale "convenzionata" sono stati sottoscritti fino all'ultima versione dagli Enti erogatori, dai Sindacati dei lavoratori ma anche dalle Regioni e Province autonome che hanno rappresentato i veri garanti finanziari e normativi di tali patti, mentre in diversi casi l'assunzione del personale presso gli enti del cosiddetto "consolidato" era sottoposto ad approvazione da parte dell'organismo finanziatore. Ciò a significare un processo di lenta assimilazione di tali Enti – tramite lo strumento della convenzione – all'apparato dei servizi pubblici. Tanto che in alcune Regioni si è andati anche oltre: la pubblicizzazione del personale degli Enti convenzionati.

Gli orientamenti dell'Unione europea sovvertono tutta questa impostazione, ed impongono il principio di distinzione tra potere programmatario-finanziario e potere erogativo del servizio. In tal modo anche le strutture pubbliche acquisiscono autonomia ed entrano a pieno titolo nel contesto di mercato; a maggior ragione le strutture private degli Enti di formazione che sono spinte a identificarsi sempre più – secondo una definizione peraltro poco felice – nella prospettiva dell'“agenzia formativa”.

Il momento in cui si è svolta la presente ricerca coglie nel vivo questo processo di trasformazione epocale. Contemporaneamente si stanno svolgendo sotto i nostri occhi tre processi di notevole spessore:

- la tendenza all'autonomia degli organismi erogativi ed ad una loro crescente caratterizzazione imprenditoriale,
- la sempre maggiore dipendenza delle politiche formative nazionali e regionali allo strumento del Fondo sociale europeo con incertezza di entrate ma concorrenza sempre più spinta tra attori,
- la prospettiva dell'accREDITAMENTO volta a delineare l'Albo degli organismi fornitori tramite garanzia circa la sussistenza di una serie di requisiti minimi predefiniti da norme di parte seconda.

Le conclusioni della nostra ricerca – che pongono in luce una ambivalenza di fondo dei sistemi di garanzia qualità che risultano talvolta finalizzati alla reale trasformazione organizzativa in una prospettiva rispettosa della peculiarità del servizio formativo ma che risentono anche di una logica unicamente protesa all'acquisizione dell'“etichetta” purchessia – mostrano le tensioni introdotte da questo processo di radicale trasformazione e propongono una serie di nodi critici che necessitano di una adeguata strategia di fronteggiamento.

Evidenziamo di seguito tali nodi:

- in che modo identificare i risultati della formazione?
- come individuare i diversi attori della FP ed in particolare i “clienti-utenti”?
- come definire la responsabilità dell'organismo erogatore in relazione a tali risultati?
- come elaborare la qualità del servizio di formazione sotto l'aspetto organizzativo ma senza dimenticare quello pedagogico?
- in quale modo ampliare il significato di formazione o di pratiche formative superando la prospettiva (unicamente) corsuale?
- come specificare la natura e le pratiche della valutazione dell'azione formativa e definirne il rapporto con l'assicurazione-qualità?

Tutti questi interrogativi convergono di conseguenza su quest'ultimo.

Non esistendo una norma specifica della formazione professionale, come garantire un sistema qualità rispettoso della specificità del servizio formativo?

Tali questioni tendono a concentrarsi su tre temi di fondo:

- 1) la questione della soggettività ed intenzionalità della formazione, che enfatizza il rapporto tra valori e processi/tecniche**
- 2) la delicatezza dell'approccio valutativo, che presenta quattro fuochi differenti a seconda degli oggetti: il contesto, le risorse, i processi, i risultati**
- 3) la necessità di delineare un approccio alla qualità, che contempli in modo armonico ed univoco la prospettiva dell'autovalutazione, dell'accreditamento e della certificazione.**

È in rapporto a tali questioni, e tenuto conto dei risultati della presente ricerca, che si intende in questa parte avanzare altrettante proposte che si ritengono in grado di dotare gli organismi di formazione – nel processo di trasformazione in corso – di una metodologia di intervento che possa consentire loro di affrontare le sfide attuali, ovvero in grado di:

- affermare (e quindi non porre in secondo piano né secolarizzare) la propria proposta formativa,
- dotarsi di un apparato tecnico-culturale adeguato ai fini,
- accompagnare la definizione di una strategia degli organismi formativi di ispirazione cristiana,
- delineare una struttura erogativa coerente con le finalità del servizio.

Si presentano le tre proposte:

A. Lo specifico dell'ispirazione cristiana nella qualità della formazione

Abbiamo ritenuto essenziale proporre – prima dei documenti analitici e procedurali relativi alla qualità – una mappa dei fattori che un organismo di formazione di ispirazione cristiana dovrebbe presentare come elementi costitutivi lo “specifico” del proprio quadro di valori e di appartenenza.

Tali fattori debbono essere naturalmente definiti entro la Carta dei valori dell'organismo ed entrare a far parte della politica della qualità.

Non si tratta di tutti i fattori necessari: il modello/dispositivo di valutazione della qualità formativa li presenta tutti in una configurazione completa.

Si tratta invece di fattori qualificanti, quelli che caratterizzano in modo preciso una buona formazione intesa secondo i criteri della pedagogia di ispirazione cristiana.

Tali fattori non vanno però intesi come un “valore aggiunto” che si somma ad una base di tipo tecnico, condivisibile da tutti, ma rappresentano una visione formativa culturalmente fondata, ineludibile per coloro che ispirano la loro opera alla Dottrina sociale della Chiesa, che presuppone un approccio formativo integrale ed organico.

Si propone la seguente mappa, composta da 6 fattori.

	FATTORI SPECIFICI DI ISPIRAZIONE CRISTIANA	SPECIFICAZIONE
1.	Valori di riferimento	<p>I valori di riferimento dell'organismo formativo di ispirazione cristiana debbono essere coerenti con i principi della Dottrina sociale della Chiesa, con particolare riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - visione della persona - visione del lavoro - destinatari di riferimento - visione pedagogica. <p>Tali valori debbono essere a fondamento dei documenti costitutivi, programmatici e progettuali dell'organismo. <i>(Si esclude una visione della qualità come mera corrispondenza alle attese dei clienti, bensì come fedeltà ad una appartenenza ed apertura ai bisogni dei destinatari).</i></p>
2.	Centralità e integralità della persona	<p>Il riferimento dell'azione è costituito dalla visione integrale della persona che in forza dell'esperienza educativo-formativa apprende ma nel contempo procede nel senso della piena maturazione, ovvero diviene più persona. <i>(Non si considera sufficiente il mero perseguimento degli obiettivi didattici né tantomeno gli aspetti tecnici, ma la realizzazione delle persone nei limiti delle esperienze che vengono loro offerte).</i></p>
3.	Coinvolgimento delle famiglie	<p>La formazione professionale rivolta a destinatari in età evolutiva è intesa come servizio in relazione al progetto educativo della famiglia. Questa viene coinvolta in modo pieno e diretto secondo un profilo di corresponsabilità nell'azione educativo-formativa tanto da costituire un vero e proprio patto fondativo. <i>(Si esclude l'autoreferenzialità dell'organismo erogativo).</i></p>
4.	Comunità educativa	<p>L'azione educativo-formativa richiede una comunità che crede, vive e testimonia la fede in Gesù Cristo figlio di Dio in modo da alimentare e vivificare ogni attività. Ciò attribuisce all'opera formativa uno stile di condivisione e di comunità educativa. <i>(Il personale impegnato nell'opera non è pertanto inteso come un tecnico di un asettico "processo di apprendimento").</i></p>
5.	Contenuti culturali	<p>I contenuti culturali dell'organismo di formazione debbono essere caratterizzati in senso cristiano/cattolico. <i>(Si escludono visioni che contrastano ad esempio con le verità religiose, il valore della vita, i principi di libertà, solidarietà e sussidiarietà).</i></p>
6.	Rilievo ecclesiale	<p>L'azione educativo-formativa si colloca in una dimensione ecclesiale ovvero è luogo di annuncio e di vita pastorale. I soggetti ecclesiali che concorrono all'opera educativa sono pertanto pienamente coinvolti nel partenariato locale (rete), con particolare riferimento ai Centri di formazione, alle scuole ed università, alle associazioni professionali ed imprenditoriali, agli organismi culturali, alle associazioni del settore socio-assistenziale. <i>(Nel definire l'efficacia del servizio non si considera sufficiente l'aspetto funzionale dello stesso).</i></p>

B. Modello di valutazione della qualità formativa

Il modello (o meglio: dispositivo) di valutazione della qualità formativa è il risultato di uno sforzo teso ad armonizzare quanto indicato nella proposta formativa dell'Ente con il modello di indicatori di qualità avanzato nella parte generale della presente ricerca.

Esso fa riferimento ai 'criteri di qualità cardinali' che emergono dai documenti della Gerarchia, cogliendo il luogo di educazione come

- Luogo di servizio educativo e formativo ecclesiale e civile
- Ambiente comunitario basato sulla promozione della partecipazione
- Luogo di educazione integrale della persona considerata nella sua singolarità
- Luogo di educazione nella 'cultura' e nella promozione della sintesi tra fede, cultura e vita
- Luogo di testimonianza dei docenti, dei formatori e delle figure educative.

Il dispositivo è strutturato in relazione a 4 macro-voci:

- a) il contesto di riferimento dell'organismo (ovvero: l'insieme strutturato delle relazioni e delle appartenenze a livello ideale e fisico),
- b) le risorse (ovvero: le dotazioni che *alimentano* il processo formativo),
- c) i processi (ovvero: le modalità di erogazione del servizio formativo);
- d) i risultati (a *breve* e a *lungo* termine).

Tale distinzione indica la necessità di approcci valutativi diversificati a seconda dell'oggetto cui si riferisce:

- nel caso del *contesto* si valorizzerà l'approccio sociale di natura relazionale fino a delineare intese o partnership ed anche reti operative
- nel caso delle *risorse* si privilegerà l'approccio quantitativo (per le risorse materiali) e qualitativo per quelle immateriali ed umane (per le quali sarà necessaria una sorta di accreditamento specifico)
- nel caso dei processi si punterà a procedure essenziali centrate sulla dinamica dei team di lavoro ed in una prospettiva di "comunità formativa"
- nel caso infine dei *risultati* si alterneranno valutazioni oggettive (apprendimento, occupazione, impatto organizzativo) a giudizi di conformità al modello antropologico di riferimento (capacità personali, maturazione).

Tale strumento rappresenta pertanto il quadro di riferimento per tutte le azioni valutative dell'Ente ed inoltre per i modelli di assicurazione qualità (accreditamento associativo ed esterno, certificazione).

C. Linee per un modello di gestione della qualità nella prospettiva del "marchio di qualità" del Centro polifunzionale di servizi formativi (di ispirazione cristiana)

La prospettiva di fondo del modello della qualità proposto è evidente nel momento in cui si indica l'attivazione di un "marchio di qualità" proprio della formazione professionale degli organismi di ispirazione cristiana.

Si tratta di una proposta che consente di dotare gli Enti/centri di formazione professionale di ispirazione cristiana di un modello di gestione della qualità proprio, di natura consensuale e non normativa, che consenta di delineare un approccio coerente ai principi indicati e di dare evidenza a ciò tramite un dispositivo esplicito e dotato di procedure di valutazione e miglioramento continuativo.

Si delinea in altri termini una proposta di ampio respiro che definisce un percorso a tre gradi:

- I un modello di qualità autodefinito secondo la prospettiva indicata nei due strumenti precedenti ed in grado di svolgere un ruolo di "accreditamento interno o associativo"
- II un approccio che soddisfa totalmente i requisiti dell'accreditamento esterno (obbligatorio e vincolante)
- III un approccio conforme alla prospettiva ISO 9001/2000 pur se non necessariamente orientato alla certificazione che diviene pertanto opzionale ed aggiuntiva.

È questa la prospettiva indicata nella analisi della letteratura come "associativa" volta a colmare una lacuna rilevante nel nostro Paese in relazione ad esempio a ciò che da anni accade in Germania. In tal modo si dà vita ad un soggetto impegnato nel delineare un sistema di gestione della qualità definito a partire da un processo di elaborazione "dal basso" del tipo autovalutativo. Tale prospettiva consente infatti un approccio più sostanziale ed effettivo alla certificazione, tanto che il passaggio teso ad acquisire il "bollino" ISO 9000 può diventare a questo punto poco più che una formalità.

Tale approccio è definito di "accreditamento *plus*" ovvero una prospettiva che punta non solo ai requisiti minimi, ma che si apre ad un vero e proprio sistema-qualità della formazione.

Il modello ispirativo di fondo è quello EFQM (Premio europeo della qualità) inteso come linea guida flessibile ed in grado di sostenere la metodologia del team di lavoro, la prospettiva della comunità professionale e la valutazione mista (oggettiva, sociale, soggettiva).

Per tale motivo si distinguono tre sezioni:

1. la prima, denominata "peculiarità della formazione e opzioni organizzative di fondo", mira a delineare, a livello teorico e generale, il modello organizzativo e di gestione della qualità proposto per l'organismo di formazione;

2. la seconda, denominata "*Linee guida per la gestione della qualità nei processi organizzativi e gestionali dell'O.d.f.*" definisce le indicazioni e linee guida per orientare i processi organizzativi e gestionali dell'O.d.f. secondo il modello proposto di gestione della qualità;
3. la terza denominata "*Linee guida per la gestione della qualità nei prodotti dell'O.d.f. (Risultati)*", fornisce indicazioni e linee guida per impostare il controllo e la valutazione della qualità dei risultati conseguiti dall'O.d.f.

VIGLIETTI
MARIO

Le garanzie di validità di una scelta. Le domande di "orientamento" dopo la scuola media.

La valutazione delle domande di "orientamento" dopo la scuola media, nel contesto della legge sul riordino dei cicli nasce dalla centralità della persona che si impegna nelle scelte. Le nuove esigenze della globalizzazione, della tecnica e dell'informazione sono strumenti e non fini dell'educazione: persona e professionalità dovranno essere i poli centrali di riflessione in funzione di una riforma "concretamente" rinnovatrice.

1. Chi è l'operatore principale dell'orientamento?

Nel rispondere a questa domanda, l'attenzione, di solito, è rivolta a tutti coloro che operano in funzione della formazione dell'orientando, come responsabili *esterni* delle sue scelte. In realtà, questi – pur dando un supporto, anche significativo e stimolante, a tutto il suo processo evolutivo di scelta, incanalandone il percorso in tappe preordinate – non sempre tengono nel debito conto che *l'operatore principale dell'orientamento*, è, e dev'essere, *la persona stessa che s'impegna nelle sue scelte*, e che questa agisce sostanzialmente solo sulla base dei valori trasmessi che *soggettivamente sono stati percepiti* come "beni per lei".

Non basta, infatti, a garantire l'effetto di un intervento educativo, trasmettere dei contenuti culturali e professionali, anche importanti, se questi sono vissuti unicamente come dei "valori in sé", fine a se stessi o semplicemente *imposti* dall'ambiente culturale, sociale, economico o lavorativo, se l'individuo effettivamente non li percepisce come mezzi per migliorarsi e per potersi affermare in libertà e pienezza, come persona di valore.

"A cosa può servire oggi, rileva giustamente il Bertagna¹, educarsi secondo le mille e oggettive richieste del tempo e del mercato, se ciò non ha un senso profondo per noi e non sentiamo che, in ogni caso, si tratta di un'esperienza che ci fa crescere in razionalità, libertà e responsabilità?". Tutto il nostro apprendere ha senso, infatti, solo se è vissuto come occasione valida ad esaltare le nostre personali capacità di renderci migliori, per essere sempre "di più" di quello che siamo.

È pertanto *la persona stessa che deve essere la promotrice del suo orientamento* sulla base dei valori da lei assimilati e personalizzati come importanti, se non addirittura unici ed essenziali, per il suo sviluppo e la sua affermazione individuale e sociale.

Ne deriva allora, volenti o nolenti, conclude giustamente il Bertagna, che *"l'educazione senza persona e personalizzazione, alla fine, non esiste, né può mai accadere"*

2. La consapevolezza personalistica quale asse portante della nuova riforma dei cicli.

Seguendo la linea del suindicato studio, più che a sottolineare una condizione necessaria ad ogni apprendimento relativo al problema dell'orientamento come "educazione alla scelta", cerchiamo anche di vedere come, nella realtà della nuova riforma della scuola italiana (Legge del 10 febbraio, 2000, n. 30), sia possibile *rendere sempre effettivamente operante la consapevolezza della centralità della persona*, nello svolgersi del processo educativo dell'orientamento, quale *"linea metodologica"* da attuarsi in tutti gli stadi della sua evoluzione.

La consapevolezza personalistica è, in verità, riconosciuta, in linea di principio, come l'asse portante di tutta la riforma, già nel primo articolo della legge:

"Il sistema educativo d'istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e delle 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..."

È da rilevare che "è la prima volta che la legislazione sull'istruzione e sulla formazione indica in modo chiaro come finalità la "persona" e non solo la maturità o la capacità critica del soggetto... Tutto il sistema si deve muovere nella direzione dello sviluppo della persona e non di una sua sola componente, seppure di riguardo, come la razionalità individuale".

¹ BERTAGNA G., *L'altra scuola. Riforme scolastiche e centralità della persona umana*, in "Vita e Pensiero", 2, 2001, p. 164.

² GIUSTI L., *Il progetto di riforma: ispirazione e nodi problematici*, in "Pedagogia e Vita", n. 4, 2001, pp. 123-124.

“...La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali”.

