

3 EDITORIALE

IL CNOS NEL TRIENNIO '84-'86

- 13 Umberto Tanoni
CNOS e Istituzioni: rapporto critico
- 25 Silvano Sarti
Attività del CNOS 1984-86
- 37 Umberto Tanoni
Formazione dei Formatori: attività del triennio 1984-86
- 47 Oliviero Neper
Progettualità e innovazione: i settori professionali e la sperimentazione delle guide curriculari
- 61 Felice Bongiorno
Alfabetizzazione informatica nei CFP
- 67 Luigi Fumanelli
Iniziative di formazione dei formatori per la collaborazione internazionale
- 79 Sante Toniolo – Mario Tonini
Formazione sul lavoro
- 85 Giuseppe Cavallotti
Esperienze e prospettive per i corsi integrati da soggetti handicappati
- 97 Severino de Pieri
Servizio di orientamento nella formazione professionale

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 115 A cura di Natale Zanni

Michele Colasanto denunciava in un recente articolo su « Professionalità » il « pessimismo che pervade da tempo ormai, ogni discussione sulla formazione professionale »; e lo giustificava per « i gravi e oggettivi vincoli esterni », che bloccano ogni progresso del settore. Ma vi aggiungeva « una ragione ulteriore di pessimismo », che ci tocca più direttamente e su cui anche la nostra Rassegna non può passare senza un riscontro diretto: e questa è vista in una « crisi di identità, o meglio di progettualità, che sembra attraversare la formazione professionale quella " pubblica " così come quella realizzata dagli enti gestori... si ha l'impressione di un vuoto progettuale che finisce con lo svilire ciò che pure si fa con tanta buona volontà »¹.

Facciamo nostro il giudizio critico dello studioso e ci associamo a molte delle sue osservazioni sulla situazione

¹ *Professionalità*, 9, 1986, « La formazione professionale e il ruolo degli Enti gestori: ipotesi per un futuro », p. 5.

presente della formazione professionale. Anche il CNOS da tempo va riflettendo sugli stessi problemi e tenta di reagire alle sfide che gli si pongono su quasi tutti i fronti.

L'Ente si sente in piena sintonia con Colasanto, quando è provocato ad analizzare la sua attuale capacità formativa come progettualità e elaborazione di « cultura del lavoro » nell'ambito dei suoi operatori; sia quando tenta di proiettarsi nel futuro di agenzia formativa, che si esige dotata di flessibilità, di capacità di lettura dei bisogni sociali e di adattamento alla domanda reale di formazione del territorio, più legata all'informazione e ai processi produttivi che ai prodotti e ai settori specifici, più alla formazione di persone capaci di relazionalità che per compiti specifici.

Abbiamo a questo scopo preso in esame un triennio di vita CNOS (1984-86), perché ci sembra un periodo sufficientemente largo e ricco di esperienze ed emblematico sotto molti aspetti: per la indubbia crisi di progettualità e quasi passiva rassegnazione all'interno delle agenzie formative; per la crisi degli stessi principi affermati nella Legge quadro 845/78, per cui ci si era illusi, a partire dal 1979, di aver finalmente posto la base per il rilancio della F.P., come « sistema » formativo. Fatto proprio dallo Stato « il sistema » avrebbe, da un lato, dovuto fondare, informare o riformare le legislazioni regionali, e dall'altro guidare, in una nuova solidarietà nazionale, i centri pubblici e convenzionati nello spirito di un « pluralismo » forse troppo ottimisticamente affermato, verso obiettivi formativi, che sembravano a quel tempo facilmente raggiungibili da tutti.

La revisione in casa CNOS ha fatto riscontrare nel triennio, fra non piccoli progressi, anche indubbe fasi di difficoltà, sia nei rapporti istituzionali che nell'attuazione degli

obiettivi, che l'Ente responsabilmente si era impegnato a raggiungere, attraverso specifici progetti triennali di aggiornamento di tutto il personale (1983-85), mediante il progetto di sperimentazione delle Guide curricolari in 4 settori professionali in tutti i Centri (1984-86) e l'impegno per la riformulizzazione e successiva socializzazione di una « cultura del lavoro » e della didattica formativa, rispettosa della persona del Lavoratore, attenta all'innovazione e alle nuove tecnologie, illuminata dalla sapienza cristiana sui valori fondamentali circa l'uomo e la società.

La sperimentazione delle Guide curricolari, corredate da rispettivi sussidi didattici (frutto del lavoro in gran parte originale e di volontariato dei Gruppi di lavoro, costituiti all'interno dell'Ente dagli operatori più vivaci e sperimentati dei vari settori professionali), ha costituito nell'applicazione e nei risultati raggiunti, per la Sede nazionale e per il Consiglio Direttivo Nazionale, un test sufficientemente valido per una lettura concreta della situazione dei singoli Centri nella presente fase di transizione da una metodologia tradizionale di formazione alla mansione, a quella oggi più richiesta di formazione alla capacità decisionale, all'autonomia, alla capacità di svolgere un ruolo, in un rapporto sempre nuovo con gli altri.

La sperimentazione nei Centri è pure risultata, come era negli obiettivi generali del progetto, uno strumento assai valido di innovazione per gli operatori: il « cambiamento » è divenuto il termine più discusso fra gli operatori ed insieme ha rappresentato l'elemento discriminante di accettazione o di rifiuto, di consenso attivo o di passività, per tutte le azioni programmate di aggiornamento delle strutture formative, delle metodologie didattiche e l'assimilazione di una pedagogia fondata sulla « cultura del lavoro », che era stata presentata allo studio dei docenti, direttori e coordinatori dei Centri.

Il CNOS nell'azione di verifica e di programmazione all'interno del suo mondo, che coinvolge oltre a un migliaio di operatori e circa 11.000 utenti, è ben cosciente di non potersi comunque isolare dal contesto sociale in cui si muove, sia nei tentativi di risolvere i suoi problemi formativi, sia nel momento di formulare i suoi progetti e indirizzi di rinnovamento.

I rapporti con le Istituzioni (Ministero, Regioni, Enti locali), con le Forze sociali e con gli Enti paralleli di F.P. hanno costituito da sempre un elemento decisivo per le scelte di fondo e per la programmazione delle sue attività. Siamo circondati da stima e da simpatia che ci onora e ci stimola a proseguire nel nostro cammino. Non siamo però tanto ingenui da non avvertire anche su noi i colpi, che chiaramente battono tutto il « sistema » della F.P., in campo nazionale, sia attraverso la recente politica ministeriale, volta alla risoluzione della « disoccupazione giovanile », con tutte le implicanze nel campo del sistema formativo, sia attraverso le scelte politiche (o il non « intervento » politico) delle Regioni.

Allo stesso modo con gli altri Enti di F.P. (e siamo vivamente presenti nella CONFAP, che unisce gli Enti di ispirazione cristiana, e in dialogo aperto e fecondo con il CENFOP, che unisce gli Enti di interesse sociale) avvertiamo la pressione sociale, che deriva alle nostre attività, in conseguenza di alcune scelte di politica generale da parte del Sindacato e degli Imprenditori. Col primo si è giunti negli anni scorsi alla contrattazione, nei successivi CCNL, l'ultimo dei quali è stato denunciato nel luglio scorso.

Ci sono interessi legittimi degli operatori della F.P. da salvaguardare; ma noi affermiamo altrettanto legittimi quelli della utenza. Quando poi questa è costituita da gio-

vani (specialmente delle fasce « deboli »), che la famiglia e l'Ente pubblico ci affidano, noi abbiamo il dovere come educatori di dichiarare con risolutezza che alcune scelte sindacali, volte più a garanzia dell'occupato, che al retto funzionamento dei compiti educativi dell'operatore, non sono civilmente accettabili in una società che, a parole, afferma di interessarsi soprattutto alla occupazione dei giovani.

Peraltro dichiariamo il nostro aperto dissenso alle aggressive iniziative degli Imprenditori, volti a portare il peso maggiore della formazione professionale all'interno dell'azienda.

Questo numero di Rassegna è nella logica di quanto il CNOS ha voluto verificare, confrontare e concludere nel momento di revisione del passato triennio di gestione.

Sono qui riportati alcuni contributi di dirigenti e operatori dell'Ente per una più larga socializzazione di quanto l'Ente, anche attraverso difficoltà di ogni genere, ha potuto realizzare e di quanto è caduto lungo la strada.

I lettori potranno forse cogliere attraverso i vari contributi anche lo sforzo che il CNOS ha sostenuto in questo triennio per attualizzare la splendida eredità di amore ai giovani e di singolare modernità per la loro formazione integrale, che gli deriva dal Fondatore della Famiglia Salesiana, a cui il CNOS si richiama.