Il binomio precedente *“Individuo-Stato”* intorno al quale era costruita la nuova formazione, è sostituito ora dal rapporto *“Persona-Repubblica”*, attivato dalle componenti: conoscenze, capacità, competenze, attitudini, scelte personali, in un sistema di autonomia finalizzato allo sviluppo della persona.

Procedendo nella lettura degli altri articoli, al passaggio alla scuola secondaria, constatiamo però che l’asse d’attenzione già tende a spostarsi dalla persona *alle capacità e competenze acquisite nel ciclo primario*, al fine di sostenere ed incoraggiare le attitudini e le vocazioni degli studenti, sul versante di una *“progressiva assunzione di responsabilità” per l’accesso agli studi superiori o all’inserimento nel mondo del lavoro* (Art. 4, c.1).

A questo punto ci domandiamo: *“Il dilemma che qui si propone è di una scuola che privilegi una metodologia formativa funzionale alla professionalizzazione (preparare tecnicamente per il lavoro), o alla formazione culturale del pensiero (che dà valore alla verità dell’essere e dell’operare)?”*

In altre parole, *“la scuola deve essere pensata come lo strumento privilegiato all’inserimento produttivo della persona nel mondo del lavoro, o non piuttosto come la via per accrescere la razionalità, la libertà e la responsabilità della persona nell’esclusiva unicità dei suoi valori umani e sociali?”*

L’ombra del pragmatismo economico-occupazionale può diventare un sottofondo pericoloso.

Si nota chiaramente negli estensori della nuova riforma – l’influsso dei documenti degli Organismi internazionali (es. Rapporto Delors e Documenti UE) inclini a considerare *l’innovazione sociale ed economica* come il vero valore trascendentale del nostro tempo... quasi che *“il fine autentico dell’educazione”* non fosse tanto *la vita nella forma scelta da ciascuno*, ma solo la vita condotta secondo le regole dell’innovazione sociale ed economica imperante, secondo cui la scelta obbligata dovrebbe essere *principalmente* quella di *“rendere ogni persona occupabile”*. Accettare un simile orientamento, equivarrebbe a depersonalizzare la persona rendendola oggetto di pura tecnicizzazione e di addestramento, quasi si trattasse di un capitale da sfruttare.

Di conseguenza, una scuola che tendesse essenzialmente a potenziare un apprendimento estraneo alla propria autorealizzazione, attraverso la pretesa di insegnare solo *pragmaticamente* (sia pure in vista di dare un’occupazione sicura) conoscenze ed abilità riconosciute oggi come *fini* indispensabili di formazione e non semplici *mezzi* di educazione, *“perde la sua ragion d’essere e, per essere amica della società, dell’economia, della tecnica, si condanna ad essere nemica delle persone concrete che le sono affidate e, come tale, inaccettabile”* (Bertagna, op. cit. p.174).

“Una teoria che fa del profitto la regola esclusiva ed il fine ultimo dell’attività economica è moralmente inaccettabile” (*Gaudium et Spes*, 63). Inoltre “Ogni pratica che riduce le persone a non essere altro che puri strumenti in funzione del profitto asservisce l’uomo, conduce all’idolatria del denaro e contribuisce alla diffusione dell’ateismo” (*Catechismo della Chiesa Cattolica*, 2424).

3. Le nuove esigenze della globalizzazione, della tecnica e dell’informazione.

Occorre evidentemente tenere presente anche le esigenze dei tempi che cambiano, *cercando di coniugare ideali teorici e richieste tecniche, in vita vissuta, modellata sull’esperienza del bene generale e della società.*

È questa, in verità, anche la linea programmatica cui pare orientarsi il nuovo progetto scolastico ministeriale.

Nell’attesa di un rinnovato piano d’attuazione della riforma degli ordinamenti con le eventuali modifiche da apportare alla legge¹, il nuovo Ministro dell’Istruzione Letizia Moratti, in un’intervista di “*Famiglia Cristiana*” (n. 31, 2001) sulla sua **idea di Scuola e di Cultura**, risponde:

“Vorrei riuscire a creare una scuola nella quale tutti si riconoscano e abbiano pari opportunità. Penso che debba restare fuori ogni forma d’ideologia e di condizionamento: *la scuola deve aiutare le famiglie a formare persone libere e responsabili che successivamente potranno fare la loro scelta di vita.* Noi viviamo in una fase di passaggio del nostro Paese, una fase di grande complessità data dal processo di *europizzazione e globalizzazione*, una fase in cui ci sono, purtroppo, polarizzazioni sociali forti... Dobbiamo coniugare *solidarietà ed eccellenza, meritocrazia e giustizia sociale*: è assolutamente necessario un momento di coesione che passi anche attraverso *un momento educativo forte.*”

Riguardo agli investimenti tecnici relativi alle famose tre “I” (*Impresa, Internet, Inglese*), il Ministro ribadisce la loro funzione di “*mezzi*” e non di “*fini*” quasi dovessero costituire delle “*priorità formative*”:

“Per l’UNESCO le funzioni della Scuola sono “*sapere, saper essere, saper fare*”. La scuola va modernizzata: deve aiutare **le persone a creare la loro**

¹ A questo scopo il Ministro ha affidato a un gruppo ristretto di specialisti: Prof. Giuseppe Bertagna (Università di Bologna e Torino), Prof. Colasanto Michele (Prorettore dell’Università Cattolica e ex presidente dell’ISFOL), Prof. Silvano Tagliagambe (Univ. La Sapienza di Roma), Norberto Bottani (ex ricercatore OCSE e Direttore del Dipartimento Innovazione Educativa del Cantone di Ginevra) e Prof. Ferdinando Montuschi (Titolare della Cattedra di Pedagogia Speciale e Presidente della Formazione Primaria della III Università di Roma) il compito di esaminare tutti i nodi più urgenti da sciogliere, in vista dell’organizzazione di una riunione più ampia, che potrebbe essere denominata “*Sitati Generali dell’Istruzione*”, composti da rappresentanti delle famiglie, degli studenti, dei docenti e da tecnici che, sulla base dei rapporti di sintesi. Le fornissero concreti riscontri per un nuovo piano di attuazione della Riforma degli ordinamenti e per le eventuali modifiche da apportare alla legge.

personalità, ma è una personalità che poi *deve inserirsi nella società civile e del mondo del lavoro*: in questo senso interpreto la "T" di *Impresa*. La stessa cosa per *Internet*: credo sia fondamentale l'introduzione di queste tecnologie intese non tanto come materie di apprendimento, ma in quanto *strumento didattico* per aiutare i ragazzi ad utilizzare strumenti che sono ormai fondamentali, come pure la *conoscenza di almeno una lingua*".

L'insieme di queste premesse di principio ci rassicura dal pericolo della tendenza, (soffusa nella vigente legge di riforma dei cicli) di una possibile *pericolosa inversione di preminenza* di ciò che è solo mezzo e non fine d'educazione, e c'invita ad assumere *la guida della formazione e dell'orientamento dei giovani* mediante l'avvento di una scuola in cui prevalga l'atteggiamento *critico-educativo* (diretto a "personalizzare i concetti, gli schemi di comportamento, le abilità, i quadri culturali, le attese) su quello *economico-tecnico* (offerto dall'extra-scuola: mercato del lavoro, famiglia, mass media, gruppi sociali...).

"È la stessa società, ribadisce il Bertagna, a chiedere un'istituzione dove si facciano esperienze dell'umano che siano diverse da quelle possibili in TV, per strada, ai videogiochi, al computer, nei gruppi liberi, negli ambienti produttivi, in politica, nella stessa famiglia... È la stessa società che ha bisogno di un luogo in cui le persone facciano esperienza del fatto che nessuna conoscenza (*delle scienze*), nessuna abilità (*delle tecniche*), e persino nessuna concezione generale della vita (*paideia, Weltanschauung*) hanno senso, se non diventano "*per loro*" unicamente *strumenti ed occasioni* (e quindi non "*fini*") per non ingannarsi sulla propria vita, per affidarsi alle persone sbagliate, per **affermare chi sono**" (*op. cit.* pp. 177-179).

4. Quale dovrà essere allora la via da seguire dopo la scuola di base?

La legge attuale apre una *Scuola Secondaria superiore*, a cui si è obbligati accedere, di 5 anni, dai 13 ai 18 anni, di cui 2 anni *obbligatori* (14 e 15) e 3 *facoltativi* (dai 16 ai 18 anni), con percorsi denominati "**Licei**" e articolati in 4 aree e 12 indirizzi:

- *Area classica-umanistica*: con 2 indirizzi: lingue e culture classiche e lingue e culture moderne
- *Area scientifica*: con 2 indirizzi: scienze matematiche e sperimentali - scienze sociali
- *Area tecnica e tecnologica*: con 6 indirizzi: Gestione e Servizi (per la produzione di beni; per l'economia - per l'ambiente e il territorio - per le risorse naturali e agro industriali - per le persone e la collettività - per il turismo)
- *Area artistica e musicale*: con almeno due indirizzi.

Il momento cruciale per l'orientamento emerge, in tutta la sua complessità didattica e pedagogica, all'entrata nel biennio obbligatorio (destinato a far completare l'obbligo scolastico fino ai 15 anni. e a preparare alle future

scelte formative del triennio), non solo a causa dell'im maturità evolutiva ancora in atto nell'alunno in cerca della sua identità personale e professionale, ma anche per la natura emotivamente instabile e culturalmente incompleta ed evanescente delle sue informazioni sul mondo del lavoro.

Al riguardo, è interessante un'osservazione del prof. Costante Scarpellini (uno dei pionieri dell'orientamento in Italia)*:

"Il tempo in cui avviene l'orientamento, risulta un fattore essenziale. Gli studi effettuati da E. Claparède e da E. Supor, e per la nostra esperienza, hanno stabilito in modo definitivo che prima dei 14 anni, non esistendo interessi determinati, qualunque forma d'intervento orientativo è destinata ad essere vanificata e quindi sembra moltiplicarsi per zero il lavoro fatto prima. Invece verso i 15 anni il lavoro orientativo ha una mezza validità, come fosse moltiplicato per 0,5. L'Orientamento professionale, pur preparato negli anni precedenti (15-16), al diciassettesimo anno può sfociare in una piena validità. In questa ottica, spostare dopo i 16 anni la decisione e la scelta e conseguentemente la formazione specifica, sembra più coerente con la maturazione dell'identità personale dell'adolescente, che diventa in tal modo maggiormente protagonista della definizione di sé... Si può concludere che l'orientamento risulta incompleto se non vengono inclusi almeno i parametri più importanti: psicologico, sociologico, psicometrico e di continuità evolutiva. Se vi è mancanza di uno di questi parametri essenziali, esso è destinato al fallimento e rappresenta un autoinganno per la persona che decide del suo destino, ma anche un autoinganno per gli stessi operatori che rischiano di vedere invalidato il loro lavoro ed il loro impegno".

Sono molteplici le indicazioni d'intervento offerte dalla legge per superare queste situazioni problematiche d'im maturità e riuscire a valorizzare negli alunni le loro aspirazioni di sviluppo, senza far perdere loro, inutilmente, degli anni preziosi in caso di scelte inidonee (basta pensare all'istituzione delle così dette "passerelle" e dei relativi percorsi di formazione integrata), ma ciò non diminuisce, almeno in tanti casi, la difficoltà della scelta *iniziale*, sia per gli alunni sia per le famiglie, anche a causa dell'influsso dei soliti *stereotipi socio-ambientali* sulle aperture offerte dai vari tipi di studio.

L'attrattiva di "liceo" (naturalmente, classico o scientifico) è ordinariamente coinvolgente famiglie e figli, in quanto sembra essere la via tradizionale e più sicura di successo, indipendentemente dalla considerazione delle possibili... non rare probabilità d'insuccesso: "*Tanti, anche meno bravi, son riusciti... quindi, perché non tentare? Oggi, non si può far a meno di un diploma di maturità!*"

La via del *liceo tecnico* (in che si differenzia dal *tecnologico* poi è poco chiaro!) sembra, spesso, essere meno gradita, anche se professionalmente promettente, soprattutto per le maggiori differenze di ceto sociale e le intemperanze disciplinari che generalmente si riscontrano in queste scuole, e

* SCARPELLINI C., *Ventotto e più modi di fare orientamento*, in GIPO, Vol. 2/1, pp. 62-64.

tanto meno, poi, si pensa ad una *formazione professionale diretta*, di tipo regionale, o *d'apprendistato*, quasi si limitassero, in tal modo, le possibilità d'affermazioni future del figlio.

Queste alcune delle mentalità, purtroppo, ricorrenti.

Solo un'azione di graduale formazione pedagogico-orientativa operata dalla scuola potrà sciogliere questi stereotipi, in un contatto formativo continuato con genitori ed alunni

Un orientatore specializzato, che operi presso un Centro *esterno* alla scuola, non potrà far altro che prendere atto della situazione d'incertezza esistente al momento e, sulla base dei riscontri psicologici, tecnici, psicoambientali e famigliari, provare ad indicare possibili probabilità di scelte e di riuscita, sciogliere insicurezze, far risaltare aspetti positivi e cercare di motivare all'impegno personale e ad aver fiducia nelle eventuali iniziative di supporto e sostegno, promosse dalla scuola.

Toccherà a lui rendere, comunque, evidente che ogni tipo d'istruzione, più che un "bene strumentale d'investimento", è sempre una via di autorealizzazione del singolo, attraverso l'azione di docenti che cercano di stimolarne la motivazione all'apprendimento e alla ricerca, "a sua misura".

Purtroppo, non di rado, anche a livelli dirigenziali, si dimenticano le reali situazioni culturali ed affettive dei giovani, sotto l'influsso di moventi che hanno poco in comune con una formazione basata sulle loro esigenze ed attese personali. Basta pensare, per esempio, alle remore esistenti nell'attuazione nazionale della *formazione professionale iniziale*, comprendente attività formative a tempo pieno e in alternanza (*apprendistato*).

Al riguardo, fa notare il Prof. S. Colombo⁴,

"La sensazione che molti vivono nella realtà è che, in concreto, la formazione dai 15 ai 18 anni, troverà un solo percorso disponibile, quello della scuola, che già ora tende a catturare più giovani possibili e a tenerli al suo interno con strategie di successo formativo, che nascondono talora, dietro questa formula, *la necessità di conservarsi utenza*. (la sottolineatura è nostra) L'apprendistato senza obiettivi concreti e valutabili in ordine alla professionalità (non è un obiettivo concreto per i giovani apprendisti la crescita culturale; se sono usciti o fuggiti dalla scuola è perché non credono in quest'obiettivo) è destinato a fallire come momento formativo, nonostante le buone intenzioni delle parti sociali e i fondi che si spendono".

Persona e professionalità dovranno, in ogni caso, continuare ad essere i poli centrali di riflessione in funzione di una riforma "concretamente" rinnovatrice.

³ Questa considerazione può essere utile specialmente quando in un'area territoriale si ha un solo indirizzo: classico o scientifico (che normalmente dovrebbe essere scelto da chi intende continuare gli studi) a cui però dovranno partecipare anche coloro che non intendono proseguire negli studi. In questi casi, la via scelta da alcune scuole, è stata di organizzare classi differenziate per chi *intende* continuare - magari con la possibilità di "passerelle" ad un nuovo indirizzo - e per chi vuol fermarsi e passare subito alla formazione professionale o all'apprendistato. Evidentemente previa azione pedagogica orientativa.

⁴ COLOMBO S., *I percorsi integrati nell'obbligo formativo*, in "Rassegna CNOS", N. 2, 2001, p. 28.

Operare in una società multiculturale. L'apporto della dottrina o insegnamento sociale della Chiesa

ZANNI
NATALE

Premessa: un segreto ben conservato

Qualche anno fa è apparso un volume di dottrina sociale della Chiesa che portava sul frontespizio questo titolo: *Un segreto ben conservato*. Non raramente è proprio questo il destino riservato alla dottrina sociale della Chiesa da parte delle comunità educatrici, non esclusa la scuola cattolica o di ispirazione cristiana. Salvo il caso di accorgersi di possedere un patrimonio di teoria e di prassi ingente solo in occasioni particolari, come è avvenuto al G8 di Genova allorché i movimenti e le associazioni cattoliche hanno dichiarato apertamente di rifarsi, nel loro manifesto programmatico, alla dottrina sociale della Chiesa per proporre risposte relative ai grandi problemi posti dalla globalizzazione.

Qualcosa di analogo è avvenuto in occasione delle scorse votazioni, quando la Conferenza Episcopale Italiana, nella persona del presidente card. Camillo Ruini, ha offerto agli elettori una specie di "decalogo", chiaramente ispirato alla dottrina sociale, per orientare il discernimento circa i programmi dei vari partiti.

Il prof. Toso Mario in un volume di sintesi sulla dottrina sociale della Chiesa, dal titolo "Umanesimo sociale. Viaggio nella dottrina sociale della Chiesa e dintorni" presenta l'apporto del cristianesimo nella costruzione della città dell'uomo nel contesto della nascita di un nuovo umanesimo in una società multiculturale. La dottrina sociale tende a fornire una grammatica comune per chi opera in tale società sui temi della famiglia, della riforma dello Stato sociale, della flessibilità del lavoro, dei nuovi movimenti di solidarietà, della comunità politica e dei mezzi della comunicazione sociale.

Ma la dottrina o insegnamento sociale è qualcosa a cui richiamarsi solo nei momenti di emergenza? Non è, piuttosto, esperienza continua di vita, frutto di una dialettica incessante tra esigenze evangeliche e concretezza storica? È solo un orizzonte a cui appellarsi saltuariamente o impegno costante?

Recentemente è stato pubblicato dal professor Toso Mario un volume di sintesi sulla dottrina sociale della Chiesa, intitolato *Umanesimo sociale. Viaggio nella dottrina sociale della Chiesa e dintorni* (LAS, Roma 2001, pp. 454). Si tratta della rivisitazione del magistero sociale alla luce delle cose nuove che caratterizzano l'inizio di questo millennio. L'intento dell'A. di mostrare come i nuclei antropologici ed etici della dottrina sociale rappresentino la matrice di un umanesimo programmatico di tipo sociale appare interessante e quanto mai stimolante. Sollecitati dall'urgenza di individuare e di veicolare nella formazione un sapere sapienziale che, assieme al *sapere* e al *saper fare* della propria professione, abiliti all'*essere*, esponiamo qui i contenuti principali di una tale opera.

1. La nascita di un nuovo umanesimo in una società multiculturale

In una società multiculturale e globalizzata, ove domina una cultura fortemente omologata in senso neoliberale con accentuate propensioni verso un laicismo che non contempla come elemento pubblico la religione, ha ancora senso parlare di umanesimo ad ispirazione cristiana? La multiculturalità e la globalizzazione, che segnano profondamente la nostra epoca di inizio terzo millennio, pongono la cultura cattolica e di ispirazione cristiana in un contesto che la sollecita a misurarsi, forse più di ieri, con altre visioni dell'uomo e della società, con altri *ethos*.

In passato, la cultura cristiana era ampiamente diffusa in Europa e plasmava costumi, istituzioni, legislazioni, arte, letteratura, atteggiamenti e stili di vita. Successivamente si è differenziata in un pluralismo di umanesimi che, pur criticandolo o negandolo, avevano il cristianesimo sempre come punto di riferimento. Oggi non è più così. In forza della multireligiosità, del secolarismo e dell'indifferenza, ampi spazi civili e culturali appaiono sprovvisti del fermento del vangelo. Tanti valori, fatti germogliare dal cristianesimo, tendono a scomparire dagli stessi ordinamenti giuridici, perché viene meno l'*humus* che li teneva in vita.

All'inizio del nuovo millennio, infatti, l'identità culturale dell'Europa, le cui radici possono dirsi ancora cristiane, appare sempre più forgiata, oltre che dal cristianesimo, da altre religioni, come quella mussulmana. In simile contesto, l'elaborazione di un nuovo umanesimo assume inevitabilmente connotazioni multiculturali e interreligiose che richiedono confronti ed integrazioni e, inoltre, fedeltà alla propria identità.

2. L'apporto imprescindibile della dottrina sociale nell'elaborazione di un nuovo umanesimo

Per Toso, autore di numerosi studi¹, la dottrina sociale della Chiesa (=DSC), per vocazione naturale e per essenza costitutiva (essa è intrinsecamente volta all'inculturazione della fede), può offrire un indiscutibile e prezioso apporto all'elaborazione di un *umanesimo programmatico di tipo sociale*, come è avvenuto al tempo della stesura del noto *Codice di Camaldoli*. La giustificazione e il presupposto di un obiettivo così ambizioso sono racchiusi negli eventi, temporali e sovratemporali insieme, dell'incarnazione e della risurrezione di Gesù Cristo. La DSC persegue l'obiettivo dell'annuncio e della testimonianza del Vangelo nel sociale. Il cristianesimo, senza dissolversi nella cultura postmoderna e senza rifiutare di confrontarsi con le *res novae*, deve impregnare e orientare il divenire delle società e delle culture a vantaggio della dignità umana. Sebbene sotto più punti di vista appaia un piccolo seme, il cristianesimo può confidare sulla portata universale del suo messaggio e sull'effetto rigeneratore e trasfigurante dell'azione redentrice di Cristo e del suo Spirito, oltre che nell'impegno di animazione cristiana delle realtà terrene, di elaborazione di una nuova cultura da parte delle comunità ecclesiali, di movimenti ed associazioni, di istituzioni e di laboratori inseriti nei vari contesti.

3. Una grammatica comune per chi opera in una società pluralista

Nel nuovo scenario, in cui non sembra avere più referenti privilegiati nella sfera politica, la Chiesa ripropone la DSC – è abbastanza imminente la pubblicazione di un compendio o, meglio, di una sua sintesi aggiornata da parte del Pontificio Consiglio della giustizia e della pace – come patrimonio di tutti i credenti e degli uomini di buona volontà. Velleità dottrinale e universalista? Mancanza di senso storico, specie con riferimento alla pluralità delle appartenenze partitiche dei cattolici? No. Essa ha, infatti, tra le sue fonti quella ragione umana che è patrimonio comune dei popoli della terra e che la rivelazione – altra fonte della DSC – presuppone e comprende in sé. Così, sebbene la comunione nei valori non sempre collimi con la convergenza a livello di opzioni pratiche, sicché si deve riconoscere – come afferma chiaramente la *Gaudium et spes* – la legittima varietà di posizioni, non può venire meno l'imperativo della coerenza morale. Il sacrosanto e legittimo pluralismo delle scelte prassiche e politiche non può implicare sconfessione dei valori umani e cristiani e quindi contraddittorietà radicali fra gli orientamenti operativi dei credenti collocati nei vari schieramenti politici, pena la negazione di un alfabeto comune e del nucleo essenziale ed

¹ Cfr. ad es. M. Toso, *Welfare Society. L'apporto dei pontefici da Leone XIII a Giovanni Paolo II*, LAS, Roma 1995; Id., *Dottrina sociale oggi*, SEI, Torino 1996; Id., *Verso quale società? La dottrina sociale della Chiesa per una nuova progettualità*, LAS, Roma 2000.

ispiratore della DSC. Se l'unità della fede non comporta, per sé, l'unità politica, è da augurarsi che i cattolici presenti nei vari partiti e le diverse formazioni partitiche di ispirazione cristiana, a fronte del varo di disegni di legge concernenti istanze particolarmente rilevanti, trovino soluzioni condivise o per lo meno affini tra loro in vista dell'affermazione o della difesa dei grandi valori umani e cristiani.

Tra i principi fondamentali della DSC sono da annoverare anzitutto la *persona*, nell'interezza delle sue dimensioni costitutive, che la presentano libera e responsabile, essenzialmente relazionale, aperta alla Trascendenza; in secondo luogo, i principi della *solidarietà*, del *bene comune*, della *sussidiarietà*, del *pluralismo sociale organico o armonico*, della *destinazione universale dei beni*, dell'*animazione etica e cristiana delle realtà terrestri*. Essi ne rappresentano l'ossatura, l'impianto strutturale senza il quale se ne perderebbe l'essenza. Proprio perché sono il midollo del suo personalismo comunitario e relazionale, costituiscono per i credenti un punto di riferimento comune e imprescindibile. In qualunque campo di attività, in qualunque partito militino, tali principi sono stelle fisse a cui i credenti devono guardare per orientare le proprie scelte.

I principi qui richiamati rivestono un carattere *generale e fondamentale*. Riguardano la realtà *sociale* nel suo complesso – dalle relazioni caratterizzate da prossimità ed immediatezza a quelle mediate – quali si realizzano nella *famiglia*, nella *politica*, nell'*economia*, sul piano *nazionale ed internazionale*. *Permanenti ed universali* nel tempo, rappresentano la prima e fondamentale griglia interpretativa dei fenomeni sociali, per cui si possono anche considerare criteri di discernimento e di guida in ogni ambito dell'agire sociale.

Nel loro insieme corrispondono ad una prima e sintetica articolazione della *verità della società*. Essi, però, non rappresentano soltanto un *patrimonio riflessivo*, teorico. Costituiscono anche una traccia pratica, progettuale e culturale. Indicano a tutti le vie possibili per edificare una vita sociale *vera, buona, autenticamente rinnovata*. Per conseguenza, esigono di non essere soltanto oggetto di conoscenza intellettuale, ma di divenire fondamento e orientamento della costruttività sociale, per tendere sempre più alla *verità ontologica ed etica dei rapporti umani, delle strutture e delle istituzioni*.

L'approfondimento teorico e la stessa applicazione di anche uno solo dei principi sociali ne fanno emergere con chiarezza la reciprocità, la complementarietà, la mutua implicanza. Ciò rende impossibile la loro comprensione ed interpretazione al di fuori di quel tutto che essi compongono. E fa sì che essi guidino l'azione sociale sulla base della loro *unità, intrinseca connessione e articolazione. Solo così possono suscitare una nuova storia*.

Anche per questo la DSC non può essere ridotta a lista di principi e tantomeno a decalogo di valori da presentare al momento delle votazioni. Ne conseguirebbe un *duplice rischio*. Il primo, quello di ridurla a semplice proposta di istanze etiche che non incidono concretamente sulle scelte politiche che si è chiamati a fare nei seggi elettorali. Il secondo è quello di farla apparire come strumento esclusivo della gerarchia che, mentre la enuncia, inge-

nera il sospetto di ricercare la subordinazione del laicato. La DSC è e va considerata anzitutto *esperienza di vita*, insieme di *tradizioni* situate in vari continenti, patrimonio ecclesiale e civile, opera delle comunità, delle associazioni e dei movimenti, dei laici che sono impegnati in prima persona nel sociale. Come tale è anche, specie in forza del suo radicamento in Gesù Cristo, motivazione permanente d'azione, criterio imprescindibile delle scelte, matrice inesauribile di nuove progettualità allorché è rivisitata ed aggiornata rispetto alle *res novae*.

Misconoscere tutto ciò può accreditare la sua insignificanza storica, nonché visioni aprioristiche e deduttivistiche e, indirettamente, lo svuotamento della carica profetica del cristianesimo. Rimedi indispensabili sono l'alfabetizzazione e l'educazione sistematica alla DSC: come realtà annunciata e testimoniata, sperimentata e verificata, aggiornata, con l'apporto di tutte le componenti ecclesiali in comunione tra loro e con Gesù Cristo, mediante un dialogo proficuo tra religioni e culture, società religiose e civili (cfr. cap. I).

4. La decisività del fondamento antropologico e della sua verità per la salvaguardia dei diritti dell'uomo

La crisi dell'umanesimo contemporaneo si rivela in maniera preoccupante sul piano dei *diritti dell'uomo*, snodo etico e giuridico di prim'ordine per la promozione della giustizia e della pace. Il loro sradicamento dal volume totale della persona concreta pregiudica il loro significato ed anche il destino dei loro titolari. Nelle rivendicazioni accese e smodate di taluni movimenti troppo spesso la parola diritto viene fatta coincidere con l'arbitrio del singolo, del più forte, come nel caso del cosiddetto diritto all'aborto. Per la Chiesa, il futuro dell'umanità dipende dalla capacità della coscienza dei popoli di rimanere ancorata alla verità e al bene umano, all'impegno incessante di leggere ed interpretare i diritti e i corrispettivi doveri, antichi e nuovi, individuali e collettivi, con riferimento all'*altissima dignità della persona*, creata e redenta. La via di una coscienza storica sganciata dalla verità sull'uomo, come anche l'istanza democratica di decisioni maggioritarie non offrono basi granitiche per la loro salvaguardia. La concezione scettica o meramente empirista della ragione, declinata secondo considerazioni biologiche ed economicistiche, mina l'impianto generale dei diritti, il loro fondamento antropologico ed etico, la loro valenza universale (cfr. cap. III).

L'umanesimo trova la sua concretizzazione mediante l'attuazione di *tutti* i diritti umani, perché in tal modo si promuove il "volume intero" dell'essere delle persone. Come tra le persone e i popoli non sussistono differenze di dignità, così non vi debbono essere disparità tra i diritti dei popoli ricchi e i diritti dei popoli poveri. La promozione di tutte le categorie dei diritti (civili, politici, sociali, culturali, religiosi, relazionali, ecc.) è la garanzia del pieno rispetto di ogni singolo diritto. E tuttavia l'unità indivisibile dei diritti è oggi anche intaccata dal convincimento che i *diritti sociali* sono una variabile di-

pendente dell'andamento delle borse. In forza di più fattori – primato accordato ai mercati liberalizzati, globalizzati e assolutizzazione della competitività e della flessibilità – cresce la convinzione che i diritti sociali sono un lusso. Non si pensa più che il diritto al lavoro, alla sicurezza, ad un reddito minimo possano essere garantiti per tutti. E neppure che i diritti sociali, oltre ad essere sicuramente funzionali alla crescita della libertà e della partecipazione democratica, hanno un valore per se stessi. Eluderne la valenza antropologica o sottodimensionarli equivale ad amputare sia la cittadinanza che la dignità umana, condannando alla marginalità molti cittadini, pregiudicando lo stesso sviluppo economico (cfr. cap. VIII).

5. La famiglia, cardine della società civile e della riforma dello Stato sociale

La famiglia, parafrasando Giovanni Paolo II (cfr. *Centesimus annus* 39), può essere considerata prima e fondamentale struttura per la promozione dell'umanesimo sociale. E lo è innanzitutto come società naturale fondata sul matrimonio, ossia come unione stabile che non può essere confusa o equiparata con altre forme di convivenza quali quelle omosessuali o "di fatto". Queste non possono contare su un rapporto duraturo tra uomo e donna, aperto alla fecondità, capace di attuare un progetto educativo, ossia su un impegno costante e, come tale, garante della preziosa ed insostituibile funzione biologica, morale e sociale della famiglia, che è istituzione avente dimensione privata e pubblica insieme. Davanti al fatto che il matrimonio e la famiglia sono il cuore stesso della civiltà e, come affermava anche Cicerone, principio della città e vivaio per la Nazione, i rappresentanti del popolo sono chiamati ad elaborare una politica organica della famiglia, specie a favore di quelle con bambini e ragazzi in età scolastica, anziani, persone con handicap fisici e psichici. Quando la famiglia può conseguire il proprio "bene-essere", concepito come cultura della vita buona, produzione di beni relazionali (relazioni promozionali), stili di vita basati sul dono, lo scambio simbolico e la reciprocità non calcolante, essa diventa soggetto sociale particolarmente utile allo Stato sociale contemporaneo che è alla ricerca di un benessere meno materiale, più qualitativo (cfr. cap. IV).

6. Flessibilità del lavoro entro limiti ministeriali allo sviluppo economico e al progresso sociale, nuovi movimenti di solidarietà in una società globalizzata

L'obiettivo di un umanesimo plenario, la cui pienezza si realizza mediante apertura all'Assoluto, presuppone l'attuazione di una *civiltà del lavoro personalista e solidarista*. Innanzitutto, in un contesto di globalizzazione e di mercati finanziari liberalizzati che privilegiano il profitto rapido, ancora una volta si deve riaffermare il *primato del lavoro* sul capitale. Inoltre, in

una società post-fordista, di passaggio dal lavoro ai lavori, in cui emergono nuovi bisogni e nuove forme di impiego, nonché il privato sociale, rimane cogente l'impegno di una piena e buona occupazione, specie per le regioni con alto tasso di disoccupazione. Così, è fondamentale che la *flessibilità* sia contenuta entro limiti funzionali allo sviluppo economico e al progresso sociale, salvaguardando i diritti fondamentali dei lavoratori, rispettando e favorendo le responsabilità familiari, predisponendo nuove reti di solidarietà che accompagnano da un lavoro all'altro, da una qualifica all'altra, investendo in formazione, riformando gli ammortizzatori sociali, varando politiche attive del lavoro, che presuppongono una più intensa ed efficace collaborazione internazionale.

Nell'evolversi della situazione storica attuale, quando aumenta il divario salariale tra i settori, tra lavoratori qualificati o altamente specializzati e quelli che prestano la loro opera nella scuola, nell'agricoltura, nell'artigianato, nell'ambito domestico, ridiventa urgente l'equa integrazione delle remunerazioni particolarmente basse, provenienti da attività indispensabili per la cura delle persone, dell'ambiente e volte al bene comune.

Alla luce del mutamento del contesto socio-economico, delle conseguenze negative di una globalizzazione non regolata, la DSC spinge i sindacati a rinnovarsi, stimola la nascita di nuovi movimenti di solidarietà. Il superamento graduale dell'organizzazione taylorista-fordista del lavoro rende inefficaci e desuete sia le norme e le istituzioni di sicurezza, mediante cui i lavoratori venivano tutelati sia le organizzazioni che li rappresentano. Ceti sociali che ieri non avevano bisogno di protezione, subendo un'effettiva proletarianizzazione o addirittura trovandosi già in una condizione di proletariato, ora hanno bisogno di chi li tuteli e li rappresenti. È il caso degli intellettuali e dei colletti bianchi disoccupati, oppure delle schiere di lavoratori con impiego povero o subimpiego, con contratti atipici o a tempo determinato e con salari molto bassi, ma non bisogna dimenticare anche quei lavoratori il cui impiego è messo in pericolo dalle fusioni o dagli scorpori che avvengono nel mondo delle imprese. Oggi, sempre più frequentemente, i sindacati sono chiamati a riscoprire la loro vocazione originaria, a variare la rappresentanza, l'opera di solidarietà, sono cioè invitati a difendere e ad aiutare non solo chi già possiede un lavoro o le categorie lavorative tradizionali – che peraltro vanno assottigliandosi in modo vistoso –, ma soprattutto uomini, donne e giovani che non hanno un'occupazione, immigrati e lavoratori stagionali sfruttati, coloro che per mancanza di aggiornamento professionale sono espulsi dal mercato del lavoro o non vi possono rientrare. Si fa, inoltre, sempre più urgente la creazione di un *sindacato transnazionale*. Come numerosi compiti – il mantenimento della pace e la difesa dell'ambiente, ad esempio – non possono più essere opera della sola azione degli Stati nazionali, ma richiedono il rafforzamento delle istituzioni internazionali e, laddove siano assenti, la creazione di istituzioni internazionali all'altezza della complessità dei problemi, così la globalizzazione dell'economia, e quindi del lavoro, richiede a sua volta la creazione di un sindacato transnazionale, per la difesa del lavoro stesso (cfr. cap. V).