Il Direttore nazionale dell'Ente, Umberto Tannoni, come il più informato dirigente ci offre in due contributi il quadro istituzionale e un panorama generale del progetto di aggiornamento del personale, affrontato dall'Ente in questo triennio.

Il professore di statistica alla facoltà di scienze dell'educazione dell'UPS, Silvano Sarti, che è pure esperto del « Laboratorio CNOS », costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia dell'Università Salesiana, ha elaborato per noi i dati statistici di questi tre anni; nel contributo presenta in sintesi le conclusioni e l'analisi comparativa degli interventi formativi fra settori.

L'Ing. Oliviero Neper presenta una illustrazione del progetto di sperimentazione, attuato nei Centri CNOS, attraverso l'applicazione delle Guide curricolari.

Seguono alcuni contributi più specifici, a illustrazione di alcune iniziative particolari; sono scelte fra quelle che possono dare un'idea della capacità progettuale e dell'attualità d'iniziativa dell'Ente. Abbiamo scelto cinque aree privilegiate:

— « Alfabetizzazione informatica nei CFP » presentato dal Prof. Felice Bongiorno, coordinatore del settore elettronico del CFP di Catania.

— « Formazione dei formatori per la collaborazione internazionale » del Prof. Luigi Fumanelli, direttore del CFP di Verona, centro che ha acquistato larga esperienza nel campo della collaborazione internazionale.

— « Formazione dei Disabili » del Prof. Giuseppe Cavallotti, coordinatore dell'Ufficio Tecnico nel CFP di Bologna, che ha in questi anni svolto apprezzate esperienze nella formazione professionale degli handicappati.

— « Formazione sul Lavoro », alcune esperienze di riqualificazione e aggiornamento dei lavoratori, realizzate nei Centri di L'Aquila, Ortona e Vasto.

— « Servizio di orientamento nella formazione professionale » *in una relazione del Prof. Severino De Pieri, Presidente del COSPES, che unisce i Centri Salesiani di Orientamento scolastico professionale e sociale.*

Sono questi ultimi alcuni saggi, quasi antologia di attività più singolari, che non possono certo far passare in secondo piano quella più vasta e « quotidiana », ma, non per questo, meno degna di attenzione e bisognosa di verifica.

MARIO BASSI

IN RICORDO

Il 2 ottobre moriva a Roma il dr. ALBERTO GHERGO, per molti anni Direttore generale OAPL al Ministero del Lavoro.

È doveroso ricordare anche dalle pagine di Rassegna CNOS la sua figura e la sua opera instancabile e illuminata a favore del mondo del lavoro e soprattutto della formazione dei giovani lavoratori. Lo facciamo con alcuni passi dell'Omelia pronunciata dal Card. Pietro Palazzini che ha presieduto, insieme a Mons. Antonio Iannucci, arcivescovo di Pescara, circondati dal fratello Monsignore e da diversi Sacerdoti dirigenti di Enti di formazione professionale, la Celebrazione nella Parrocchia San Gregorio Barbarigo di Roma-EUR.

... Durante tutto l'arco dell'intera esistenza fu sempre consapevolmente impegnato nella ricerca delle vie del progresso umano e nell'offrire il suo contributo per la costruzione di una società e di un convivere sociale migliore.

... Nel periodo della Resistenza la sua famiglia si trovò a pagare un grave contributo di sangue: un fratello cadde vittima degli ideali di libertà.

... Laureatosi in economia e commercio, entrò nell'amministrazione dello Stato e precisamente alle dipendenze del Ministero del Lavoro, alle prese, subito dopo la guerra, con gli enormi problemi della disoccupazione, dell'emigrazione e della qualificazione operaia. Una massa operaia senza alcuna qualificazione (pura manovalanza) pesava enormemente sul paese, che non sapeva come e dove collocarla.

... Quello che Egli abbia fatto in quegli anni in cui fu veramente anima del Ministero, potrebbe dirlo meglio di me tanti Direttori di Centri di formazione professionale, tanti suoi collaboratori e dipendenti, i Ministri stessi del Lavoro di allora che lo ebbero caro, valutandone la competenza, la dedizione al lavoro, la genialità.

Maturo esperienze su esperienze si fece conoscere anche in campo europeo come esperto dei problemi del lavoro e della previdenza sociale, fu così che quando il suo nome fu inserito come candidato al Parlamento europeo e riuscì brillantemente nel Collegio assegnatogli... convinto europeista, lavorò senza lena per cementare i vincoli tra i Paesi del Continente europeo.

Il suo nome non potrà essere dimenticato dagli Storici che si accingeranno in futuro a delineare la storia d'Italia nel periodo della sua ricostruzione e la storia dell'Europa nel periodo della sua costruzione. Il suo non fu un contributo qualunque; era fatto per impegnarsi fino in fondo nelle sue cose, dalla famiglia al lavoro, dalle amicizie agli impegni politici...

A ciò lo portava il suo sentire cristiano: sapeva bene che il credente deve essere Cristiano fino in fondo; nella vita privata e in quella pubblica. Sapeva bene che è attraverso il cristiano che il soprannaturale entra con diritto nelle vicende umane e nella storia, vi entra Cristo che questa storia umana l'ha modificata e ne ha determinato il corso.

Alberto Ghergo, credente e militante con ideali cristiani nella vita pubblica, cercò di viverla, guidato da queste convinzioni, guidato cioè da una visione globale dell'uomo, che non si esaurisce nella ricerca e nell'equa distribuzione dei beni materiali, ma che è strettamente ancorata ai valori morali ed eterni.

IL CNOS NEL TRIENNIO '84-'86

CNOS e Istituzioni: rapporto critico

Umberto Tanoni

0. Premessa

Parlando di formazione professionale, se ci riferiamo al passato, troviamo, in relazione alle istituzioni, due momenti molto significativi.

Nel triennio '79-81 la definizione del quadro legislativo regionale coerente con la legge quadro nazionale, promulgata il 21 dicembre '78 con il numero 845, entro cui strutturare un sistema aperto e flessibile di formazione professionale, strumento di politica attiva del lavoro; nel triennio '81-84 l'impegno concreto di applicazione della normativa con l'intento, non sempre riuscito, di far funzionare bene il sistema di formazione professionale.

Dopo questo lodevole sforzo però il quadro politico, a seguito di un'azione accentratrice del Ministero del Lavoro, da una parte, e il disimpegno di alcune Regioni colpite da crisi politiche e da limiti invalicabili di bilancio, dall'altra, si è deteriorato e non ha permesso il decollo definitivo di un sistema organicamente disegnato e ben articolato, con il rischio, per nulla scongiurato, di annullare i risultati ottenuti con una grande mole di lavoro accorto e costante.

Il CNOS in questo frangente non ha voluto rinunciare alla sua linea politica riproponendo alle Regioni l'impegno della programmazione, cui allac-

ciare i piani di formazione professionale riferiti alle dinamiche occupazionali ed alle tendenze dello sviluppo socio-economico, spingendo contemporaneamente le sue Delegazioni regionali sulla strada della innovazione, attraverso la sperimentazione di Guide curriculari predisposte da propri gruppi di studio, e attraverso il continuo coerente aggiornamento degli operatori.

Si è fatto anche promotore del rafforzamento delle strutture di coordinamento regionale, non sempre utilizzate al meglio delle risorse disponibili, intrecciando un dialogo costante con le istituzioni regionali più sensibili.

Gli sono mancati per altro alcuni poli di riferimento destinati alla realizzazione di un sistema aperto di formazione professionale: tra questi la lenta o nulla attivazione degli Osservatori del mercato del Lavoro, la snervante attesa della riforma della Scuola secondaria superiore, la confusa situazione dell'apprendistato, una scarsa acquisizione culturale dei contratti formazione-lavoro.

Anche il tentativo di valorizzazione del pluralismo culturale attraverso la collaborazione tra Aziende ed Enti di formazione professionale è sconfinato, nel piano decennale per l'occupazione del Ministero del Lavoro, sul versante esclusivo del sistema produttivo a danno delle agenzie formative.

In questo quadro piuttosto deprimente e incerto il CNOS si è mosso intensificando i rapporti con le istituzioni nazionali (Ministero del Lavoro, Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero degli Affari esteri), con le istituzioni comunitarie (Fondo sociale europeo) e con le istituzioni regionali, aprendo nuovi spazi di intervento e proponendo nelle sedi di consultazione sociale linee di politica formativa sempre coerenti con il proprio Statuto.