7. L'economia globalizzata richiede la globalizzazione della solidarietà e della giustizia sociale

L'umanità cresce in pienezza quando siano messi a disposizione di tutti i popoli i beni necessari al loro sviluppo integrale, compresi quelli tecnologici e quelli relativi al sapere (riformando ad es. l'attuale istituto della proprietà intellettuale), alla scienza, alla salute. In vista della destinazione universale dei beni fondamentali, l'economia va subordinata al progresso sociale, ad uno sviluppo sostenibile. Essi sono posti in crisi dalla liberalizzazione spinta dei mercati e dalla sempre più manifesta sproporzione delle autorità e dei vari soggetti sociali che agiscono su piano nazionale nel controllare e governare fenomeni planetari, che li trascendono e che sfuggono alla loro regolazione e all'orientamento al bene comune. Se il superamento di un protezionismo ottuso e la liberalizzazione del commercio e degli investimenti, a certe condizioni, sono un fatto positivo, si deve rinunciare a politiche dello sviluppo sostenibile, abbandonandosi ciecamente al libero gioco dei mercati? È sufficiente la globalizzazione della solidarietà? Si deve accettare fatalisticamente la sottomissione della politica all'economia, rinunciando alla sua funzione autonoma, coordinatrice e regolatrice? La sorte dei paesi più poveri può essere decisa solo dai paesi più ricchi?

Da Leone XIII ad oggi, la DSC non ha cessato di sollecitare i popoli a realizzare un'economia sociale. Giovanni Paolo II, in particolare, sostiene che va attuata su piano mondiale. Ciò, ovviamente, importa che si interpreti l'unità economica del pianeta, che è resa visibile a tutti dalla globalizzazione, mediante il criterio superiore della giustizia sociale, per cui si è chiamati a realizzare la destinazione universali dei beni e l'equa distribuzione delle risorse e della ricchezza prodotta, nuove regole nel commercio internazionale di modo che tutti i paesi, specie i più poveri, possano accedervi e offrire sul mercato le proprie merci ad un prezzo giusto. È su questo piano che potrà trovare una seria verifica ed attuazione concreta la globalizzazione della solidarietà e la riduzione consistente del debito dei Paesi più poveri, nonché il superamento del crescente divario nella distribuzione della ricchezza. Giustizia e solidarietà si abbracciano. Non si tratta di globalizzare una solidarietà di tipo assistenzialistico che lascia invariate le cause delle disparità inique. Eventuali fondi di solidarietà (ad es. per vincere l'AIDS, per l'alfabetizzazione digitale, ecc.) sono senz'altro un primo rimedio agli immani bisogni dei più poveri, ma non sempre rappresentano una soluzione radicale e soddisfacente ai mali che li affliggono. Si deve globalizzare la solidarietà sulla base della giustizia e dei diritti dei popoli, come peraltro hanno sostenuto pacificamente i movimenti e le organizzazioni cattoliche o di ispirazione cristiana, uscendo finalmente allo scoperto, in occasione del G8 di Genova (luglio 2001). Bisogna, allora, analizzare e specificare il senso e i contenuti della giustizia sociale nella comunità planetaria (perché non pensare ad una tassa sulle transazioni valutarie o sulle emissioni inquinanti, ad abolire i paradisi finanziari e fiscali, gli ingiusti monopoli?), istituendo un'autorità sovranazionale, sopra le parti, democratica,

ossia partecipata dai rappresentanti dei popoli e delle società civili. Sarà pure necessario non abbandonare, rassegnatamente, la fatica dell'elaborazione delle politiche nazionali, armonizzandole e integrandole con quelle sovranazionali. Le dimensioni mondiali non possono annullare quelle regionali e locali, ossia la base e le radici dell'universalità e della globalità.

8. La comunità politica non è una società di affari

Il futuro di un umanesimo plenario dipenderà dall'affermazione di una cultura capace di contrastare efficacemente e in maniera alternativa quel pensiero unico, a stampo neoliberista, che si va imponendo massicciamente a danno dei più deboli e che, erodendo il valore del bene comune universale, pretende di ricondurre le comunità politiche entro schemi meramente economici e mercantili. La *comunità politica* – così afferma Mario Toso nel capitolo VII – non è riducibile a una società di affari. Essa si fonda, come già insegnava Aristotele, sull'amicizia civica o sulla fraternità come ha poi specificato il cristianesimo. Il che vuol dire che, contrariamente ad una mentalità liberale ottocentesca, coinvolge i cittadini in una grande impresa comune, che ha per scopo la *crescita integrale* di tutti, e quindi anche dei più poveri e non solo la realizzazione delle condizioni elementari della vita associata, quali la pace, la sicurezza, l'ordine, la garanzia della proprietà. Gli obiettivi della solidarietà politica si ottengono con più efficienza ed efficacia umanistica quando la socialità viene organizzata sulla base di una democrazia sostanziale, partecipativa, in cui le varie comunità, libere e formate da persone virtuose, contribuiscono ad alimentarne l'anima etica, che è tanto più autenticamente laica quanto più è aperta alla Trascendenza e non è imprigionata entro prospettive relativistiche, storicistiche ed immanentistiche.

9. I mezzi della comunicazione sociale e la democrazia

Nell'attuazione dell'umanesimo integrale svolgono un ruolo sempre più decisivo i *mezzi di comunicazione sociale*. Essi hanno una particolare influenza sull'opinione pubblica, da cui trae alimento la vita politica dei popoli democratici. Quanto più i partiti tradizionali perdono la funzione di canali collettori della domanda sociale per conferirle organicità all'interno di un disegno programmatico generale, quanto più vengono personalizzati ed abdicano al loro ruolo di formazione di un'opinione pubblica ancorata ai valori, tanto più bisogna vigilare ed operare affinché i mezzi di comunicazione sociale favoriscano il rafforzamento e la crescita della coscienza morale e civile dei popoli. Ciò è possibile quando, con la garanzia del necessario pluralismo delle fonti informative e formative, a queste viene offerto un orientamento che trova il suo punto di riferimento ultimo nel vero, nel bene, nel bello (cfr. cap. IX).

10. Conclusione, ovvero l'apporto del cristianesimo nella costruzione della città dell'uomo

Il volume è accompagnato da alcune *appendici*, che perseguono l'intento di offrire riflessioni integrative. Illustrano ed approfondiscono le nozioni di società, terzo settore, *welfare society*, ideale storico concreto di ispirazione cristiana. Non si tratta di materiale periferico o semplicemente evocatore del pensiero sociale tradizionale. Esso contribuisce a dare maggiore spessore e svolgimento ai contenuti necessariamente sintetici della DSC, alcuni dei quali sono acquisiti mediante aggiornamento anche in ordine all'inculturazione, mentre altri purtroppo, nell'attuale contesto, hanno perduto significatività a causa del prevalere di teorie sociali sociosistemiche che enfatizzano la relazionalità e dimenticano l'autonomia e la libertà delle persone e dei gruppi e, per conseguenza, la loro capacità progettuale.

L'A. conclude il suo saggio osservando che non si può ignorare che le probabilità di costruzione di una società ad ispirazione cristiana vanno sempre più assottigliandosi nell'attuale contesto secolaristico e di politeismo dei valori, secondo il senso relativistico attribuitogli da Max Weber in cui ogni valore equivale all'altro. E tuttavia sussiste ancora la speranza. Condizione primaria è la capacità dei credenti di vivere e testimoniare il Vangelo, di possedere una fede "pensata", di elaborare simultaneamente una cultura di ispirazione cristiana – cioè poggiante su una metafisica e su un *ethos* realistici, dinamici, teo-spirituale – quale anima costruttrice di una società secolare. In una società statica e sacrale, che poneva la religione alla radice di tutto, il cristianesimo, assieme ad altre religioni, era il fattore per eccellenza della civiltà. Soprattutto dopo l'avvento della rivoluzione industriale e l'affermarsi delle ideologie forti, e poi dopo il crollo di queste e l'accentuarsi della multiculturalità, se la religione vuole essere fattore decisivo della civiltà urge una nuova *mediazione culturale*. In una società dinamica che si costruisce in modo secolare, perché consapevole della propria autonomia, è necessaria l'elaborazione di un progetto culturale che tenga conto della natura ontologico-dinamica della stessa società; che traduca i valori etico-religiosi in valori etico-progettuali all'interno di una cultura-conoscenza corrispondente alla natura della nuova realtà sociale, sempre in divenire, secolare e multiculturali.²

Attraverso una simile mediazione il cristianesimo può tornare ad essere lievito o matrice di una civiltà rispettosa dell'autonomia delle realtà temporali e della specificità delle varie comunità religiose e famiglie spirituali. È ancora grazie a tale mediazione che la Chiesa potrà ritrovare all'interno di una società profana sì, ma non chiusa ermeticamente al soprannaturale, gli spazi di esistenza che le sono propri e che non le verranno contestati. I va-

² Proprio in questo appare impegnata la Chiesa italiana. Si veda in proposito l'editoriale: *Il cammino del "progetto culturale orientato in senso cristiano"*, in "La Civiltà Cattolica", I (01.03.1997) 425-434; G. SALVINI, *Note sul progetto culturale della Chiesa italiana*, in "La Civiltà Cattolica", I (07.02.1998) 248-259.

lori del Vangelo entreranno ancora nell'*ethos* dei popoli e magari verranno riconosciuti come diritti civili, patrimonio della città.

Non si tratta di diventare, ad ogni costo e con protervia autosufficiente, forza rilevante della società. La cultura cristiana non può essere imposta.³ La sua accoglienza deve passare attraverso la proposta, la testimonianza, il dialogo, contribuendo ad organizzare il tessuto sociale in termini di relazionalità solidale, aperta alla Trascendenza.

³ Cfr: GIOVANNI PAOLO II, *Centesimus annus* 46.

**Ministero del lavoro
e della
Previdenza Sociale.
Decreto
31 maggio 2001**

Il Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale

*Certificazione
nel sistema
della formazione
professionale*

Visto l'art. 17 della legge 24 giugno 1997, n. 196, comma 1, lettera e);

Visto l'art. 142 del decreto legislativo del 31 marzo 1998, n. 112, comma 1, lett. e);

Visto la lettera a) dell'allegato B dell'accordo Stato-regioni, 18 febbraio 2000 e acquisite le risultanze dell'esame istruttorio della commissione prevista dalla stessa lett. a);

Visto il parere favorevole delle regioni;

DECRETA:

Art. 1. Finalità

1. La certificazione, nel sistema della formazione professionale, è finalizzata a garantire la trasparenza dei percorsi formativi e il riconoscimento delle competenze comunque acquisite dagli individui per il conseguimento dei relativi

titoli e qualifiche, per consentire l'inserimento o il reingresso nel sistema di istruzione e formazione professionale nonché per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro.

Art. 2. Oggetto della certificazione

1. Al fine di definire con criteri omogenei il patrimonio conoscitivo ed operativo degli individui, per competenza certificabile ai sensi dell'art. 1, si intende un insieme strutturato di conoscenze e di abilità, di norma riferibili a specifiche figure professionali, acquisibili attraverso percorsi di formazione professionale, e/o esperienze lavorative, e/o autoformazione, valutabili anche come crediti formativi.

Art. 3. Individuazione degli standard

1. Al fine di assicurare basi minime omogenee per il sistema di certificazione su tutto il territorio nazionale, il Ministero del lavoro e della previdenza sociale, d'intesa con il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica e le regioni, previo confronto con le parti sociali, definisce con provvedimenti successivi gli standard minimi di competenza.

2. Gli standard minimi di competenza, di cui al comma 1 del presente articolo, contengono in relazione ai diversi settori produttivi:

a) il riferimento alla figura o gruppi di figure professionali e alle attività o aree che le caratterizzano;

b) la descrizione delle competenze professionali e i criteri per la valutazione del possesso di tali competenze;

c) l'individuazione della soglia minima riferita al possesso delle competenze di cui al punto b), necessaria per la certificazione di cui all'art. 2 del presente provvedimento.

3. Per l'assolvimento dei compiti di cui al comma 1, il Ministero del lavoro e della previdenza sociale si avvale di commissioni settoriali composte da rappresentanti dello stesso Ministero, del Ministero della pubblica istruzione, del Ministero dell'università della ricerca scientifica e tecnologica, delle regioni e delle parti sociali. Tali commissioni operano con l'assistenza tecnica dell'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL), tenuto conto anche delle rilevazioni degli organismi bilaterali delle parti sociali e delle rilevazioni regionali.

Resta ferma la competenza delle regioni per quanto attiene la definizione dei percorsi formativi in termini di contenuti e di metodologie didattiche.

4. Al fine di consentire flessibilità e adattabilità al sistema, in relazione alle esigenze territoriali, le regioni possono ulteriormente integrare gli standard minimi nazionali definiti ai sensi del presente articolo.

5. Le regioni, nell'ambito della propria autonomia normativa e regolamentare, possono predisporre anche modalità per l'automatico riconoscimento di qualifiche certificate da altre Regioni, sentita la commissione di cui all'allegato B, comma a) dell'accordo Stato-regioni del 18 febbraio 2000.

6. Gli standard minimi nazionali sono soggetti ad aggiornamento periodico, in particolare per rispondere a richieste in proposito avanzate dalle regioni.

Art. 4. Soggetti responsabili della certificazione

1. La funzione della certificazione delle competenze è svolta dalle regioni che, sempre nell'ambito della loro autonomia normativa e regolamentare, ne disciplinano le procedure di attuazione, tenuto conto degli standard minimi fissati a livello nazionale e dei principi di cui al successivo art. 5.

2. Le regioni provvedono a rendere trasparenti le certificazioni anche attraverso la definizione di comuni procedure e l'adozione di strumenti all'uopo previsti.

Art. 5. Tipologia delle certificazioni

1. La certificazione delle competenze, secondo quanto disposto dall'art. 3 del presente provvedimento, può essere effettuata:

a) al termine di un percorso di formazione professionale di norma finalizzato all'acquisizione di una qualifica, tenuto conto degli indicatori di trasparenza, modificando ed integrando quanto disposto dal decreto 12 marzo 1996 del Ministro del lavoro e della previdenza sociale;

b) in esito a percorsi di formazione parziali ovvero in caso di abbandono precoce del percorso formativo o in percorsi che non conducono all'acquisizione di qualifica di cui alla lettera a);

c) a seguito di esperienze di lavoro e di autoformazione su richiesta degli interessati, per l'ammissione ai diversi livelli del sistema d'istruzione e di formazione professionale o per l'acquisizione di una qualifica o di un titolo di studio.

2. Le certificazioni di cui al comma 1 sono riportate sinteticamente nel libretto formativo del cittadino, secondo quanto previsto dall'allegato B, comma d) dell'accordo Stato-regioni del 18 febbraio 2000.

Art. 6. Riconoscimento dei crediti formativi

1. Per credito formativo si intende il valore, attribuibile a competenze comunque acquisite dall'individuo, che può essere riconosciuto ai fini dell'inserimento in percorsi di istruzione o di formazione professionale, determinandone la personalizzazione o la riduzione della durata. Al riconoscimento del credito formativo ed alla relativa attribuzione di valore, provvede la struttura educativa o formativa che accoglie l'individuo, anche in collaborazione con la struttura di provenienza.

2. Le competenze certificate, secondo quanto disposto dall'art. 5 del presente provvedimento, costituiscono credito formativo spendibile nel sistema di formazione professionale in base ai seguenti criteri:

- coerenza con gli standard di competenze di cui all'art. 3: in questo caso il credito è spendibile su tutto il territorio nazionale;
- presenza di specifici accordi tra istituzioni e/o agenzie formative competenti in ordine all'oggetto del credito: in questo caso il credito è spendibile limitatamente agli ambiti interessati dall'accordo stesso.

Art. 7. Sperimentazioni

1. La promozione del sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al presente provvedimento e la sua progressiva diffusione, sono assicurate da sperimentazioni specifiche cofinanziate con risorse comunitarie, sentiti il Ministero della pubblica istruzione, il Ministero dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica, le regioni e le parti sociali.

2. Il monitoraggio delle esperienze nonché la valutazione dei risultati sono effettuate dalla commissione di cui all'allegato B, comma a) dell'accordo Stato-regioni del 18 febbraio 2000, allargata alle parti sociali, che si avvale dell'assistenza tecnica dell'Isfol.

3. In attesa della definizione a livello nazionale degli standard minimi di competenza, le regioni possono provvedere autonomamente in via provvisoria alla definizione degli stessi ed al rilascio delle certificazioni relative.

*p. Il Ministro:
il sottosegretario MORESE*

I dati quantitativi sul 1° anno della sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS-FP

GUGLIELMO MALIZIA
VITTORIO PIERONI

1. Le caratteristiche dei CFP

I Centri interessati alla sperimentazione sono 73 in tutto e si distribuiscono quasi alla pari tra CNOS-FAP e CIOFS-FP, 41.1% l'uno e 38.4% l'altro, mentre i CFP degli altri *Enti* costituiscono un quinto del totale (20.5%) (cfr. Tav. 1). Considerati in relazione alla distribuzione del *totale*, i CFP del CNOS-FAP sono sovrarappresentati al Centro (46.7%) e sottorappresentati al Sud (31.3%); il CIOFS-FP aggiunge una sottorappresentazione al Nord (21.4%) alla sovrarappresentazione al Centro (53.3%) e al Sud (68.8%), mentre gli altri *Enti* sono concentrati nell'Italia Settentrionale e più specificamente nella Lombardia.

Se si fa riferimento ai *singoli sottocampioni*, i Centri del *CNOS-FAP* sono in tutto 30 e costituiscono il gruppo più numeroso. Essi risultano distribuiti tra il 60% al Nord, un quarto quasi al Centro (23.3%) e meno di un quinto al Sud (16.7%); la ripartizione, se segue l'andamento territoriale della FP, avrebbe però dovuto essere meno squilibrata verso il Nord e anche il Centro,

Sulla base delle schede utilizzate nel primo anno della sperimentazione per raccogliere soprattutto dati quantitativi, si cerca di descrivere le caratteristiche dei CFP coinvolti nella ricerca-azione e quelle degli allievi che frequentano la FPI. La terza sezione è dedicata ad analizzare la valutazione del progetto effettuata dagli allievi e dai referenti della sperimentazione.

Tav. 1 - Distribuzione dei Centri per tipo di Ente (scheda 1; in VA e %)

Enti	Totale		Nord		Centro		Sud	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
CNOS-FAP	30	41.1	18	42.9	7	46.7	5	31.3
CIOFS-FP	28	38.4	9	21.4	8	53.3	11	68.8
Altri Enti	15	20.5	15	35.7	0	0.0	0	0.0
Totale	73	100.0	42	57.5	15	20.5	16	21.9

trattandosi di una sperimentazione. Le regioni coinvolte sono 8: al primo posto il Piemonte con 9 CFP, seguito a una certa distanza dalle due isole (Sicilia con 5 e Sardegna con 4), mentre rimangono notevolmente staccate l'Emilia Romagna, il Lazio e la Lombardia con 3 ciascuna, il Veneto con 2 e la Liguria con 1.

I CFP del *CIOFS-FP* vengono al secondo posto come numero, 28. Essi risultano distribuiti in modo più omogeneo tra le tradizioni circoscrizioni geografiche: un terzo quasi nell'Italia Settentrionale (32.1%), il 30% circa in quella Centrale (28.6%) e intorno al 40% (39.3%) nel Meridione. Le regioni coinvolte sono 6, 2 in meno rispetto al *CNOS.FAP*: in questo caso al primo posto viene la Sicilia con 11, seguita a una certa distanza dal Lazio con 7 e dalla Lombardia con 6, mentre rimangono notevolmente staccate il Veneto con 2 e l'Emilia Romagna e la Sardegna con 1.

I CFP degli *altri Enti* sono 15 e risultano concentrati in Lombardia. Il gruppo più consistente (9 pari al 60%) è costituito da Centri della Fondazione Clerici; inoltre, 3 sono dell'*ECFoP*, 1 dell'*AFGP*, 1 dell'*ENAC* e 1 dell'*ESIP/ASFAP*. Sono sparsi in 14 comuni, in generale non capoluogo di provincia: soltanto a Milano ve ne sono 2.

Sul piano *territoriale*, il 60% quasi dei CFP (57.5% pari 42 Centri) è situato al Nord e intorno a un quinto al Centro (20.5% o 15) o al Sud (21.9% o 16) (cfr. Tav. 2). Nel 1998-99 gli allievi che frequentavano in tutta l'Italia la FP di 1° livello si distribuivano tra il 52.4% dell'Italia Settentrionale, il 14.2% di quella Centrale, e il 33.4% nel Meridione¹. Dal confronto, che però non è omogeneo perché si paragonano CFP e iscritti, si nota soprattutto una sottorappresentazione del Sud e una sovrarappresentazione del Centro e del Nord.

Tenuto conto della distribuzione del *totale*, l'Italia Settentrionale si caratterizza per una sottorappresentazione dei CFP del *CIOFS-FP* (32.1%) e una sovrarappresentazione degli *altri Enti* (100.0%), quella Centrale per una sovrarappresentazione del *CIOFS-FP* e il Meridione sempre per una sovrarappresentazione del *CIOFS-FP* (39.3%) e, inoltre, per una sottorappresentazione del *CNOS-FAP* (16.7%); come è stato ricordato più volte, al Centro e al Sud mancano CFP degli *altri Enti*.

¹ Cfr: ISPOL, *Rapporto 2000*. Milano, Franco Angeli, 2000, p. 276.

TAV. 2 - Distribuzione dei Centri per circoscrizione territoriale (scheda 1; in VA e %)

Circoscrizioni	Totale		CNOS-FAP		CIOFS-FP		Altri Enti	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Nord	42	57.5	18	60.0	9	32.1	15	100.0
Centro	15	20.5	7	23.3	8	28.6	0	0.0
Sud	16	21.9	5	16.7	11	39.3	0	0.0
Totale	73	100.0	30	41.1	28	38.4	15	20.5

Quanto a ore di formazione, la FPI ha una *importanza centrale* nel 90% dei CFP (87.7% o 64) mentre solo nel 12.3% (o 9 in valori assoluti) si presenta come residuale. Quest'ultimo gruppo è concentrato nel CIOFS-FP di cui costituisce un terzo quasi (32.1%); più in particolare, si tratta di 9 CFP che si trovano tutti in Sicilia dove rappresentano oltre l'80% (81.8%) dei CFP dell'Ente. Sul piano territoriale solo nel Sud si riscontrano Centri che dichiarano una importanza residuale per cui costituiscono più della metà dei CFP di tale circoscrizione territoriale (56.3%).

Nell'impostare la sperimentazione la grande maggioranza dei CFP (71.2%) ha adattato il modello del CNOS-FAP e del CIOFS-FP alle esigenze locali, mentre è solo il 15.1% ha seguito integralmente tale proposta (cfr. Tav. 3). Meno del 10% ha assunto l'impostazione della regione (6.8%) o si è limitato a riprogettare i corsi di base (6.8%). Tenuto conto dei dati globali appena elencati, il ricorso alla formula CNOS-FAP/CIOFS-FP adattata è più frequente tra gli altri Enti (86.7%) e meno nel CNOS-FAP (66.7%) e nel CIOFS-FP (67.9); l'adozione integrale dell'impostazione appena ricordata è maggiormente diffusa nel CIOFS-FP (28.6%) e meno nel CNOS-FAP (10%) e manca del tutto tra gli altri Enti; l'assunzione del modello regionale si riscontra esclusivamente nel CNOS-FAP (16.7%); la riprogettazione dei corsi di base risulta più comune fra gli altri Enti (13.3%) e meno nel CIOFS-FP, mentre i Centri del CNOS-FAP si situano sul totale (6.7%).

Territorialmente e sempre in relazione ai risultati globali, l'utilizzazione del modello CNOS-FAP/CIOFS-FP adattato è esclusivo al Sud (100%) e meno comune al Centro (46.7%); il ricorso a questa impostazione in modo integrale è caratteristico dell'Italia Centrale (53.3%), è quasi assente nel Settentrione e manca del tutto nel meridione; l'adozione del modello regionale si riscontra esclusivamente nel Nord (11.9%) come anche la riprogettazione dei corsi di base.

Se si considerano soltanto i CFP del CNOS-FAP, il ricorso alla formula CNOS-FAP/CIOFS-FP adattata è esclusivo (100%) nelle regioni della Liguria, del Lazio, della Sicilia e della Sardegna, mentre riguarda 1 Centro su 2 del Veneto ed è minoritario in Piemonte (44.4%), in Lombardia e in Emilia Romagna (33.3% in entrambi i casi). L'adozione integrale dell'impostazione è limitata a 2 CFP su 3 della Lombardia e all'altro del Veneto. L'assunzione del modello regionale riguarda 3 Centri del Piemonte (33.3%) e 2 dell'Emilia Romagna (66.7%). La riprogettazione dei corsi di base è circoscritta a 2 CFP del Piemonte (22.2%).

Passando al *CIOFS-FP*, l'utilizzazione del modello CNOS-FAP/CIOFS-FP adattato è esclusiva (100%) in Lombardia, Veneto e Sicilia. Il ricorso a questa impostazione in modo integrale riguarda tutti i CFP del Lazio e della Sardegna e la riprogettazione dei corsi di base si riscontra unicamente nell'unico Centro dell'Emilia Romagna. Nessun CFP ha assunto il modello regionale.

Quanto agli *altri Enti*, l'adozione del modello CNOS-FAP/CIOFS-FP adattato è la modalità quasi esclusiva (86.7%), mentre i restanti 2 Centri si sono limitati a riprogettare i corsi di base.

TAV. 3 - Tipo di modello adottato nell'impostazione della sperimentazione (scheda 1 B; in VA e %)

Modello	Totale		Tipi di Enti						Circoscrizioni					
			CNOS-FAP		CIOFS-FP		Altri Enti		Nord		Centro		Sud	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
1.	5	6.8	2	6.7	1	3.6	2	13.3	5	11.9	0	0.0	0	0.0
2.	11	15.1	3	10.0	8	28.6	0	0.0	3	7.1	8	53.3	0	0.0
3.	52	71.2	20	66.7	19	67.9	13	86.7	29	69.0	7	46.7	16	100
4.	5	6.8	5	16.7	0	0.0	0	0.0	5	11.9	0	0.0	0	0.0
Tot.	73	100.0	30	41.1	28	38.4	15	20.5	42	57.5	15	20.5	16	21.9

Legenda:

1. riprogettazione dei corsi di base
2. adozione integrale del modello CNOS-FAP/CIOFS-FP
3. adattamento del modello CNOS-FAP/CIOFS-FP
4. adozione del modello regionale

Oltre l'80% dei CFP (81.8% o 59 in valori assoluti) ha adottato il sistema qualità, mentre un quinto quasi (19.2% o 14) risponde negativamente (cfr. Tav. 4). Tutti i Centri del CIOFS-FP hanno effettuato l'opzione della qualità totale e quasi tutti CFP (meno 1) degli altri Enti (93.3% o 14), mentre quelli del CNOS-FAP sono divisi pressoché a metà: 17 o 56.7% hanno assunto tale modello e 13 o il 43.3% non hanno compiuto ancora tale scelta. L'adozione del sistema qualità è percentualmente più diffusa al Nord (85.7% o 36), mentre il contrario le risposte negative sono proporzionalmente più comuni al Centro (33.3% o 5).

TAV. 4 - Adozione o meno del sistema qualità (scheda 1 C; in VA e %)

Adozione o meno	Totale		Tipi di Enti						Circoscrizioni					
			CNOS-FAP		CIOFS-FP		Altri Enti		Nord		Centro		Sud	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Si	59	80.8	17	56.7	28	100.0	14	93.3	36	85.7	10	66.7	13	81.3
No	14	19.2	13	43.3	0	0.0	1	6.7	6	14.3	5	33.3	3	18.8
Tot.	73	100	30	41.1	28	38.4	15	20.5	42	57.5	15	20.5	16	21.9

Tra quanti hanno scelto la qualità totale, oltre l'80% (84.7% o 50) si sono orientati alle ISO 9001 mentre per il 15.3% o 9 il processo di adozione è in corso. I Centri del CNOS-FAP e del CIOFS-FP seguono tutti le ISO 9001. Nei due terzi quasi (64.3% o 9) dei CFP degli altri Enti il processo è stato avviato, mentre il 35.7% o 5 hanno optato per le ISO 9001. Sul piano territoriale, l'Italia Centrale e quella Meridionale menzionano solo le ISO 9001, mentre il processo di certificazione è in atto esclusivamente al Nord (25% o 9), dove però sono grandemente maggioritarie (75% o 27) le ISO 9001.

Passando ai singoli Enti, tutti i CFP del CNOS-FAP hanno adottato il sistema qualità in Piemonte e in Veneto e i due terzi nel Lazio, mentre nessuno ha fatto questa scelta nella Sardegna e in Liguria (dove è uno solo) e i due terzi in Emilia Romagna. Come si è detto sopra, i Centri che hanno optato per la qualità totale hanno scelto le ISO 9001. Tutto il CIOFS-FP ha adottato il sistema qualità, nella modalità ISO 9001. I CFP degli altri Enti hanno optato per il sistema qualità tutti tranne uno, ma la certificazione è ancora in corso nei due terzi circa dei casi (64.3%), mentre la parte restante sta seguendo le ISO 9001.

2. Identikit degli allievi

Gli allievi iscritti alla FPI sperimentale sono 3.600 e si ripartono tra il 60% circa del CNOS-FAP (58.6% o 2.109 in valori assoluti), oltre un quinto del CIOFS-FP (22.4%; 806) e circa un quinto degli altri Enti (19%; 685) (cfr. Tav. 5); la distribuzione differisce da quella dei CFP perché cresce notevolmente la percentuale del CNOS-FAP, mentre diminuisce altrettanto consistentemente quella del CIOFS-FP. Visti in rapporto alla ripartizione del totale, gli effettivi del CNOS-FAP sono sovrarappresentati al Centro (75.6%) e al Sud (71.9%) e sottorappresentati al Nord (41.2%); il CIOFS-FP a sua volta è anch'esso sottorappresentato nell'Italia Settentrionale (18.2%), ma sovrarappresentato nel Mezzogiorno (28.1%); come si sa, gli altri Enti sono circoscritti al Nord dove costituiscono il 40.6% del totale, sostanzialmente alla pari con il CNOS-FAP.

Se si fa riferimento ai singoli sottocampioni, gli allievi del CNOS-FAP sono, come si è visto sopra, 2.109 e formano il gruppo quantitativamente più consistente. Essi risultano distribuiti tra un terzo al Nord (33%), un 40% circa al Centro (37.9%) e un 30% al Sud (29.1%); tale ripartizione si allontana di molto da quella dei CFP, però presenta il vantaggio di essere più equilibrata e, quindi, più adeguata per una sperimentazione. Le regioni coinvolte vedono al primo posto il Lazio e la Sicilia con il 30% circa ciascuna (29.1%), seguiti a notevole distanza dal Piemonte (17%), mentre le altre presentano percentuali ancora più basse: Sardegna, 8.8%, Lombardia, 7.5%, Emilia Romagna, 7.4%, Liguria e Veneto, 2.2% ciascuna.

Le allieve del CIOFS-FP occupano il secondo posto come numero, 806. Esse si ripartono fra il 40% circa (38.2%) nell'Italia Settentrionale, quasi un terzo (32%) in quella Centrale e intorno al 30% (29.8%) nel Meridione. Tra

le regioni i primi posti sono occupati con il 30% circa dal Lazio (30%), dalla Sicilia (29.8%) e dalla Lombardia (27.7%); le altre sono nettamente staccate con il Veneto all'8.7%, la Sardegna al 2% e l'Emilia Romagna all'1.9%.

Al terzo posto tra i sottocampioni vengono gli allievi degli *altri Enti* con 685 soggetti e, come più volte si è detto sono concentrati in Lombardia. Il gruppo più numeroso è formato dagli iscritti ai CFP della Fondazione Clerici che costituiscono il 53.8% del totale.

TAV. 5 - Distribuzione degli allievi per tipo di Ente (scheda 4; in VA e %)

Enti	Totale		Nord		Centro		Sud	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
CNOS-FAP	2.109	58.6	696	41.2	799	75.6	614	71.9
CIOFS-FP	806	22.4	308	18.2	258	24.4	240	28.1
Altri Enti	685	19.0	685	40.6	0	0.0	0	0.0
Totale	3.600	100.0	1.689	46.9	1.057	29.4	854	23.7

Passando al livello *territoriale*, il 46.9% degli allievi risiede al Nord, il 30% circa (29.4%) nel Centro e un quarto quasi (23.7%) al Sud: la ripartizione differisce sia da quella degli allievi che nel 1998-99 frequentavano in Italia la FP di 1° livello², sia da quella dei CFP che partecipano alla sperimentazione.

Tenuto conto della distribuzione del *totale*, l'Italia Settentrionale si caratterizza per la sovrarappresentazione degli altri Enti (100.0%) e la sotto-rappresentazione del CNOS-FAP (33%) e del CIOFS-FP che, però, risultano sovrarappresentati nell'Italia Centrale (37.9% e 32% rispettivamente) e nell'Italia Meridionale. In entrambi gli ultimi casi sono assenti i dati degli altri Enti in quanto i loro CFP operano solo in Lombardia.

TAV. 6 - Distribuzione degli allievi della FPI per circoscrizione territoriale (scheda 4; in VA e %)

Circoscrizioni	Totale		CNOS-FAP		CIOFS-FP		Altri Enti	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Nord	1.689	46.9	696	33.0	308	38.2	685	100.0
Centro	1.057	29.4	799	37.9	258	32.0	0	0.0
Sud	854	23.7	614	29.1	240	29.8	0	0.0
Totale	3.600	100.0	2.109	58.6	806	22.4	685	100.0

I 3600 allievi della FPI sono per il 70.1% *maschi* e per il 30% quasi *femmine* (29.6%) (cfr. Tav. 7). La percentuale dei primi cresce nel CNOS-FAP e nell'Italia Centrale, mentre scende nel CIOFS-FP e nel Meridione; ovviamente l'andamento opposto si riscontra per quanto riguarda le seconde. Se ci riferisce al solo CNOS-FAP, i maschi aumentano in Piemonte, Lombardia,

² *Ibidem*.

Liguria e Lazio, mentre la presenza delle femmine sale in Veneto, nella Sicilia e nella Sardegna. Nel CIOFS-FP i primi crescono in Emilia Romagna, nel Lazio e nella Sardegna, mentre la partecipazione delle seconde è più consistente in Sicilia e nel Veneto. Negli altri Enti la percentuale dei due sessi si situa sostanzialmente sui livelli del totale: 67.2% di maschi e 32.6% di femmine.