L'immagine del CNOS ne è uscita rafforzata poiché anche in situazione di grave disagio è riuscito a dare risposte coerenti ai bisogni dei giovani che domandavano una qualificazione specifica per mettersi in grado di entrare per la prima volta nel mondo del lavoro, come ai bisogni degli adulti che chiedevano riqualificazione o riconversione.

1. Dialogo e confronto con il Ministero del Lavoro

Nei confronti del Ministero del Lavoro il CNOS ha assunto un atteggiamento propositivo, stimolandone il ruolo programmatico e di coordinamento; un atteggiamento collaborativo, quando gli è stata proposta la sperimentazione di progetti-pilota da trasferire poi a regime nelle Regioni; e un atteggiamento critico quando nel piano decennale per l'occupazione è stata

proposta una riforma della formazione professionale che ne falsa l'immagine costruita dalla legge quadro 845/78, caricando l'onere di essa quasi esclusivamente sulle aziende, e incoraggiando le Regioni a disfarsi della formazione di base.

Per quanto riguarda l'aspetto propositivo il CNOS con la sperimentazione delle Guide curricolari ha voluto dare un contributo per porre le basi della definizione, relativamente agli obiettivi e ai contenuti, delle fasce di qualifica; ha partecipato ad attività di studio, ricerca e sperimentazione, delle quali Rassegna CNOS ha continuamente informato i lettori; ha organizzato d'intesa con le Regioni piani di aggiornamento degli operatori. Per quanto riguarda l'aspetto collaborativo il CNOS ha partecipato nelle Regioni Veneto, Emilia-Romagna, Abruzzo e Sardegna al piano nazionale di alfabetizzazione informatica dei lavoratori, ed ha fatto sue le indicazioni del Ministero per la introduzione dell'Informatica in ogni intervento formativo, non come disciplina aggiuntiva, ma come metodologia, valorizzando i risultati di una ricerca-intervento svolta negli anni '80-81 con il finanziamento del Fondo sociale europeo.

Riguardo al piano decennale per l'occupazione, il cui obiettivo fondamentale è la creazione di opportunità lavorative, soprattutto per i giovani, il CNOS non condivide, e lo ha detto in tutte le sedi, il trasferimento della formazione professionale in azienda, mentre propone, come sempre ha fatto, e le sue ricerche lo dimostrano, una costante integrazione tra strutture produttive e strutture formative.

Nei confronti infine della proposta di innalzamento dell'obbligo d'istruzione non condivide la scelta dell'unica agenzia, presso la quale soddisfare l'obbligo, poiché ciò limita l'autonomia e la libertà delle persone, e si pone in evidente sfiducia verso agenzie formative, che con pari dignità sono in grado di dare cultura e professionalità.

Grande disponibilità invece il CNOS dimostra, utilizzando al meglio la strategia modulare, ad occupare nuovi spazi di intervento collegati con la condizione lavorativa dei diplomati in cerca di prima occupazione, degli apprendisti, dei titolari di Contratti formazione-lavoro, dei lavoratori impegnati in attività di riconversione e riqualificazione, delle fasce deboli della popolazione italiana.

In questo triennio, come già si è accennato, è continuata l'attività di formazione e aggiornamento degli operatori dell'Ente, anche in mancanza di finanziamento dell'art. 18 lettera i), della legge 845/78.

Il CNOS non solo non vuole rinunciare a tale attività, ma si batte perché

l'aggiornamento diventi una strategia, mediante la quale si possa potenziare il coordinamento e la politica unitaria dell'Ente.

In questo ambito vanno citati i corsi di formazione per i direttori e per i coordinatori dei Centri di formazione professionale, i corsi finalizzati alla progettazione, alla valutazione e alla animazione degli interventi formativi e i corsi di innovazione tecnica sul versante della automazione industriale, richiesti e voluti dalla maggior parte dei docenti.

2. Confronto con il Ministero della Pubblica Istruzione

Il CNOS è entrato in contatto con il Ministero della Pubblica Istruzione in occasione del dibattito ancora aperto, e di cui non si intravede la chiusura, sulla riforma della Scuola secondaria superiore.

L'Ente si è impegnato nella realizzazione di una linea politica che creasse i presupposti per un sistema formativo « unitario », in cui si potesse passare dalla scuola alla formazione professionale e viceversa, grazie alla cultura accumulata nei due sottosistemi formativi. Ha riflettuto anche sulle caratteristiche che questo sistema avrebbe dovuto avere: la caratteristica della flessibilità per permettere l'adattamento ai bisogni in continua evoluzione sia dei giovani studenti che dei lavoratori, giovani o adulti; e la caratteristica della partecipazione, coinvolgendo territorio e parti sociali nella programmazione, realizzazione e valutazione delle attività formative.

Questa linea politico-formativa è stata difesa e confrontata in molte occasioni presso la Commissione Pubblica Istruzione della Camera e del Senato della Repubblica fin dal febbraio '83, in incontri-dibattito organizzati dal Ministero o dagli Uffici-scuola dei partiti o delle Associazioni educative, e in un incontro FICIAP-CNOS con il Ministro della Pubblica Istruzione, senatore Franca Falcucci, sui problemi inerenti la riforma della scuola secondaria superiore e le possibili ricadute sulla formazione professionale.

Si è sviluppato frequentemente un confronto anche indiretto, ma non meno valido ai fini del dibattito culturale, con la partecipazione attiva agli incontri promossi dalla Conferenza episcopale italiana (CEI), attraverso gli Uffici per la pastorale della scuola e per il lavoro e i problemi sociali; è stato poi parte attiva e propositiva nelle Assemblee e nei Convegni della Confederazione nazionale per la formazione e l'aggiornamento professionale (CONFAP), nei quali si è elaborata la linea politica degli Enti di formazione professionale nei confronti della riforma della Scuola secondaria superiore.

3. Dialogo con il Ministero degli Affari Esteri

Il CNOS si è affacciato in questo triennio nell'area degli Scambi culturali, realizzando positive esperienze nei CFP di Verona, Venezia e L'Aquila tra gruppi scelti di propri allievi e giovani allievi di formazione professionale della Repubblica Federale Tedesca.

Questi scambi finalizzati soprattutto alla creazione nei giovani di una coscienza europea, vorrebbero superare la caratteristica di iniziative a carattere episodico, per entrare nella proposta formativa dei singoli CFP, con l'obiettivo di formare in giovani, che non avrebbero altre opportunità, la coscienza comunitaria, lo stimolo all'approfondimento di altre culture, l'incentivo allo studio di lingue straniere, strumento oggi necessario anche per la libera circolazione della mano d'opera nella Comunità.

La ricerca di altri partners, oltre alla KAY di Düsseldorf, sembra lo strumento più opportuno per incrementare nel prossimo triennio un'esperienza che attinge obbiettivi formativi superiori alle migliori aspettative.

Poiché questi scambi inoltre si rivelano utili non solo per un reciproco arricchimento di informazione e di esperienza, ma anche, a livello di agenzie formative, per l'analisi di problemi che coinvolgono la responsabilità non di un singolo Paese ma di tutta la Comunità europea, la partecipazione a Seminari di studio organizzati dai partners è stata favorita più di ogni altra iniziativa.

4. Rapporti con il Fondo sociale europeo

Il CNOS ha espresso parere critico anche nei confronti del nuovo regolamento del Fondo sociale europeo che è entrato in vigore il 1° gennaio 1984.

La valutazione si è ispirata ai seguenti criteri:

— la definizione geografica delle aree di priorità assoluta non ha risolto la complessità della crisi economica che ha dato luogo a gravi episodi di precarietà di sviluppo anche in aree non rientranti nei criteri geografici di priorità.

Poiché la crisi e lo sviluppo, come ha dimostrato bene il Censis, hanno assunto l'aspetto di una pelle di leopardo, era opportuno superare la definizione geografica delle aree di priorità, passando ad interventi specifici nelle aree di crisi economica individuate con altri criteri;

— la sperimentazione e l'innovazione degli interventi del Fondo sociale europeo avrebbero dovuto prevalere, a seguito di una riduzione delle

risorse del Fondo per il mantenimento delle strutture formative ordinarie, a vantaggio di attività finalizzate a gruppi sociali svantaggiati, a problemi di innovazione tecnologica, a esigenze legate agli squilibri e allo sviluppo del territorio;

— uno spazio maggiore nella utilizzazione delle risorse avrebbe dovuto occupare la formazione dei formatori e la ricerca di nuove figure professionali idonee a sviluppare mezzi e progetti di ricerca e di orientamento;

— non sarebbe dispiaciuto che il Regolamento, utilizzando vecchie e nuove normative, accanto alle categorie geografiche di priorità, accentuasse gli interventi a favore delle categorie di persone, ad alto rischio di emarginazione dal mercato del lavoro;

— sarebbe stato anche importante collegare in maniera più concreta le attività formative agli sbocchi occupazionali non solo in settori del mercato strutturati e nella grande impresa, ma soprattutto in iniziative locali più aderenti allo sviluppo e in grado di creare occupazione perché rispondenti a bisogni sociali nuovi, e aperte a fasce deboli.