I quattro quinti circa (73.6%) ha 15 (37.6%) o 16 anni (36%) di età: in altre parole, la grande maggioranza sono allievi regolari (cfr. Tav. 5). Gli irregolari sono poco più di un quarto (25.5%) di cui il 16.6% sono diciassettenni e l'8.9% si colloca oltre i 17. La percentuale dei quindicenni sale negli altri Enti e nell'Italia Settentrionale, mentre scende nel CIOFS-FP e nel Meridione. In corrispondenza con questi dati, gli irregolari crescono nel CIOFS e nel Sud. In particolare nel CNOS-FAP i quindicenni sono più presenti nelle regioni del Piemonte, della Lombardia, del Veneto e della Sardegna, mentre i diciassettenni e oltre nel Lazio e nella Sicilia. Nel CIOFS-FP le allieve sono proporzionalmente più giovani nel Veneto, nella Lombardia, nella Sardegna e nella Sicilia, mentre le irregolari aumentano nel Lazio. Negli altri Enti oltre la metà (54.3%) ha 15 anni.

TAV. 7 - Distribuzione degli allievi della FPI per sesso ed età (scheda 4 C e D; in %)

Distribuzione	Totale	Tipi di Ente			Circoscrizioni		
		CNOS-FAP	CIOFS-FP	Altri Enti	Nord	Centro	Sud
Per sesso:							
NR	0.4	0.7	0.0	0.0	0.0	1.3	0.0
M	70.1	88.6	23.9	67.2	70.5	78.1	59.3
F	29.6	10.7	76.1	32.8	29.5	20.5	40.7
Per età:							
NR	0.9	1.1	0.9	0.1	0.2	2.0	0.9
15 anni	37.6	34.2	32.1	54.3	47.8	33.1	23.0
16 anni	36.0	40.6	34.9	23.2	32.9	37.3	40.6
17 anni	16.6	15.5	21.3	14.3	12.3	18.7	22.4
oltre 17	8.9	8.5	10.8	8.0	6.9	8.9	13.1
Totale	100.0	58.6	22.4	19.0	46.9	29.4	23.7

La grande maggioranza (70.9%) degli allievi dalla FPI si trova in una situazione di *difficoltà dal punto di vista scolastico* in quanto semplicemente "prosciolti dall'obbligo": non hanno cioè conseguito la promozione al secondo anno della scuola secondaria superiore e si sono potuti iscrivere alla FPI perché al compimento del quindicesimo anno di età hanno dimostrato di aver osservato per almeno 9 anni le norme sull'obbligo scolastico (cfr. Tav. 8). Neppure un quinto (17.4%) si trova nella condizione di "obbligo adempiuto", cioè ha conseguito la promozione al secondo anno della superiore. Quasi nessuno è allievo "evasore" dall'obbligo scolastico o formativo (3.4%) o con "passerella dalla scuola secondaria" (ossia che ha frequentato previamente almeno un anno della secondaria successivo al primo) (1.8%) o

con "passerella dal lavoro" (cioè che si trovava precedentemente nell'apprendistato o svolgeva un lavoro) (0.4%). Non si notano differenze significative nei dati sia tra i tipi di enti sia a livello territoriale eccetto per quanto riguarda il Meridione dove cresce la percentuale degli allievi con l'"obbligo prosciolto" e quella degli "evasori" e al tempo stesso diminuisce quella con l'"obbligo adempiuto". In sintesi, nonostante gli sforzi compiuti per porre su un piede di parità il sottosistema di istruzione e quello di formazione, la FP continua a essere considerato un canale di serie B sia perché per effetto della modalità con cui è avvenuta l'elevazione dell'obbligo scolastico la superiore ha assunto il monopolio dell'orientamento del post-obbligo e cerca di trattenere tutti gli studenti che la frequentano tranne i marginali, sia in quanto non è ancora cambiata nell'immaginario collettivo la percezione della FP.

Se si passa ai singoli tipi di Ente, nel CNOS-FAP la percentuale degli alunni con l'"obbligo prosciolto" cresce nel Veneto, nella Sicilia e nella Sardegna, mentre quella dell'"obbligo adempiuto" aumenta in Piemonte e nella Lombardia.

Quanto al CIOFS-FP, la porzione delle alunne con l'"obbligo prosciolto" sale in Lombardia e quella con l'"obbligo adempiuto" si eleva nel Veneto e nel Lazio. In Emilia Romagna il piccolo gruppo di iscritte è diviso in tre parti: un terzo con l'"obbligo prosciolto", un terzo con la "passerella dalla secondaria" e un terzo con la "passerella dal lavoro" o con altra provenienza. In Sicilia e in Sardegna diminuisce la percentuale delle allieve con l'"obbligo prosciolto", ma aumenta notevolmente quella dell'"allievo evasore".

Negli altri Enti cresce leggermente la porzione degli allievi con l'"obbligo prosciolto" e diminuisce lievemente quella con l'"obbligo adempiuto". Più consistente è l'incremento delle iscrizioni con "passerella dalla scuola secondaria".

TAV. 8 - Situazione scolastico-formativa degli allievi della FPI (scheda 4 A; in %)

Situazione scolastico-formativa	Totale	Tipi di Ente			Circoscrizioni		
		CNOS-FAP	CIOFS-FP	Altri Enti	Nord	Centro	Sud
NR	3.2	5.4	0.0	0.0	5.2	2.6	0.0
Obbligo adempiuto	17.4	19.4	14.3	14.7	19.5	18.5	11.8
Obbligo prosciolto	70.9	71.2	67.4	74.2	67.3	72.6	76.0
Evasore	3.4	0.9	12.9	0.1	1.1	1.6	10.2
Passerella dalla secondaria	1.8	0.2	1.4	7.2	3.5	0.2	0.4
Passerella dal lavoro	0.4	0.0	0.5	1.3	0.7	0.0	0.1
Altro	3.0	3.0	3.6	2.5	2.8	4.6	1.5
Totale	100.0	58.6	22.4	19.0	46.9	29.4	23.7

La metà quasi (45.4%) degli iscritti alla FPI proviene dalla scuola superiore e un quarto circa dalla media (24.9%); se si aggiunge il 5.3% che segnala la FP, è il sistema di istruzione e di formazione che contribuisce alla FPI per oltre i quattro quinti (75.6%). Seguono a notevole distanza la famiglia e gli amici (15.4%) e in questo caso si vuole probabilmente far riferimento alla loro funzione orientante più che alla provenienza fisica. Percentuali marginali indicano i servizi sociali e di orientamento (3.4%) o quelli dell'impiego (0.8%) a testimonianza del loro funzionamento sempre molto carente da questo punto di vista.

La provenienza dalla scuola superiore è rilevante soprattutto per gli altri Enti, ma meno per il CIOFS-FP e la media lo è maggiormente per il CNOS-FAP e in misura inferiore per il CIOFS-FP. Per quest'ultimo conta molto il passaparola della famiglia e degli amici che, invece, non è quasi citato per nulla dagli altri Enti. Anche i servizi sociali e l'orientamento sembrano esercitare un ruolo più incisivo riguardo alle allieve del CIOFS-FP.

Nel Nord viene maggiormente menzionata la provenienza dalla scuola superiore mentre è molto meno segnalata al Sud e in parte anche al Centro dove pure la media e la FP ottengono indicazioni inferiori rispetto al totale. Nell'Italia Meridionale e anche nella Centrale, anche se in forma meno accentuata, ciò che conta sono soprattutto la famiglia e gli amici e nel Sud anche la FP ha una rilevanza maggiore³.

Per la gran maggioranza degli allievi (71.7%) non vi è stata alcuna segnalazione ufficiale di disagio; questa si è avuta solo nel 13.2% dei casi, ma va evidenziato che il 15.1% non risponde e il dato non è di facile lettura. La percentuale del disagio dichiarato cresce nel CIOFS-FP e al Sud: in tale circoscrizione geografica si arriva al 30% quasi (27.2%) a cui - è bene notarlo - si aggiunge un 36.8% di non risposte; queste sono anche numerose nel CNOS-FAP, 22%.

Venendo ai singoli tipi di Enti, nel CNOS-FAP il disagio dichiarato diminuisce in Lombardia, nel Veneto, in Emilia Romagna e nel Lazio mentre cresce in Sicilia (31.4%). A completamento è conveniente segnalare che in Sardegna si riscontra un non risposto del 22.7%.

Nel CIOFS-FP il disagio dichiarato cresce nel Lazio e diminuisce in Lombardia e nella Sardegna.

Gli altri Enti presentano le percentuali più basse di disagio dichiarato e di non risposte.

L'80% quasi (78.6%) degli allievi non ha ricevuto alcuna segnalazione ufficiale di handicap, mentre questa si è avuta solo per il 2.4%; anche in tale caso si registra una percentuale elevata di non risposte, un quinto quasi (19.1%), e il dato non è di facile lettura. La percentuale degli handicappati, ufficialmente indicati come tali, aumenta leggermente nel CIOFS-FP (4.1%), nell'Italia Settentrionale (4%) e tra gli altri Enti (3.9%), mentre diminuisce

³ Sul tema della provenienza il Centro di Calcolo non ha potuto fornire per il momento tutti i dati necessari: per questa ragione manca la relativa tavola e non sono state fornite le informazioni sui singoli Enti.

nel Centro e nel CNOS-FAP (1.2%) e nel Meridione, ma va osservato che le non risposte diventano il 23.8% nel CNOS-FP e 36.5% nel Sud.

Quanto ai *singoli Enti*, nel CNOS-FAP le segnalazioni ufficiali crescono in Liguria, in Veneto e in Piemonte, mentre diminuiscono nel Lazio, nella Lombardia e nella Sicilia; tuttavia, nelle due ultime regioni si riscontra un elevato tasso di non risposte.

Nel CIOFS-FP, le percentuali di handicappati ufficiali aumenta in Lombardia e in Veneto, mentre si riduce in Sicilia e in Sardegna.

Anche in questo caso gli *altri Enti* presentano le percentuali più basse di segnalazioni di handicap e di non risposte.

In base alla valutazione riportata nella documentazione scolastica oltre l'80% (83.2%) degli allievi ha una *preparazione culturale di base* sufficiente, neppure il 10% (9.8%) l'ha buona e percentuali insignificanti possono vantare una distinta (2.1%) od ottima (0.6%) (cfr. Tav. 9). La porzione dei sufficienti aumenta al 90.1% tra gli altri Enti, mentre diminuisce a 77.2% nell'Italia Centrale, dove però si riscontra una cifra doppia di non risposte, né quella delle valutazioni migliori accenna a crescere in modo significativo.

Passando ai *singoli tipi di Ente*, nel CNOS-FAP la porzione di chi ha ottenuto giudizi di buono e distinto sale nel Veneto, mentre quella dei sufficienti aumenta in Lombardia e in Emilia Romagna. Nella Sardegna il dimezzamento quasi di questi ultimi si accompagna ad una impennata delle non risposte (34.6%).

Quanto al *CIOFS-FP*, le valutazioni migliori sono più diffuse nella Lombardia e nell'Emilia Romagna, mentre i sufficienti crescono in Veneto e nel Lazio. La situazione della Sardegna e della Sicilia non sono facilmente interpretabili per la presenza di percentuali elevate di non risposte.

In questo caso gli allievi degli *altri Enti* si caratterizzano per la condizione più insoddisfacente in quanto i sufficienti arrivano al 90.1%.

TAV. 9 - *Preparazione culturale di base degli allievi della FPI (scheda 4 H; in %)*

Preparazione culturale di base	Totale	Tipi di Ente			Circoscrizioni		
		CNOS-FAP	CIOFS-FP	Altri Enti	Nord	Centro	Sud
NR	4.0	5.2	3.7	0.9	0.6	8.9	4.8
Sufficiente	83.2	81.7	81.3	90.1	87.6	77.2	81.9
Buona	9.8	10.4	10.7	7.2	9.3	10.3	10.3
Distinta	2.1	1.8	3.0	1.9	2.1	1.6	2.7
Ottima	0.6	0.5	1.4	0.0	0.2	1.4	0.4
Altro	0.3	0.5	0.0	0.0	0.2	0.6	0.0
Totale	100.0	58.6	22.4	19.0	46.9	29.4	23.7

Percentuali minime degli allievi hanno svolto *attività differenziate durante l'ultimo anno dell'obbligo di istruzione* a testimonianza dell'inutilità per

questi ragazzi del prolungamento di un anno della loro permanenza nella scuola. Venendo ai particolari, il 4.3% ha realizzato percorsi formativi integrati con un CFP e nel Nord tale percentuale si raddoppia all'8.9%; l'1.7% ha effettuato esperienze personalizzate (stage, attività opzionali e di orientamento per gli alunni la cui integrazione presenta difficoltà per ragioni culturali, sociali e linguistiche); l'1.4% ha frequentato moduli di passaggio ad altro indirizzo della secondaria superiore; l'0.8% ha seguito un piano educativo individualizzato per studenti in situazione di handicap; lo 0.5% ha partecipato a iniziative sperimentali di assolvimento dell'obbligo organizzate con un Centro di FP; lo 0.2% ha usufruito un percorso abbreviato per crediti formativi.

3. Una prima valutazione dell'anno di sperimentazione

Per realizzare questo primo bilancio ci serviremo delle percezioni di due gruppi di protagonisti della sperimentazione: gli allievi e i referenti della FPI. Ai primi è stato chiesto il gradimento, mentre i secondi sono stati invitati a esprimere una valutazione su tutti gli aspetti della sperimentazione del primo anno a partire da una documentazione oggettiva.

3.1. Il gradimento degli allievi

In questo caso non si è potuto tenere conto delle risposte dei CFP CIOFS-FP della Lombardia e del Lazio perché espresse in modo tale da non poter essere integrate con le altre. Il campione è formato da 2.266 soggetti pari al 62.9% dell'universo che, però, non possono essere considerati rappresentativi di quest'ultimo per la sottorappresentazione del CIOFS-FP e dell'Italia Centrale. In ogni caso, i dati ci possono offrire utili informazioni sull'andamento della sperimentazione per la gran parte delle regioni coinvolte.

Globalmente si può dire che i contenuti hanno risposto abbastanza alle attese degli allievi (cfr. Tav. 10). L'interesse che destano ottiene l'apprezzamento maggiore ($M=3.31$), seguito dalla vicinanza alla realtà ($M=3.27$) e dalla chiarezza ($M=3.06$), mentre la rilevanza riceve la valutazione più bassa, poco al di sotto della sufficienza ($M=2.96$). Gli allievi del CNOS-FAP tendono ad essere più positivi, mentre quelli del CIOFS-FP e degli altri Enti appaiono più negativi. I residenti al Sud risultano più soddisfatti, seguiti da quelli del Centro, mentre gli allievi del Nord lo sono di meno.

Anche riguardo alle competenze dei formatori il giudizio è complessivamente sull'abbastanza (cfr. Tav. 10). La valutazione più elevata viene data alla preparazione ($M=3.37$), seguita dalla capacità di comunicare ($M=3.19$), mentre all'ultimo posto, anche se sempre oltre la sufficienza, viene collocata la capacità di valorizzare le esperienze ($M=3.15$). Anche in questo caso gli allievi del CNOS-FAP tendono ad esprimere giudizi più favorevoli e quelli degli altri Enti meno positivi; le allieve del CIOFS-FP apprezzano in misura

più elevata degli altri campioni la preparazione dei docenti, ma si situano sul totale riguardo alla capacità di comunicare e scendono al di sotto in riferimento alla capacità di valorizzare le esperienze. A livello territoriale l'andamento è come quello precedente: gli apprezzamenti maggiori vengono dal Sud e poi dal Centro in misura meno accentuata, mentre quelli del Nord risultano più critici.

La valutazione complessiva dei *metodi* è di *appena abbastanza* (cfr. Tav. 10). Coincidono sostanzialmente con l'abbastanza i giudizi sull'equilibrio tra teoria e pratica (M=3.08), sull'interazione tra i docenti (M=3.05) e sull'uso di una didattica attiva (M=3.00), mentre il giudizio sull'equilibrio tra lavoro individuale e di gruppo si colloca al di sotto della sufficienza (M=2.83). La soddisfazione è più grande nei Centri del CNOS-FAP, meno del totale nei CFP degli altri Enti e anche in quelli del CIOFS-FP, anche se in misura inferiore, con l'aggiunta che nel caso dell'equilibrio tra lavoro individuale e di gruppo la valutazione si colloca sul totale. Inoltre, il Meridione appare decisamente più favorevole e più critico il Nord, mentre il Centro risulta maggiormente soddisfatto del totale quanto alla interazione tra formatori e al ricorso a una didattica attiva ed esprime un giudizio che si situa sul risultato complessivo riguardo all'equilibrio fra teoria e pratica, ma scende al di sotto circa l'equilibrio tra lavoro individuale e di gruppo.

La valutazione dell'*organizzazione del corso* si situa su un *abbastanza contenuto* come nel caso precedente (cfr. Tav. 10). Gli strumenti ricevono l'apprezzamento maggiore (M=3.21), seguiti dall'ambiente fisico (M=3.05), mentre la gestione dei tempi è sotto la sufficienza (M=2.84). Gli allievi del CNOS-FAP esprimono giudizi più favorevoli e gli iscritti agli altri Enti più critici e nel caso del CIOFS-FP solo la valutazione dell'ambiente fisico è più positiva, mentre le altre due risultano più negative del totale. Il Centro e il Sud tendono ad essere più soddisfatti, mentre il Nord lo è di meno.