Invero queste esigenze hanno trovato delle aperture significative nel nuovo Regolamento: il CNOS avrebbe preferito tuttavia una più marcata accentuazione delle medesime.

Il suo progetto « Telematica e nuove competenze degli operatori della formazione professionale » si muove su questa intenzionalità politica: migliorare le competenze di una fascia di operatori che rischia l'emarginazione a causa della obsolescenza della professionalità, a vantaggio non solo proprio, ma di categorie sociali, che, se non adeguatamente formate, non possono inserirsi in un mondo del lavoro tecnologicamente avanzato.

5. Il dialogo e il confronto con le Regioni

Se il CNOS è rimasto sempre in dialogo e in confronto con le Regioni, i rapporti si sono intensificati in occasione del rinnovo del Contratto collettivo nazionale di lavoro degli operatori della formazione professionale e codificati in un protocollo d'intesa, firmato nel luglio '84, dopo un lungo processo di mediazione tra Enti, Regioni e Organizzazioni sindacali, nel quale il CNOS, all'interno delle Delegazione CONFAP, ha svolto un'azione significativa.

Questo documento doveva rappresentare un passo di notevole rilievo politico nella chiarificazione dei reciproci rapporti, in vista della attuazione

di un sistema di formazione professionale, che rifletta i principi ispiratori della legge 845/78.

Sembra opportuno richiamare i punti salienti del protocollo anche se, purtroppo, a causa del deterioramento delle politiche formative delle Regioni, sono rimaste semplici intenzioni senza favorire lo sviluppo e la crescita del sistema:

— necessità e urgenza di confrontare il sistema di formazione professionale, da una parte, con le esigenze di rinnovamento prodotte dal cambio sociale e dal cambio tecnologico in atto e, dall'altra, con le iniziative di riforma emergenti dal piano decennale per l'occupazione, dal travagliato e mai concluso iter della nuova scuola secondaria superiore, dal Collocamento da « deregolare » e da « riregolare »;

— riaffermazione della centralità degli interventi di formazione professionale, all'interno della politica attiva del lavoro, in riferimento alla programmazione e ai piani di sviluppo regionali;

— riaffermazione del ruolo centrale programmatorio, istituzionalmente attribuito alle Regioni, e non sempre riconosciuto dai poteri centrali;

— riconoscimento della presenza propositiva degli Enti, durante il momento programmatorio, insieme alle forze sociali e alle componenti istituzionali;

— esigenza di una definizione e conseguente rispetto dei ruoli, che contribuiscono alla costruzione del sistema di formazione professionale, al fine di favorire un corretto rapporto tra Regioni ed Enti, per creare le condizioni di reale partecipazione, e garantire il migliore uso delle risorse, relativamente al comune obiettivo del rinnovamento e di più alta qualificazione del servizio formativo.

Particolarmente le Regioni e gli Enti raggiunsero l'intesa su queste tematiche:

— *informazione*: per un corretto funzionamento delle relazioni è necessario realizzare un adeguato scambio di informazioni inerenti programmazione, piani di sviluppo, obiettivi formativi;

— *partecipazione alla programmazione*: le Regioni si sono impegnate a realizzare frequenti, se non continui, rapporti di dialogo e collaborazione, scoprendo negli Enti una capacità propositiva nel momento della programmazione regionale;

— *sedì regionali di coordinamento*: Regioni ed Enti si trovarono d'accordo nell'interesse di attivare, compatibilmente con le normative regionali, le Sedì di coordinamento degli Enti;

— *commissione regionale*: le Regioni si impegnarono a garantire la presenza degli Enti nella Commissione regionale per la formazione professionale;

— *aggiornamento degli operatori*: in un terreno tanto delicato venne ribadita l'opportunità che, nel rispetto delle leggi nazionali e regionali, fossero tenute presenti le capacità degli Enti sia sul piano delle proposte che della gestione degli interventi;

— *convenzioni*: si riconobbe che lo strumento della convenzione è determinante, ai fini di qualificare il rapporto tra programmazione regionale ed Enti di formazione professionale, e ci si impegnò pertanto a predisporre un modello di convenzione-tipo.

L'intesa, al buon esito della quale anche il CNOS contribuì in maniera determinante, mentre ha fatto chiarezza sui termini generali del problema, non ha aperto, come si sperava, la strada ad ulteriori approfondimenti, necessari per rendere operative le affermazioni di principio.

Ci si aspettava che essa creasse nelle forze politiche una attenzione rinnovata alla formazione professionale e proponesse un modo nuovo di operare tramite il quale valorizzare le risorse di ogni territorio.

Purtroppo oggi, a contratto disdetto, tutto ciò non è avvenuto, non solo, ma alcune Regioni hanno preso decisioni autonome gravemente pregiudizievoli nei confronti del sistema di formazione professionale, in contraddizione e a dispetto di un'intesa che dava indicazioni di segno opposto alle decisioni prese, o che si stanno prendendo.

È mancata spesso l'informazione da parte delle Regioni su decisioni anche gravi in riferimento alle attività formative; la partecipazione degli Enti alla programmazione regionale potrebbe essere definito un sogno mai divenuto realtà; nei confronti delle Sedi regionali di coordinamento non sono state create condizioni migliori delle precedenti; le Commissioni regionali dopo tre anni non sono ancora decollate nonostante l'urgenza di provvedimenti che sarebbe suicidio procrastinare; per quanto riguarda l'aggiornamento, anche là dove si è deciso di procedere a massicci interventi che interessano la totalità degli operatori, si è proceduto senza tener conto né delle proposte, né delle capacità gestionali degli Enti; la Convenzione-tipo è ancora in bozza non si sa in quale cassetto del Coordinamento regionale.

Dispiace fare e scrivere certi rilievi, ma sono la constatazione amara della mancata volontà politica di valorizzare il sistema di formazione professionale, non in un momento di crisi o di stasi, ma in un momento in cui la domanda di formazione è più alta che in ogni altro tempo.

Resta però intento del CNOS l'impegno per la razionalizzazione delle decisioni delle Regioni che, se privilegiano lo sviluppo economico, non possono trascurare gli aspetti sociali dei problemi più impellenti quali la disoccupazione, la devianza, l'emarginazione.

Il CNOS, nonostante la situazione di grave disagio creatasi, non ha mai smesso di collaborare con le Regioni, contribuendo anche alla elaborazione di nuove normative regionali: in particolare ha partecipato all'aggiornamento della legge regionale della Puglia, approvata dalla Giunta regionale nel dicembre '84, a modifica della legge regionale 54/78; ha posto corretta, ma ferma opposizione alla legge N. 32 della Regione Campania del 9 luglio '84, che istituisce il ruolo unico ad esaurimento degli operatori della formazione professionale.

Ha contribuito inoltre alla riuscita di convegni di studio sulla formazione professionale in molte Regioni e ha partecipato con intervento personale alla Conferenza regionale sulla formazione professionale in Abruzzo.

6. Prospettive

Il CNOS guardando al triennio trascorso e pensando all'immediato futuro è orientato a continuare la collaborazione con le istituzioni, per individuare i bisogni emergenti di formazione professionale e per dar loro una risposta, che conservi il duplice carattere tecnico e culturale, tanto da permettere al lavoratore di prendere coscienza del ruolo che deve svolgere in una società in continuo e rapido cambiamento.

L'impegno dell'Ente si concretizzerà in una serie di interventi caratterizzati da una precisa identità, direi quasi da un preciso carisma, che la Sede nazionale intende realizzare, o direttamente, attraverso progetti di studio, ricerca e sperimentazione, o indirettamente, favorendone la praticabilità attraverso supporti di assistenza metodologico-didattica, di stimolo e di sensibilizzazione.

La situazione di crisi occupazionale induce ad interventi verso giovani ed adulti, finalizzati a conferire nuove capacità professionali; a collegare i processi di professionalizzazione alla valorizzazione di nuove forme di lavoro autonomo e associato; a conferire professionalità per attività produttive, orientate magari verso una redditività sociale ed economicamente differita, come può avvenire con la promozione dell'artigianato locale, con il recupero e la conservazione dei beni culturali, con interventi a favore delle categorie più deboli nella ricerca di opportunità lavorative.