Globalmente gli *apprendimenti* ottengono un giudizio *abbastanza* positivo (cfr. Tav. 10). La capacità operativa riceve il maggiore apprezzamento (M=3.27), seguita dalla spendibilità operativa (M=3.11), dalle conoscenze specifiche (M=3.08) e da quelle generali (M=3.06). Le valutazioni risultano più favorevoli nel CNOS-FAP e meno nel CIOFS-FP e tra gli altri Enti e appaiono più positivi al Sud e al Centro e meno al Nord.

Complessivamente gli allievi sono *abbastanza soddisfatti* del corso di FPI che stanno frequentando (M=3.17) (cfr. Tav. 10). I giudizi sono più favorevoli nel CNOS-FAP e meno nel CIOFS-FP e negli altri Enti. Il Sud e il Centro sono tendenzialmente più positivi, mentre gli allievi del Nord appaiono più critici.

TAV. 10 - *Gradimento degli allievi* (scheda 6; in M)

Aspetti del CFP	Total e	Tipi di Ente			Circoscrizioni		
		CNOS-FAP	CIOFS-FP	Altri Enti	Nord	Centro	Sud
Contenuti:							
- interesse	3.31	3.41	3.12	3.07	3.14	3.39	3.41
- vicinanza alla realtà	3.27	3.37	3.04	3.05	3.15	3.36	3.31
- chiarezza	3.06	3.14	2.87	2.90	2.94	3.08	3.19
- rilevanza	2.96	3.04	2.75	2.78	2.86	3.01	3.05
Competenze formatori:							
- preparazione	3.37	3.42	3.61	3.18	3.27	3.41	3.49
- capacità di comunicare	3.19	3.23	3.17	3.09	3.12	3.22	3.27
- capacità di valorizzare le esperienze	3.15	3.22	3.04	2.99	3.05	3.13	3.29
Metodi:							
- equilibrio teorico/pratico	3.08	3.20	2.71	2.87	2.96	3.07	3.22
- interazione tra formatori	3.05	3.10	2.97	2.93	2.98	3.15	3.09
- didattica attiva	3.00	3.08	2.84	2.82	2.89	3.15	3.06
- equilibrio tra lavoro individuale e di gruppo	2.83	2.88	2.80	2.68	2.70	2.72	3.04
Organizzazioni e corsi							
- strumenti	3.21	3.32	3.13	2.91	3.17	3.40	3.18
- ambiente fisico	3.05	3.13	3.15	2.75	2.98	3.09	3.12
- gestione tempi	2.84	2.96	2.62	2.56	2.74	2.85	2.96
Apprendimenti							
- capacità operative	3.27	3.35	2.94	3.15	3.13	3.31	3.29
- spendibilità	3.11	3.17	2.94	2.99	3.09	3.08	3.14
- conoscenze specifiche	3.08	3.13	2.94	2.97	3.01	3.10	3.15
- conoscenze generali	3.06	3.11	2.94	2.94	2.98	3.12	3.13
Giudizio complessivo	3.17	3.24	3.07	2.99	3.10	3.24	3.22

3.2. La valutazione in itinere dei responsabili

Alla scheda di valutazione in itinere relativa all'attuazione delle azioni formative (Ceck list 05) hanno risposto 41 referenti di altrettanti Enti, su un totale di 73, così distribuiti:

- 16 (39%) del CNOS-FAP, quasi tutti al nord (Piemonte)
- 18 (43.9%) del CIOFS-FP, di cui 11 al sud (Sicilia);
- 7 (17.1%) appartenenti ad altri Enti, tutti collocati al nord.

1. La "partecipazione degli utenti" (scheda n. 1):

1.1. "la registrazione delle presenze dell'utenza" è stata fatta sempre o quasi (M=2.97) dappertutto, utilizzando il "registro" (97.6%) e solo in un terzo dei casi anche i "fogli di presenza" (31.7% - nel CNOS);

1.2. mentre la "frequenza dell'utenza" è stata valutata attorno ad una media dell'"abbastanza" (M=2.28 - più alta nel CNOS e al nord); tale valutazione è stata fatta ricorrendo ancora al "registro" (92.7%) e in qualche caso anche ai "fogli di presenza" (26.8%) ed ai "fogli di dimissione" (14.6% - sempre in riferimento al CNOS e al nord);

1.3. così pure anche "le motivazioni addotte in caso di ritiro" sono risultate "solo in parte adeguate" (M=2.08 - in particolare nel CIOFS e al sud) utilizzando, in due terzi dei casi, "il documento di dimissione" (68.3% - il CIOFS e il nord).

2. L'"Orientamento degli allievi/utenti" (scheda n. 2):

2.1. "la rispondenza del sistema informativo di base ai bisogni degli allievi e famiglie" è stata valutata tra "abbastanza" e "molto" adeguata (M=2.33), in particolare dagli Enti "altri" (e assai meno dal CNOS), utilizzando quasi dappertutto il "servizio segreteria" (95.1%) ed in un terzo circa dei Centri lo "sportello informativo" (36.6%) ed il "libretto personale" (31.7%);

2.2. in merito all'"azione di orientamento in ingresso" si è riusciti a realizzare una media di "due programmi su tre" (M=2.32 - ma all'interno del CNOS si è arrivati abbastanza vicini a completare tutti i programmi previsti); nella più parte dei casi sono stati portati a termine i programmi relativi all'"accoglienza" (92.7%) e all'"orientamento" (82.9%) e solo in un terzo dei casi quelli riguardanti il "bilancio orientativo dell'utente" (il CNOS);

2.3. così pure "la rilevazione della situazione di partenza degli utenti" è stata effettuata con "almeno uno" degli strumenti indicati per la rilevazione (M=2.30); nella maggioranza dei casi si è trattato delle "prove d'ingresso" (80.5% - il CIOFS) e in più della metà dei Centri (56.1%) dei documenti relativi alla "situazione di partenza dell'utente dal punto di vista dell'apprendimento";

2.4. per quanto riguarda infine l'"autoformazione", nel CNOS non è stato predisposto quasi nessun strumento (M=1.13), mentre in una buona parte degli altri Centri è stato redatto il "Piano di lavoro personalizzato" (41.5%) ed in misura più contenuta i "supporti all'autoformazione" (29.3%); in entrambi i casi si distinguono i Centri appartenenti al CIOFS e quelli collocati al nord.

3. L'“Esecuzione del progetto formativo e gestione degli interventi di modifica” (scheda n. 3):

3.1. rispetto al “Progetto formativo approvato dalla Regione o Provincia, le attività realizzate” sono risultate “pienamente conformi” quasi dappertutto (M=2.67), ma in particolare al nord e tra gli Enti “altri”; in questo caso la valutazione è stata effettuata utilizzando in oltre l'80% dei Centri tutti e tre gli strumenti segnalati, ossia il progetto generale, il piano didattico-formativo e le esercitazioni;

3.2. in genere non è stata apportata nessuna (o quasi) “modifica in itinere al Progetto approvato, al fine di tenere conto delle variabili intervenienti” (M=1.27); quelle poche segnalate riguardano soprattutto i Centri del CIOFS;

3.3. contestualmente anche “la valutazione degli interventi di modifica in itinere del Progetto” non è stata fatta “quasi mai” (M=1.58); quelle poche volte sono state effettuate attraverso i “verbali di verifica” (29.3%) ed hanno riguardato ancora una volta il CIOFS;

3.4. “le azioni di recupero/approfondimento” sono risultate “solo in parte efficaci”, nel senso che il recupero in media si è verificato solo nella metà dei casi (M=2.03); tuttavia un maggiore successo si registra al riguardo tra le fila del CIOFS e nelle Regioni centrali; la valutazione in questi casi è avvenuta utilizzando nel 41.5% dei Centri i “verbali degli incontri”, a cui vanno aggiunti, nel 29.3% dei casi, anche i “documenti delle azioni correttive”;

3.5. in linea generale “nella valutazione del progetto formativo” sono stati coinvolti “solo gli operatori” (M=1.92), utilizzando per lo più il “Progetto formativo” (78%) e solo in parte i “verbali degli organismi di lavoro” (41.5%);

3.6. ai fini del “miglioramento del percorso formativo”, gli esiti della valutazione sono stati presi in considerazione “solo in parte” e/o “solo una parte” (M=2.34) valorizzando, in una metà dei Centri, il “Progetto di dettaglio formativo” (51.2% - il CIOFS ed il nord) e nel 29.3% dei casi, anche i “documenti di adeguamento del Progetto formativo” (il CNOS ed il nord).

4. La “Qualità della docenza e della didattica” (scheda 4):

4.1. la “corrispondenza tra i requisiti del personale e quelli richiesti dal Progetto” in genere si è rivelata più che “sufficiente” (M=2.67) e negli Enti “altri” quasi piena, ossia in pratica ha riguardato più della metà dei casi; tale corrispondenza è stata valutata utilizzando quasi dappertutto l’“archivio dei curricula” (92.7%) e le “schede formatori” (85.4%);

4.2. complessivamente anche il “coordinamento delle diverse figure e ruoli” si è dimostrato “abbastanza efficace” (M=2.40 - il CIOFS), ricorrendo all'uso di un po' tutti e tre gli strumenti segnalati: l’“organigramma” (80.5%), il “cronogramma delle attività” (78%) ed i “verbali delle riunioni dei diversi organismi e gruppi di lavoro” (80.5%);

4.3. il “riesame dell'azione in corso” è stato fatto con una certa frequenza (tra “qualche volta” e “spesso” - M=2.28) in particolare nel CIOFS e nelle Regioni centrali, utilizzando per lo più i “verbali” (68.3%), ma facendo anche la “revisione dei piani didattici e di insegnamento” (58.5%); in entrambi i casi si distingue il CNOS ed il nord;

4.4. la "corrispondenza delle metodologie didattico-formative alle indicazioni del Progetto" si è rivelata "sufficiente" (M=2.21) e nel CIOFS e negli Enti "altri" quasi piena, grazie soprattutto alle "verifiche condotte dagli organismi e gruppi di lavoro" (68.3%) e in un quarto dei Centri utilizzando anche gli "stati di avanzamento" (24.4%) ed i "documenti di revisione dei piani didattici e di insegnamento" (24.4%);

5. Il "Clima dei rapporti in aula e fuori" (scheda 5):

5.1. il "clima d'aula" è stato caratterizzato da un "parziale coinvolgimento/collaborazione da parte degli utenti" (M=2.38), ed è stata valutata nella totalità dei casi attraverso un "questionario di gradimento utenti" (95.1%) e dal "piano didattico-formativo" (82.9%);

5.2. anche il "clima fuori dell'aula" ha ottenuto pressappoco una stessa valutazione (M=2.41 - in particolare nel CIOFS e nel centro-sud), grazie alla messa in atto quasi dappertutto di "incontri formativi" (97.6%), "attività religiose" (85.4%) e "momenti di aggregazione programmati" (85.4%); mentre gli "organismi di partecipazione" (53.7%) e le "attività associative" (29.3%) vengono in secondo piano.

6. L'"Adeguatezza dell'organizzazione" (scheda 6):

6.1. "le funzioni previste nel Progetto formativo" sono state attivate quasi tutte nella maggior parte degli Centri (M=2.61- in particolare al nord) e le modalità di attivazione possono essere dimostrate per lo più attraverso i "documenti di formalizzazione degli incarichi" (75.6%);

6.2. "gli ambienti dove sono state svolte le attività del progetto formativo" sono stati valutati quasi dappertutto "pienamente adeguati" (M=2.84 - in particolare nel CNOS); tale valutazione è stata fatta in base al numero di aule (4 Centri del CNOS ne hanno segnalate fino a 12), di laboratori (in alcuni casi ne sono stati segnalati fino a 20 ed oltre) e di altri ambienti ancora;

6.3. anche il "sistema di sicurezza" è stato valutato "pienamente conforme alle norme vigenti" (M=2.81 - il CIOFS e gli Enti "altri"), con esplicito riferimento al "piano per la sicurezza" (87.8%);

6.4. così pure sono risultate quasi dappertutto "pienamente conformi alle leggi vigenti" le "modalità di trattamento dati degli allievi" (M=2.95), basandosi esclusivamente sulla "tenuta della modulistica per la raccolta e l'elaborazione dei dati" (90.2%);

6.5. dal canto loro, le "funzioni direttive e di coordinamento" sono state considerate in una metà dei Centri "abbastanza di aiuto" e nell'altra metà di "grande aiuto" (M=2.44); al conseguimento degli esiti del Progetto hanno contribuito pressappoco nella stessa misura sia il "Progetto formativo" (87.7%), che i "verbali degli incontri per le verifiche" (85.4%) e l'"organigramma" (78%);

6.6. il "supporto all'utenza nell'insieme delle funzioni di segreteria, orientamento, ecc." in una maggioranza dei Centri sono stati considerati "pienamente efficaci" (M=2.79 - in particolare nel CIOFS e al sud), grazie soprat-

tutto alla pianificazione dei "tempi di segreteria" (85.4%), dei "servizi" (82.9%) e delle "funzioni" (78%);

6.7. così pure il "supporto ai formatori nell'insieme delle funzioni di segreteria, formazione, strumenti didattici, ecc." ha fatto riscontrare un quasi altrettanto consenso ($M=2.62$ - ancora una volta da parte soprattutto del CIOFS e delle Regioni del sud), grazie al "piano di formazione dei formatori" (80.5%) e in parte anche ai "verbali delle riunioni circa l'efficacia delle funzioni attivate a supporto del personale" (53.7%), ma soprattutto per la messa in atto di numerose altre attività (95.1%).

4. Osservazioni conclusive

Le sintetizziamo nelle seguenti proposizioni:

- 1) I Centri sono 73 in tutto e si distribuiscono quasi alla pari tra CNOS-FAP e CIOFS-FP, 41.1% l'uno e 38.4% l'altro, mentre i CFP degli altri Enti costituiscono un quinto del totale (20.5%) e sono concentrati nella Lombardia.

Sul piano territoriale, il 60% quasi dei CFP (57.5% pari 42 Centri) è situato al Nord e intorno a un quinto al Centro (20.5% o 15) o al Sud (21.9% o 16).

Quanto a ore di formazione, la FPI ha una *importanza centrale* nel 90% dei CFP (87.7% o 64) mentre solo nel 12.3% (o 9 in valori assoluti) si presenta come residuale. Quest'ultimo gruppo è concentrato nel CIOFS-FP di cui costituisce un terzo quasi (32.1%).

Nell'impostare la sperimentazione la grande maggioranza dei CFP (71.2%) ha adattato il modello del CNOS-FAP e del CIOFS-FP alle esigenze locali, mentre è solo il 15.1% ha seguito integralmente tale proposta: questo andamento è in parte problematico perché rende impossibile una valutazione sperimentale del modello CNOS-FAP/CIOFS-FP integrale. Meno del 10% ha assunto l'impostazione della regione (6.8%) o si è limitato a riprogettare i corsi di base (6.8%). Tenuto conto dei dati globali appena elencati, il ricorso alla formula CNOS-FAP/CIOFS-FP adattata è più frequente tra gli altri Enti (86.7%) e meno nel CNOS-FAP (66.7%) e nel CIOFS-FP (67.9); l'adozione integrale dell'impostazione appena ricordata è maggiormente diffusa nel CIOFS-FP (28.6%) e meno nel CNOS-FAP (10%) e manca del tutto tra gli altri Enti; l'assunzione del modello regionale si riscontra esclusivamente nel CNOS-FAP (16.7%); la riprogettazione dei corsi di base risulta più comune fra gli altri Enti (13.3%) e meno nel CIOFS-FP, mentre i Centri del CNOS-FAP si situano sul totale (6.7%).

Territorialmente e sempre in relazione ai risultati globali, l'utilizzazione del modello CNOS-FAP/CIOFS-FP adattato è esclusivo al Sud (100%) e meno comune al Centro (46.7%); il ricorso a questa impostazione in modo integrale è caratteristico dell'Italia Centrale (53.3%), è quasi as-

sente nel Settentrione e manca del tutto nel meridione; l'adozione del modello regionale si riscontra esclusivamente nel Nord (11.9%) come anche la riprogettazione dei corsi di base.

Oltre l'80% dei CFP (81.8% o 59 in valori assoluti) ha adottato il *sistema qualità*, mentre un quinto quasi (19.2% o 14) risponde negativamente. Tutti i Centri del CIOFS-FP hanno effettuato l'opzione della qualità totale e quasi tutti CFP (meno 1) degli altri Enti (93.3% o 14), mentre quelli del CNOS-FAP sono divisi pressoché a metà: 17 o 56.7% hanno assunto tale modello e 13 o il 43.3% non hanno compiuto ancora tale scelta; è un punto su cui il CNOS-FAP dovrà intervenire presto per realizzare in tutti o quasi la certificazione di qualità. L'adozione del sistema qualità è percentualmente più diffusa al Nord (85.7% o 36), mentre il contrario le risposte negative sono proporzionalmente più comuni al Centro (33.3% o 5).

- 2) Gli *allievi* iscritti alla FPI sperimentale sono 3.600 e si ripartono tra il 60% circa del CNOS-FAP (58.6% o 2.109 in valori assoluti), oltre un quinto del CIOFS-FP (22.4%; 806) e circa un quinto degli altri *Enti* (19%; 685); la distribuzione differisce da quella dei CFP perché cresce notevolmente la percentuale del CNOS-FAP, mentre diminuisce altrettanto consistentemente quella del CIOFS-FP.

Passando al livello *territoriale*, il 46.9% degli allievi risiede al Nord, il 30% circa (29.4%) nel Centro e un quarto quasi (23.7%) al Sud: la ripartizione differisce sia da quella degli allievi che nel 1998-99 frequentavano in Italia la FP di 1° livello, sia da quella dei CFP che partecipano alla sperimentazione.