Poiché l'aumentata scolarizzazione, nonostante la mancata riforma della scuola secondaria superiore, produce un cambio culturale, spesso in negativo, nei giovani che si accostano alla formazione professionale, e pone l'esigenza di nuova attenzione ai problemi che la scuola lascia irrisolti, il CNOS è deciso a continuare gli interventi per i giovani espulsi dalla scuola dell'obbligo, sia che questo rimanga a 14 anni, sia che venga innalzato ai 16 anni, per dare soprattutto ai più svantaggiati la possibilità di assolvere alla formazione di base, ritenendo l'attenzione agli ultimi un suo impegno storico, che radica le sue origini nella volontà e nelle iniziative del Fondatore.

Campo di azione privilegiata resterà ancora la formazione di primo livello per fasce di professionalità sulla base di apposite guide curriculari continuamente adeguate ai bisogni emergenti, destinate vuoi ai giovani che escono dall'obbligo formativo, vuoi agli emarginati della scuola secondaria superiore, nuova o vecchia che sia.

La formazione di secondo livello per diplomati che intendono acquisire capacità professionali, o per qualificati che intendono migliorare le loro capacità operative, o per lavoratori in cerca di nuova formazione, costituirà oggetto dei progetti formativi destinati a rispondere a specifiche domande territoriali.

Poiché per affrontare la rapidità del cambio tecnologico e la differenziazione dei bisogni professionali il CNOS ha bisogno di proteggersi dai processi di invecchiamento e di marginalità prodotti dall'accelerazione crescente dei mutamenti in atto, e di procedere alla continua revisione della metodologia operativa per adeguare costantemente il proprio intervento ai bisogni reali, ritiene opportuno continuare a realizzare, rinnovandole, attività formative nell'ambito del « consolidato », e insieme sviluppare progettualità coerente con le nuove emergenze del mercato del lavoro e della società.

Per questo ritiene necessario:

— finalizzare la ricerca alla individuazione di nuove figure professionali e di conseguenti nuovi curricula formativi correlati alla domanda territoriale di formazione;

— costruire e perfezionare moduli formativi corredati di sussidi, fondandoli non tanto sul saper fare, quanto sul saper comunicare, e perciò trasferibili a molteplici ambiti del saper fare;

— procedere ad una lettura attenta dei processi professionali attraversati dal fenomeno irreversibile della informatizzazione.

E infine poiché il processo di cambio purtroppo crea nuove povertà e nuova emarginazione, conservando nel contempo le vecchie forme di esclu-

sione dalla vita sociale e dalla produttività (anziani, handicappati, invalidi, tossicodipendenti...) il CNOS si muoverà sulla linea dell'integrazione sociale e lavorativa delle classi deboli ed emarginate rifuggendo dalle vecchie forme di assistenzialismo, il più delle volte per se stesso emarginante.

Per la realizzazione di un programma a così ampio respiro, ma dalle finalità e dagli obiettivi molto ben definiti, il CNOS ha bisogno di dialogo e confronto con le istituzioni più sereno e più produttivo di quello che si è verificato in questo triennio.

La speranza che ciò avvenga costituisce la motivazione ad ipotesi suggestive di valorizzazione di esperienze che promettono validi contributi alla soluzione dei gravi problemi di oggi: la disoccupazione dei giovani e degli adulti, la marginalità di intere classi sociali, la devianza pericolosa delle categorie più sprovviste culturalmente.

Attività del CNOS/FAP nel triennio 1984-86

Silvano Sarti

L'attività del CNOS nel settore della formazione professionale ha seguito, nello scorso triennio, le direttive che hanno contraddistinto l'impegno dell'Ente dalla sua fondazione: attenzione alla formazione e aggiornamento del personale; gestione di corsi ordinari per allievi; realizzazione di nuove esperienze per adeguare la formazione professionale ai cambiamenti imposti dall'impatto delle nuove tecnologie sul processo produttivo.

1. Il personale

Il personale impegnato nelle diverse attività (docenza, amministrazione, servizi ausiliari) è passato dalle 1089 unità dell'anno 1983-84 alle 1159 del 1985-86, con un aumento del 6% circa. I docenti rappresentano, come ovvio, la posizione più cospicua del personale, come appare dai seguenti dati.

<i>anno</i>	<i>docenti</i>	<i>non docenti</i>	<i>Totale</i>
1983-84	803	296	1029
1984-85	813	307	1120
1985-86	825	334	1159

Per la formazione e l'aggiornamento dei docenti, oltre alle ordinarie iniziative dei singoli centri, sono stati organizzati corsi specifici, in genere durante il periodo dell'anno non dedicato alla diretta formazione degli allievi: 21 corsi nell'83-84 con 486 allievi; 15 nell'84-85 con 285 allievi; 18 nell'85-86 con 304 allievi.

Tali corsi hanno lo scopo di aiutare i docenti a tenere il passo con il progresso tecnologico nei vari settori e con i problemi sociali ed economici ad esso collegati.

2. Corsi ordinari per allievi

Il CNOS è presente, per la formazione professionale, con 42 centri distribuiti in 14 delle 20 regioni italiane. Tale presenza ha diversa consistenza nelle regioni interessate, come si può osservare esaminando i dati delle tabelle 1-3. Ciò è collegato, in larga parte, allo sviluppo nel tempo dei centri di formazione professionale salesiani, attualmente coordinati dal CNOS.

Le presenze più recenti riguardano l'Umbria e la Toscana.

Se il numero dei centri è mutato di poco (2 centri in più nel 1985 rispetto al 1983), variazioni si sono avute sia nel numero dei corsi che degli allievi.

Considerando in primo luogo i corsi normali (quelli cioè che non presentano particolari problemi organizzativi né per il tipo di allievi che li frequentano, né per le esigenze organizzative), si hanno i dati riportati nelle tabelle 1-3.

La diminuzione del numero dei corsi normali (dai 410 del 1983-84 ai 372 del 1985-86) sembra da attribuire principalmente a due ordini di cause:

— difficoltà nell'organizzazione dei corsi in qualche regione (esempio estremo la Campania, dove attualmente l'attività formativa è sospesa);

— ricerca di altre forme di presenza, per venire incontro alle nuove esigenze di formazione, dovute al rapido cambiamento tecnologico e organizzativo che sta interessando il mondo del lavoro.

Le variazioni hanno interessato in diversa misura i vari settori formativi (cfr. tab. 4): in diminuzione risultano corsi e allievi nei settori meccanico ed elettromeccanico; sostanzialmente stabile (almeno negli ultimi due anni) il settore grafico; in consistente aumento il settore elettronico.

Le attività formative per il settore terziario riguardano praticamente un centro (Bibbiano) che solo di recente si è aggregato al CNOS.

TAB. 1 - Presenze CNOS per Regione: 1983-84

Regione	Centri	Corsi normali	Allievi C. normali	Docente	Personale Non docente	TOTALE
Piemonte	10	70	1441	147	57	204
Liguria	1	7	134	16	6	22
Lombardia	4	51	1241	108	25	133
Veneto	3	38	882	68	24	92
Friuli-Venezia Giulia	1	11	228	21	8	29
Emilia-Romagna	3	33	660	57	20	77
Toscana						
Umbria	1	4	58	8	1	9
Lazio	3	48	1064	79	29	108
Abruzzo	3	37	641	49	23	72
Campania	2	16	296	36	11	47
Puglia	4	29	489	73	40	113
Sicilia	4	48	1151	99	37	136
Sardegna	1	18	350	32	15	47
TOTALE	40	410	8635	793	296	1089

TAB. 2 - Presenze CNOS per Regione: 1984-85

<i>Regione</i>	<i>Centri</i>	<i>Corsi normali</i>	<i>Allievi C. normali</i>	<i>Docente</i>	<i>Personale Non docente</i>	<i>TOTALE</i>
Piemonte	10	63	1331	152	58	210
Liguria	1	7	134	18	5	23
Lombardia	4	40	1016	104	27	131
Veneto	3	39	816	70	25	95
Friuli-Venezia Giulia	1	13	256	22	7	29
Emilia-Romagna	4	28	585	57	23	80
Toscana	1					
Umbria	1	5	76	9	2	11
Lazio	3	47	1041	81	28	109
Abruzzo	3	37	634	57	24	81
Campania	2	5	55	35	11	46
Puglia	4	34	559	73	39	112
Sicilia	4	52	1232	106	43	149
Sardegna	1	10	165	29	15	44
TOTALE	42	380	7900	813	307	1120

TAB. 3 - Presenze CNOS per Regione: 1985-86

<i>Regione</i>	<i>Centri</i>	<i>Corsi normali</i>	<i>Allievi C. normali</i>	<i>Docente</i>	<i>Personale Non docente</i>	<i>TOTALE</i>
Piemonte	10	57	1250	150	58	208
Liguria	1	8	168	22	5	27
Lombardia	4	42	1030	104	27	131
Veneto	3	39	785	70	26	96
Friuli-Venezia Giulia	1	14	252	24	8	32
Emilia-Romagna	4	29	591	58	23	81
Toscana	1					
Umbria	1			10	4	14
Lazio	3	47	1060	80	27	107
Abruzzo	3	38	729	56	25	81
Campania	2			35	11	46
Puglia	4	33	580	82	41	123
Sicilia	4	54	1272	106	45	151
Sardegna	1	11	212	28	14	42
TOTALE	42	372	7929	825	314	1139 *

* A questi vanno aggiunti 20 impiegati nei centri regionali e nazionale.

TAB. 4 - *Corsi normali e allievi* (sintesi nazionale)

<i>Settori dei corsi</i>	ANNO 1983-84		ANNO 1984-85		ANNO 1985-86	
	<i>Corsi</i>	<i>Allievi</i>	<i>Corsi</i>	<i>Allievi</i>	<i>Corsi</i>	<i>Allievi</i>
Meccanico	219	4585	187	3896	177	3750
Elettromeccanico	108	2379	83	1703	83	1794
Elettronico	31	643	52	1190	51	1143
Grafico	48	954	43	842	42	854
Terziario			5	93	6	117
Altri	4	74	10	1766	13	271
TOTALE	410	8635	380	9490	372	7929

TAB. 5 - Corsi normali e speciali per Regione (settore meccanico)

Regione	Centri	ANNO 1983-84	ANNO 1984-85	ANNO 1985-86
Piemonte	10	45	38	50
Liguria	1			
Lombardia	4	27	27	23
Veneto	3	18	18	18
Friuli-V. G.	1	9	9	9
Emilia-R.	4	25	18	19
Toscana	1			
Umbria	1	2	3	4
Lazio	3	27	22	22
Abruzzo	3	20	17	16
Campania	2	12	4	0
Puglia	4	13	15	14
Sicilia	4	25	27	25
Sardegna	1	8	4	5
TOTALE	42	231	202	195

Gli altri corsi sono pure in aumento; ad essi si accenna più oltre, parlando di nuove iniziative nel settore formativo.

Qualche indicazione sulle tendenze al cambiamento e sul loro collegamento alle situazioni locali, si può avere esaminando i dati delle tabelle 5-8, che presentano i dati sul numero dei corsi normali e speciali (v. tabb. 5-6-7-8) distintamente per regione.

La richiesta (e concessione da parte delle regioni) di corsi nei settori meccanico (cfr. tab. 5) ed elettromeccanico (cfr. tab. 6) ha interessato diversamente le varie regioni (per la Campania ricordare quanto detto sopra). La tendenza generale però sembra orientata verso la diminuzione o il mantenimento della situazione di fatto.

Questa osservazione vale, nella sostanza, anche per il settore grafico (cfr. tab. 8).

In espansione sono i corsi di elettronica, specialmente in Lombardia e nel Lazio (cfr. tab. 7). In Lombardia, in particolare, essi sembrano aver

TAB. 6 - Corsi normali e speciali per Regione (settore elettromeccanico)

Regione	Centri	ANNO 1983-84	ANNO 1984-85	ANNO 1985-86
Piemonte	10	7	10	11
Liguria	1	4	4	4
Lombardia	4	14	1	0
Veneto	3	7	10	10
Friuli-V. G.	1	2	4	5
Emilia-R.	4			
Toscana	1			
Umbria	1	2	2	2
Lazio	3	17	12	12
Abruzzo	3	10	10	9
Campania	2	4	1	0
Puglia	4	12	14	14
Sicilia	4	18	14	17
Sardegna	1	12	4	5
TOTALE	42	109	86	89

TAB. 7 - Corsi normali e speciali per Regione (settore elettronico)

Regione	Centri	ANNO 1983-84	ANNO 1984-85	ANNO 1985-86
Piemonte	10	8	7	7
Liguria	1	3	3	4
Lombardia	4	10	24	22
Veneto	3			
Friuli-V. G.	1			
Emilia-R.	4			
Toscana	1			
Umbria	1			
Lazio	3	0	9	9
Abruzzo	3	4	2	2
Campania	2	1		
Puglia	4	6	5	5
Sicilia	4	2	7	5
Sardegna	1	0	2	1
TOTALE	42	34	59	55

TAB. 8 - Corsi normali e speciali per Regione (settore grafico)

Regione	Centri	ANNO 1983-84	ANNO 1984-85	ANNO 1985-86
Piemonte	10	10	8	7
Liguria	1			
Lombardia	4	13	12	12
Veneto	3	13	13	13
Friuli-V. G.	1			
Emilia-R.	4	10	5	5
Toscana	1			
Umbria	1			
Lazio	3	4	4	4
Abruzzo	3	1	2	2
Campania	2			
Puglia	4			
Sicilia	4	3	4	4
Sardegna	1			
TOTALE	42	54	48	47

soppiantato (almeno nei centri CNOS) quelli destinati alla formazione di elettromeccanici (cfr. tabb. 6 e 7).

3. Altre attività formative per allievi

Sopra si è accennato alla distinzione fra corsi normali e speciali. I dati relativi a questi ultimi sono riportati nella tabella 9.

Come si vede si tratta di corsi destinati a particolari categorie di utenti (es. disadattati) o caratterizzati da impegno organizzativo e innovativo (es. corsi per il Fondo Sociale Europeo).

Ai corsi per giovani in difficoltà sono interessati particolarmente i centri di Arese e, più recentemente, di Livorno e Venezia.

Corsi di specializzazione (dopo la formazione di base) vengono organizzati in diversi centri, in particolare in Piemonte, Lombardia, Emilia.

Ai corsi di riconversione aziendale è stato interessato soprattutto il cen-

TAB. 9 - *Corsi speciali e allievi* (sintesi nazionale)

<i>Tipo di corsi</i>	ANNO 1983-84		ANNO 1984-85		ANNO 1985-86	
	<i>Corsi</i>	<i>Allievi</i>	<i>Corsi</i>	<i>Allievi</i>	<i>Corsi</i>	<i>Allievi</i>
Disadattati	15	172	17	214	18	186
Disoccupati	2	40	3	55	3	46
Specializzazione	15	331	23	487	26	578
Riconv. aziendale	57	590	30	236	5	81
F.S.E.	4	66	15	180	19	283
Altri	3	68	11	234	6	123
TOTALE	96	1267	99	1406	77	1297

tro di Verona, per il settore grafico. Come si vede, si tratta di richieste legate, per il momento almeno, a particolari situazioni locali.

Ai corsi in collaborazione con il Fondo Sociale Europeo sono interessati alcuni centri del Centro-Sud (L'Aquila, Perugia, Lecce, Catania, Bibbiano, San Donà, Selargius nel 1985-86), questo per la tendenza del FSE a favorire, coi suoi interventi, zone più bisognose di aiuto.

Oltre a questi corsi, i centri CNOS hanno organizzato corsi sperimentali, dove si cerca di mettere alla prova nuove forme e modalità di formazione: 3 corsi nel 1983-84, 7 nell'84-85, 4 nell'85-86.

Altri corsi brevi (800 ore o meno) sono stati organizzati per venire incontro a particolari esigenze degli utenti, nei settori meccanico, elettromeccanico ed elettronico.

4. Tentativi di innovazione

Come si può ricavare dai dati delle tabelle precedenti, il maggior impegno di formazione professionale nei centri CNOS è ancora concentrato su settori tradizionali come quello meccanico, elettromeccanico e grafico.

Ciò è legato, ovviamente, alla domanda di formazione per quei settori, ancora sostenuta nonostante la tendenza alla diminuzione. Ma i vari centri stanno cercando anche di fronteggiare (e talora stimolare) esigenze formative per altri settori. Si pensi, in particolare, al settore elettronico (di cui si è detto sopra). Esso è in evidente espansione (cfr. tabb. 6 e 7), fino al punto di soppiantare quello elettromeccanico (es. in Lombardia) o almeno da proporsi come consistente alternativa ad esso (es. Piemonte e Lazio).

Altri corsi « nuovi » riguardano diversi settori come: pneumatica e oleodinamica per l'automazione; fluidica e pneumatica; operatori meccanici per impianti automatici; elettricista industriale/automazione; elettricisti montatori operatori per apparecchiature elettroniche; elettricisti elettronici; operatori per macchine a controllo numerico; operatori elettronici CAM; operatori su impianti a microprocessori; programmatori di calcolatori e di robot...