I 3600 allievi della FPI sono per il 70.1% *maschi* e per il 30% quasi *femmine* (29.6%). La percentuale dei primi cresce nel CNOS-FAP e nell'Italia Centrale, mentre scende nel CIOFS-FP e nel Meridione; ovviamente l'andamento opposto si riscontra per quanto riguarda le seconde.

I quattro quinti circa (73.6%) ha 15 (37.6%) o 16 anni (36%) di *età*: in altre parole, la grande maggioranza sono allievi regolari. Gli irregolari sono poco più di un quarto (25.5%) di cui il 16.6% sono diciassettenni e l'8.9% si colloca oltre i 17. La percentuale dei quindicenni sale negli altri Enti e nell'Italia Settentrionale, mentre scende nel CIOFS-FP e nel Meridione. In corrispondenza con questi dati, gli irregolari crescono nel CIOFS e nel Sud.

La grande maggioranza (70.9%) degli allievi dalla FPI si trova in una situazione di *difficoltà dal punto di vista scolastico* in quanto semplicemente "*prosciolti dall'obbligo*": non hanno cioè conseguito la promozione al secondo anno della scuola secondaria superiore e si sono potuti iscrivere alla FPI perché al compimento del quindicesimo anno di età hanno dimostrato di aver osservato per almeno 9 anni le norme sull'obbligo scolastico. Neppure un quinto (17.4%) si trova nella condizione di "*obbligo adempiuto*", cioè ha conseguito la promozione al secondo anno della superiore. Quasi nessuno è allievo "*evasore*" dall'obbligo scolastico o formativo (3.4%) o con "*passerella dalla scuola secondaria*" (ossia che

ha frequentato previamente almeno un anno della secondaria successivo al primo) (1.8%) o con "passerella dal lavoro" (cioè che si trovava precedentemente nell'apprendistato o svolgeva un lavoro) (0.4%). In sintesi, nonostante gli sforzi compiuti per porre su un piede di parità il sottosistema di istruzione e quello di formazione, la FP continua a essere considerato un canale di serie B sia perché per effetto della modalità con cui è avvenuta l'elevazione dell'obbligo scolastico la superiore ha assunto il monopolio dell'orientamento del post-obbligo e cerca di trattenerne tutti gli studenti che la frequentano tranne i marginali, sia in quanto non è ancora cambiata nell'immaginario collettivo la percezione della FP.

La metà quasi (45.4%) degli iscritti alla FPI proviene dalla scuola superiore e un quarto circa dalla media (24.9%); se si aggiunge il 5.3% che segnala la FP, è il sistema di istruzione e di formazione che contribuisce alla FPI per oltre i quattro quinti (75.6%). Seguono a notevole distanza la famiglia e gli amici (15.4%) e in questo caso si vuole probabilmente far riferimento alla loro funzione orientante più che alla provenienza fisica. Percentuali marginali indicano i servizi sociali e di orientamento (3.4%) o quelli dell'impiego (0.8%) a testimonianza del loro funzionamento sempre molto carente da questo punto di vista.

Per la gran maggioranza degli allievi (71.7%) non vi è stata alcuna segnalazione ufficiale di disagio; questa si è avuta solo nel 13.2% dei casi, ma va evidenziato che il 15.1% non risponde e il dato non è di facile lettura. L'80% quasi (78.6%) degli allievi non ha ricevuto alcuna segnalazione ufficiale di handicap, mentre questa si è avuta solo per il 2.4%: anche in tale caso si registra una percentuale elevata di non risposte, un quinto quasi (19.1%), e il dato non è di facile lettura.

In base alla valutazione riportata nella documentazione scolastica oltre l'80% (83.2%) degli allievi ha una preparazione culturale di base sufficiente, neppure il 10% (9.8%) l'ha buona e percentuali insignificanti possono vantare una distinta (2.1%) od ottima (0.6%). La porzione dei sufficienti aumenta al 90.1% tra gli altri Enti, mentre diminuisce a 77.2% nell'Italia Centrale, dove però si riscontra una cifra doppia di non risposte, né quella delle valutazioni migliori accenna a crescere in modo significativo.

Percentuali minime degli allievi hanno svolto attività differenziate durante l'ultimo anno dell'obbligo di istruzione a testimonianza dell'inutilità per questi ragazzi del prolungamento di un anno della loro permanenza nella scuola.

- 3) Il gradimento degli allievi si situa sull'abbastanza e mai si avvicina al molto: è un dato positivo, anche se non del tutto soddisfacente per Enti che vorrebbero offrire una formazione di eccellenza. Gli allievi del CNOS-FAP tendono ad essere più positivi, mentre quelli del CIOFS-FP e degli altri Enti appaiono più negativi. I residenti al Sud risultano più soddisfatti, seguiti dai quelli del Centro, mentre gli allievi del Nord lo sono di meno.

3) Sulla base dei *giudizi dei referenti della FPI*, l'insieme delle attività previste dal Progetto per la realizzazione delle azioni formative possono essere valutate raggruppandole attorno a tre macro-indicatori:

- sono state "MOLTO realizzate": il clima dei rapporti sia dentro che fuori dell'aula e l'insieme delle attività previste per l'organizzazione del Progetto approvato (dalla Regione e/o dalla Provincia), ossia il supporto ai formatori, le differenti funzioni di supporto (segreteria, orientamento, sistema di sicurezza, registrazione delle presenze...) e gli ambienti/strutture per la realizzazione della sperimentazione (aule, laboratori...);
- sulla media dell'"abbastanza" si collocano invece la frequenza dell'utenza, le azioni rispondenti al sistema informativo, la rispondenza tra i requisiti degli operatori e le metodologie didattico-formative e quelli/e richiesti/e dal Progetto ed inoltre le funzioni direttive e di coordinamento delle figure/ruoli;
- mentre è stata data "POCA"/scarsa rilevanza all'autoformazione, alle modifiche apportate in itinere e relative azioni di recupero, ed al coinvolgimento nella valutazione di altre figure oltre agli operatori.

Per cui si può sostenere che la maggioranza delle azioni previste in questa prima parte del Progetto **nel complesso si possono ritenere "sufficientemente" realizzate**, grazie anche al supporto documentaristico a cui è stato chiesto di fare riferimento, e a cui ci si è puntualmente attenuti ai fini di una valutazione il più possibile oggettiva, in grado cioè di attraversare trasversalmente le differenti "entità" coinvolte nella sperimentazione.

L'unica osservazione critica riguarda un possibile ampliamento del ventaglio delle figure deputate alla valutazione finale delle attività svolte durante la realizzazione del Progetto: questo permetterebbe tra l'altro di evitare l'autoreferenzialità dei giudizi.

Il progetto Youtstart YGES

ANNA
MORO

Nel settembre 1998 ha preso avvio presso il CNOS-FAP "Manfredini" di Este (Pd) l'attività formative del progetto Y.G.E.S.

Nato per rispondere alle caratteristiche richieste dall'asse europeo Youthstart, YGES si rivolgeva a giovani in condizione di svantaggio sociale che cercassero nel territorio della bassa padovana un reinserimento ed una rimotivazione personale.

Il progetto YGES aveva l'obiettivo favorire l'inserimento di giovani in difficoltà nel modo dell'industria grafica, attraverso la valorizzazione delle risorse personali e la costituzione di una cooperativa sociale, che ha visto transitare diciotto ragazzi in formazione.

1. Gli obiettivi del progetto

Il percorso formativo di YGES, innovativo e senza precedenti in Italia, si poneva l'obiettivo prioritario di favorire l'impiego e la qualificazione di giovani attraverso la creazione di una impresa grafica di transizione al lavoro. Si trattava di un'azione mirante a dar vita a nuove opportunità di impiego, ma soprattutto a creare un luogo di "mediazione verso il lavoro", che potesse coniugare i bisogni dei giovani (impiego, formazione-educazione, socializzazione, ...) da una parte, e le esigenze dell'impresa dall'altra.

2. Gli Utenti

L'iniziativa era rivolta a giovani al di sotto dei 20 anni, che vivessero in situazioni di disagio familiare o che avessero vissuto esperienze scolastiche non positive – tanto dal punto di vista dell'apprendimento, quanto delle relazioni interpersonali – o a giovani che risentissero di contesti socioculturali che non offrono grandi opportunità di realizzazione personale.

Frequenti e ripetuti contatti con gli Enti locali e con i centri che si occupano di minori in situazione di disagio sociale, nonché interventi informativi presso le scuole e durante manifestazioni pubbliche di un certo richiamo, hanno fatto sì che diversi giovani chiedessero di essere inseriti nel percorso formativo di YGES.

I limiti di presenze posti dal progetto (18), e la necessità organizzativa e didattica di suddividere i 18 utenti complessivi in 2 gruppi di lavoro, hanno imposto che fossero attuati colloqui individuali di selezione, attraverso i quali evidenziare una propensione minima ad operare nella grafica e disponibilità a seguire un percorso formativo non convenzionale ma impegnativo.

Sono stati quindi ammessi al corso 9 allievi a novembre 1998 e, dopo il ritiro di uno di essi (un ragazzo extracomunitario trasferitosi altrove con la sua famiglia), altri 10 allievi a settembre 1999.

I percorsi formativi personalizzati, attuati per ciascuno dei 18 utenti, hanno portato gli stessi ad affrontare i vari settori operativi di un'azienda grafica con tempi e modalità per ciascuno differenti.

3. Metodologia didattica

Con costante attenzione alla valorizzazione delle risorse personali di ciascun giovane, la metodologia dell'alternanza formazione/lavoro ha collegato sistematicamente le conoscenze teoriche alla vita pratica dell'esercizio di una professione. Si sono create così nel contempo occasioni e stimoli importanti per aiutare i giovani nell'inserimento sociale e per suscitare in essi, tramite percorsi formativi individualizzati, nuovo interesse all'apprendimento e alla costruzione del proprio futuro, mediante l'acquisizione di una professionalità e, di conseguenza, di un posto di lavoro.

Non erano stati individuati a priori moduli formativi "convenzionali" la cui somministrazione avrebbe contrastato con il carattere personale ed individuale tipico del percorso formativo di YGES. Il vincolo formativo didattico che il gruppo dei formatori e degli orientatori aveva evidenziato fin dall'inizio era quello di offrire a ciascun utente la possibilità di saggiare l'ambiente grafico nella sua interezza, per trovare poi la propria collocazione specifica e qualificante.

A questo proposito si è costituito uno staff di formatori e tecnici che ha seguito passo passo la crescita personale e professionale dei ragazzi: due tecnici prestampatori e un tecnico stampatore specializzati hanno curato la

formazione tecnico-professionale, con interventi di lezioni teoriche, ma soprattutto di pratica di laboratorio e di simulazione di lavoro (seguita in un secondo momento da affiancamento nelle attività lavorative vere e proprie). Alle lezioni tecnico-teoriche e tecnico-pratiche per l'approccio al settore della grafica sono stati affiancati numerosi interventi, di gruppo ed individuali, di "orientamento al lavoro", nei quali una équipe di psicologi ed orientatori ha offerto informazioni e sostegno nell'attività di valorizzazione di sé attraverso la stesura di bilanci di competenze e di proposta della propria figura professionale alle aziende di zona, tramite curriculum vitae e colloqui di lavoro.

I formatori hanno operato costantemente in collaborazione con il coordinatore del corso che fungeva da tramite e da integratore tra tutti i membri dello staff, organizzando e coordinando l'attività delle risorse coinvolte nell'iniziativa formativa e dando garanzia di raccordo tra formatori, allievi, tecnici e consulenti esterni.

Un grosso passo avanti nei vari percorsi formativi è stato evidenziato nel momento in cui le attività di laboratorio "simulato" sono state sostituite da attività lavorativa vera e propria.

Per rispondere alle esigenze di contatto con la realtà di un'impresa e di esperienza di inserimento lavorativo, sull'esempio delle imprese di inserzione francesi (cui il modello italiano si ispira), è sorta **all'interno della struttura salesiana ospitante del Collegio Manfredini la cooperativa sociale di YGES IT** (novembre 1998). Dopo reali colloqui di lavoro, condotti dai responsabili tecnico-amministrativi della Cooperativa, tutti gli utenti sono stati assunti come soci lavoratori presso la cooperativa stessa: il 20 aprile 1999 sono stati assunti gli 8 utenti del primo gruppo formativo; il 1 febbraio 2000 sono stati assunti 9 degli utenti del secondo gruppo di formazione, seguiti il 26 giugno 2000 anche dalla decima, una ragazza, Azra Izeiroska, per la quale è stato necessario attendere l'assolvimento dell'obbligo scolastico e il compimento del sedicesimo anno di età.

4. Lo stage

A completamento del percorso formativo agli otto allievi del primo gruppo di formazione e a cinque allievi del secondo gruppo è stata offerta la possibilità di effettuare un periodo di stage ed uno successivo di borsa lavoro presso aziende grafiche di zona. Per coloro i cui percorsi formativi personalizzati non prevedevano ancora l'inserimento in aziende esterne si sono intensificati gli interventi di orientamento, in modo che anche per loro il passaggio ad azienda esterna potesse avvenire in tempi contenuti.

L'obiettivo primario dello stage era infatti quello di permettere agli allievi di acquisire esperienza sia sulla applicazione pratica delle conoscenze apprese durante il corso sia sugli aspetti più generali della realtà aziendale, come il contatto personale e l'accettazione del ruolo professionale da assumere nella realtà produttiva.

L'interesse e la collaborazione delle aziende ospitanti, la definizione a priori delle necessità formative dei ragazzi (oltre che delle possibilità di formazione e delle necessità produttive delle aziende), nonché i frequenti contatti tra le aziende stesse e il coordinatore dell'attività formativa o i formatori, hanno fatto sì che nella maggior parte dei casi il periodo di stage si concludesse con il proseguimento della collaborazione tra gli allievi e le aziende. Dieci degli allievi inseriti in stage sono stati infatti assunti con contratti di diverso tipo (apprendistato, collaborazione coordinata e continuativa, part-time, dipendenza a tempo indeterminato) dalle aziende che li avevano ospitati.

Due degli allievi ai quali era stata offerta l'opportunità dello stage sono stati assunti al termine dello stesso da aziende diverse da quelle ospitanti; uno ha anticipato il servizio militare con l'intenzione di fare dell'esercito la sua professione.

A qualche mese dalla conclusione del progetto, tutti gli utenti di YGES hanno maturato una loro collocazione responsabile. Alcuni si sono reinseriti nel percorso formativo del CFP, identificando nel corso di grafica lo strumento per l'acquisizione di una professionalità più ricca e consapevole, altri invece, la maggior parte di loro, hanno trovato stabile occupazione in aziende grafiche della zona, mettendo così a frutto la professionalità raggiunta, oltre che la loro esperienza di lavoro nella cooperativa.

5. Attività di Rete

L'iniziativa formativa di Este era collegata in Rete nazionale (YES) con progetti analoghi che si sono sviluppati presso il CEFAL di Bologna, presso il CNOS/FAP Abruzzo (Ortona - CH) e presso il CNOS/FAP Sardegna (Selargius - CA).

Diversi incontri di Rete Nazionale svoltisi in ciascuno dei quattro centri hanno permesso agli operatori di stringere rapporti mirati alla collaborazione ed al fattivo confronto.

Tali incontri sono stati rafforzati anche dalla partecipazione ad incontri della Rete transnazionale con i partner inglesi del progetto Admovere (Kingston), del CEFA di Tamines (Belgio), di FIRST di Parigi e del Consorzio Proform di Perugia.

Momento significativo della collaborazione transnazionale è stato l'incontro dei ragazzi, che ha visto incontrarsi ad Ortona i rappresentanti di tutti i progetti della Rete Europea con alcuni dei loro formatori ed i coordinatori.

L'attività transnazionale si è conclusa con la costituzione di un gruppo editoriale che ha lavorato alla creazione di un sito Internet che presenta l'esperienza ed il lavoro dei progetti partner.

6. Conclusioni

I risultati sopra citati in termini di rimotivazione, riqualificazione ed impiego di ragazzi svantaggiati hanno di gran lunga ripagato l'audacia e l'impegno del CNOS/FAP Veneto, promotore in Este dell'iniziativa, e del "Collegio Manfredini", che hanno creduto in un progetto innovativo, cui sono stati dedicati personale, spazi ed attrezzature, ma soprattutto cura, attenzione e sforzi organizzativi, affinché l'attività formativa di YGES potesse non solo coesistere ma essere anche complementare e in collaborazione con quella esistente e consolidata del CFP.

La Cooperativa sociale sorta dal progetto, che ha visto transitare diciotto ragazzi in formazione, ha erogato ai propri soci lavoratori una retribuzione che risponde al CCNL della grafica, senza chiedere esenzione alcuna. Per rispondere a questi costi e ai costi vivi della produzione, la cooperativa ha espresso nel 1999 un fatturato di oltre 130 milioni di lire. Il fatturato pressoché doppio realizzato nell'anno 2000 e le buone prospettive hanno posto le basi per l'autosostentamento della cooperativa, come era negli auspici del progetto. Si può pertanto ritenere che sarà possibile per il Manfredini di Este e per il CNOS/FAP Veneto continuare a disporre di uno strumento di formazione personale e professionale, di inserimento lavorativo e di produzione.

Il CNOS-FAP VENETO, alla luce dell'esperienza in corso, crede fermamente nel valore di questa iniziativa per i giovani, esplicitamente studiata per sostenere quelli tra loro che hanno bisogno di un orientamento per reinserirsi con successo nella vita.