Si tratta di professioni emergenti per le quali occorre « inventare » nuove forme di prima formazione e di specializzazione. È un compito al quale si dedicano con impegno i docenti interessati, ma che è reso meno agevole dalle esigenze poste soprattutto dal punto di vista delle attrezzature richieste.

Oltre a tentare nuove vie in settori specifici, in tutti i centri viene curata la familiarizzazione con le esigenze e problemi posti dal crescente uso degli elaboratori nell'organizzazione del processo produttivo.

Un compito questo che viene affrontato con regolari corsi, ma anche cercando di introdurre la « mentalità informatica » nelle diverse aree formative: culturale, scientifica, tecnico-pratica.

5. Alcune osservazioni

La presentazione dei dati quantitativi relativa all'ultimo triennio di attività dei centri di formazione professionale ha in primo luogo lo scopo di documentare la consistenza dell'impegno del CNOS in questo campo.

Un impegno in espansione quanto a personale, ad allievi, (considerando il complesso delle iniziative) e ad iniziative per l'adeguamento della formazione alle nuove situazioni.

I dati mettono in evidenza anche alcuni aspetti delle novità che gli operatori della formazione devono affrontare: diminuzione di richieste in qualche settore, aumento in altre; necessità di escogitare nuovi campi di formazione per dare la possibilità ai giovani di rivolgersi a settori produttivi dove può essere meno problematico trovare un lavoro; attenzione ad esigenze diverse da quelle tradizionali (allievi in difficoltà, richiesta di specializzazione, interventi di riconversione aziendale...).

Naturalmente i dati quantitativi, nella loro « aridità » non fanno risaltare la complessità dei problemi sottostanti a queste possibilità e iniziative. E sarebbe augurabile una documentazione più approfondita che facesse emergere, accanto e oltre il dato quantitativo, l'aspetto più qualificante dei vari interventi: idee guida, forme concrete di attuazione, esigenze in fatto di preparazione del personale e di attrezzature richieste. Sarebbe questo un servizio rilevante per tutti gli operatori della formazione professionale, oltre che un doveroso riconoscimento per quanti sanno affrontare di persona il nuovo, senza lasciarsi troppo intimorire dalle difficoltà che esso può presentare.

Altro aspetto che rimane nell'ombra è quello delle difficoltà connesse alle situazioni regionali, affrontate dagli amministratori responsabili con diversa sensibilità e tempestività (quando non sono accantonate). Sono difficoltà che incidono inevitabilmente sulla possibilità di programmazione e intervento dei singoli centri, ma creano problemi anche a livello nazionale, rendendo più difficile il compito di coordinamento e animazione delle iniziative di formazione e aggiornamento del personale.

Anche su questi problemi sarebbe utile una riflessione, che potrebbe avvantaggiare non solo l'impegno formativo nei centri CNOS, ma quello di tutti gli operatori della formazione professionale.

Formazione dei formatori: attività del triennio '84-'86

Umberto Tanoni

0. Premessa

Il CNOS ha dato sempre grande importanza alla formazione e all'aggiornamento dei propri operatori, ritenendo questa attività strumento valido per il potenziamento e il coordinamento della politica unitaria dell'Ente non solo, ma anche per la coerenza e la qualità degli interventi formativi.

Non c'è bisogno infatti di ripetere che bisogna dare agli allievi della formazione professionale nuova cultura e nuova professionalità, se si vuole che si inseriscano giocando le migliori opportunità nel « lavoro che cambia ».

Se è vero che per la nuova cultura del lavoro e per la nuova professionalità sono necessarie nuove attrezzature e nuovi strumenti didattici, è soprattutto vero che ci vogliono formatori preparati nell'uso di queste nuove attrezzature, di questi nuovi strumenti didattici, di questi nuovi materiali pedagogici.

Non è errato affermare che l'avvenire degli allievi della formazione professionale è legato alla capacità dei formatori, soggetti di formazione essi stessi, e che, qualora essi non vengano costantemente aggiornati, la loro attività non avrà efficacia alcuna, non solo, ma potrà produrre anche effetti deformanti e distorti.

Il CNOS facendosi carico di questa realtà ha programmato i suoi interventi di formazione e aggiornamento finalizzandoli alla innovazione progettuale, didattica e tecnica. Ma in questo lavoro, non trascurando l'assunto che la formazione, che gli operatori daranno agli allievi, sarà dello stesso

tipo di quella che viene loro offerta, ha posto come obiettivo base dell'aggiornamento del triennio la « intenzionalità formativa » che non può rimanere patrimonio esclusivo di chi fa la formazione dei formatori, ma deve diventare una precisa consapevolezza dei destinatari dell'intervento di formazione e aggiornamento.

In altre parole, o la formazione sviluppa processi di partecipazione, o si riduce ad apprendimenti formalistici di conoscenze e tecniche, che possono arricchire ma non coinvolgere le persone.

Finalità pertanto del CNOS negli interventi di formazione dei formatori è stata quella di coinvolgere i propri docenti in un processo di autoaggiornamento continuo e permanente, capace di essere rapportato alle dinamiche dei processi produttivi ed al mercato del lavoro.

Infatti se essi sono corresponsabili della propria formazione si evita il rischio di trasmettere contenuti puramente tecnici ed esteriori, scarsamente accettati perché non partecipati.

L'attenzione è stata perciò a tale processo formativo, molto impegnativo, perché basato sulla partecipazione, al di là di una passiva raccolta di notizie, di conoscenze e di tecniche; in atteggiamento di ricerca, di problematicità, di creatività, di accettazione del dibattito.

In questo triennio la formazione dei formatori del CNOS ha avuto tre grossi obiettivi: la creazione di una équipe di animatori, la formazione dei Direttori e dei Coordinatori di Centri di formazione professionale, la formazione e l'aggiornamento dei Docenti, nei quali migliorare la professionalità sotto l'aspetto metodologico-didattico e sotto l'aspetto tecnologico.

1. La creazione dell'équipe degli animatori

Dopo aver svolto un lavoro di aggiornamento molto intenso relativamente alla progettazione (1981), alla valutazione (1982) e alla animazione (1983) degli interventi formativi, apparve necessaria la creazione di una figura specifica che riuscisse a razionalizzare nei CFP e nelle Regioni quanto si era proposto a livello divulgativo nel triennio.

Poiché le competenze necessarie non erano presenti se non in maniera approssimativa, si decise di muoversi in questa direzione, invitando 15 operatori dalle singole Regioni a partecipare ad una esperienza formativa, che li abilitasse a sviluppare lo stile e il metodo della animazione negli interventi di formazione professionale.

Attraverso il metodo attivo si fecero esercizi di comunicazione e, par-

tendo dall'analisi delle esperienze e dei processi, si arrivò ad abilitare gli animatori alla diagnosi sul comportamento delle persone, fornendo loro un ottimo strumento di riflessione per prendere coscienza, prima del proprio, poi dell'altrui comportamento all'interno delle relazioni umane.

Nelle esperienze passate di formazione si era notata l'esigenza di un cambiamento culturale all'interno dei vari Collegi dei Docenti: da una cultura tendenzialmente fondata sull'individuo, ad una cultura di gruppo o in cui il gruppo potesse trovare reale supporto.

Coscienti inoltre che il piccolo gruppo è la dimensione che più di ogni altra sviluppa il senso di appartenenza ad una istituzione, si procedette nelle esperienze di comunicazione utilizzando costantemente questa dimensione, che accrebbe in maniera impensata la motivazione al lavoro, migliorò la qualità delle decisioni, rese le persone più convinte delle soluzioni adottate nei problemi, che venivano vissuti come situazione reale più che come simulazione.

Nel lavoro di gruppo si fece molta attenzione alla considerazione dei fatti e si evitò sempre, come fatto pregiudizievole ai risultati, di lavorare sulle opinioni o sui pareri.

L'oggettività impose perciò la distinzione tra fatti e impressioni, esponendo gli uni e le altre nella giusta angolatura: i fatti come fatti, i pareri come pareri, le opinioni come opinioni.

Questa sincerità suscitò l'impegno alla collaborazione e alla fiducia reciproca, all'attenzione e allo scrupolo nei confronti di pericolose, anche se innocenti, interferenze.

Su questo terreno, coltivato con molta abilità dallo STAFF animatore, si svilupparono una serie di esperienze tese alla soluzione collaborativa dei problemi che, una volta percepiti, venivano definiti, poi analizzati attentamente, e, dopo la produzione di una serie di soluzioni alternative, veniva valutata la migliore fino alla presa di decisioni conseguenti e coerenti.

Il tutto scatenò una dinamica relazionale vivacissima, che non poteva non sfociare nella creazione della « comunità degli animatori », tutta tesa alla ricerca della « qualità » delle relazioni.

In essa infatti si sviluppò un sincero senso di appartenenza al gruppo che cercava, e cerca ancora, una legittimazione all'interno dell'Ente. Ognuno infatti si è creato un proprio ruolo all'interno del gruppo e ha capito che la « propria presenza o assenza » crea una « differenza », notevole sia quanto a risorse, sia quanto a coesione; ognuno inoltre è uscito convinto che le proprie esigenze, anche formative, potranno essere soddisfatte attingendo alle risorse del gruppo, diventato ormai capace di muoversi con autonomia anche in attività di non piccola difficoltà; e infine la partenza con la convin-

zione non infondata di condividere valori irrinunciabili, per scrivere la stessa storia nelle Regioni e nei CFP, ha chiuso un ciclo di formazione, forse, irripetibile per la soddisfazione e per i risultati ottenuti.

È questa la storia di 72 ore di formazione che ha dato già positivi risultati in Piemonte, in Veneto, in Friuli, in Abruzzo, in Puglia, in Sicilia, in Sardegna, nel Lazio, dove singoli o piccoli gruppi di animatori hanno lavorato contribuendo a migliorare clima, stile e tecniche nel modo di fare formazione.

2. La formazione dei Direttori e dei Coordinatori di CFP

Una difficoltà che trova un Direttore o un Coordinatore di CFP, che voglia fare vera formazione, nasce dal rapporto tra ciò che vorrebbe fare di utile, cioè la sua *intenzionalità formativa*, e la *realtà del CFP* in cui deve operare: collegio dei docenti da animare, allievi da seguire, attività da organizzare, strutture da far funzionare, risorse, sufficienti o insufficienti, da gestire, rapporti da curare.

Questi dati reali con cui ogni giorno un Direttore o un Coordinatore si deve confrontare hanno indotto la Sede nazionale a far prendere loro coscienza della qualità, degli obiettivi e dei metodi del loro intervento, cercando di creare la convinzione che obiettivi e metodi debbono essere condivisi non solo da chi dirige, ma anche da chi, in prima persona, li realizza, consapevoli che essi effettivamente corrispondono ai bisogni degli utenti.

La scelta dei temi, funzionale a queste finalità, è caduta sul management e sulla organizzazione con l'intenzione di arricchire la professionalità dei ruoli dirigenziali.

Attraverso una metodologia esperienziale si è voluto aumentare il grado di sensibilizzazione alla gestione del ruolo e della funzione direttiva e valutare l'arricchimento metodologico e tecnico per la conduzione del CFP, con lo stile e il metodo dell'animazione.

Contemporaneamente si è tenuto d'occhio il fenomeno del cambio sociale e del cambio tecnologico, e, convinti che la credibilità della formazione professionale si giocava nella capacità di adeguamento a questi cambiamenti, si è voluto abilitare i Direttori e i Coordinatori, a promuovere gradualmente e a governare il cambiamento all'interno dei Centri di formazione professionale.

Poiché lo stile di conduzione del CFP avrebbe dovuto assumere una modalità di collaborazione e di corresponsabilità, al di là delle relazioni gerarchicamente e tradizionalmente strutturate, lo STAFF animatore ha pen-

sato di « costruire » un « laboratorio di Comunità » per far fare, in situazione di revisione e di proposta, una esperienza di gestione collaborativa della stessa realtà, attraverso possibili strategie collaborative.

Nonostante la volontà « teorica » ad operare in un certo modo, ad utilizzare un certo linguaggio, ad accettare le esercitazioni proposte, si crearono fenomeni caratteristici di « devianza », tanto seri da mettere in crisi l'esperienza fino alla minaccia dell'abbandono.

Venivano meno molte sicurezze, ma soprattutto veniva meno il senso di appartenenza tanto che le persone cominciarono a dubitare di essere al proprio posto nella « comunità », a dubitare di essere accettate dagli altri, singolarmente e dal gruppo, a dubitare di credere ancora alla validità e alla utilità di un'esperienza che si risolveva in una noiosa perdita di tempo.

In questa situazione l'investimento di risorse e di energie personali si rivelava quasi nullo o, se c'era, era in direzione opposta agli obiettivi.

Lo STAFF animatore, tuttavia, non mutò lo stile di conduzione, anche se era cosciente degli effetti laceranti che si producevano all'interno del gruppo: erano questi tutti elementi che sarebbero serviti per la seconda fase dell'esperienza, quando in una seria revisione si sarebbe confrontato il « qui e ora » e il CFP da coordinare e animare, dove probabilmente si sarebbero creati gli stessi fenomeni, qualora insorgessero le stesse dinamiche di fuga dalla partecipazione e dalla corresponsabilità.

Intanto però nella dinamica dei lavori non solo non si verificavano miglioramenti, ma venivano in superficie strani fenomeni di influenzamento negativo e quasi di disaggregazione: le persone non erano attratte da una « comunità », nella quale non si sentivano di contare; e opponevano ogni resistenza, attiva e passiva, ad esprimere il consenso ad un'esperienza « imposta », non desiderata, e, più per partito preso che per ragionata convinzione, decisamente rifiutata.

Di fronte a questa situazione, piuttosto deteriorata e ormai controprodente lo STAFF apportò una leggera modifica alla rotta, « comunicando » che normalmente molti bisogni delle persone si possono soddisfare attraverso l'appartenza ad una « comunità ».

Pochissimi dimostrarono di credere che questa possibilità si potesse verificare all'interno di « questa comunità »; poiché il « rinforzo », che avrebbe dovuto portare delle modifiche di comportamento, era generico e non si ancorava a principi dimostrati e accettati da tutti.

Era necessario il secondo passaggio: la comunità soddisfa i bisogni delle persone, attraverso « valori condivisi ».

Questa comunicazione, realizzata attraverso l'esperienza, fu come la

scoperta dell'acqua calda: rompe la conflittualità che si era acuita fino a punte preoccupanti, e rese semplice e lineare la conclusione.

Tutti si trovarono d'accordo che un CFP funzionerà, se basa la sua organizzazione sulla collaborazione, sulla partecipazione, sulla corresponsabilità e sul consenso di tutti gli attori che contribuiscono a soddisfare i bisogni emergenti dal territorio e dalla comunità che vive in esso.

Se si dà uno sguardo all'interno dei CFP si possono intravedere i primi risultati di questo lavoro che ha impegnato seriamente persone e risorse della Federazione.

Se non si notano cambiamenti stravolgenti la realtà dei CFP, e sarebbe stato ingenuo aspettarsi tanto, poiché le strutture, le persone, i condizionamenti interni ed esterni oppongono resistenze che non è facile superare nonostante la buona volontà e l'impegno delle persone, si rileva positivamente un più spiccato consenso alle iniziative di sperimentazione e innovazione proposte dal Consiglio direttivo.

Sembra poter attribuire questa graduale acquisizione del consenso anche al diverso modo di porsi dei Direttori e dei Coordinatori nei confronti della partecipazione e della corresponsabilità degli operatori alla programmazione e alla gestione dell'intervento formativo.

Risultati non esaltanti, ma comunque positivi, che compensano, anche se non nella maniera sperata, l'investimento di risorse non indifferenti, la decisione della Sede nazionale che ha voluto perseguire gli obiettivi programmati, nonostante dubbi ed incertezze sulla riuscita della sua azione, e anche la pazienza dei Direttori e dei Coordinatori che alla fine hanno apprezzato, pur con tante riserve, una esperienza diversa ed inconsueta nel loro curriculum formativo.

3. La formazione dei docenti dei CFP

Obiettivo della Sede nazionale era di migliorare la professionalità-docente nella metodologia, nella didattica e nell'uso delle nuove tecnologie.

3.1. Formazione metodologico-didattica

In questa direzione ci si è orientati a sviluppare nei docenti competenze e capacità indispensabili per sviluppare una formazione professionale seria e coerente con le aspirazioni degli allievi.

In pratica si è trattato di mettere i docenti in grado di utilizzare al meglio le Guide curriculari, predisposte da gruppi di studio per realizzare la

migliore formazione nei processi produttivi che costituiscono la tradizione dell'Ente.

Fin dall'inizio si è cercato di fare chiarezza sulle varie categorie di utenza del CNOS, che si avvia ad organizzarsi come agenzia di formazione, cui attingere, quasi ad un « self-service », trasformando sostanzialmente il tradizionale modello « scolastico », non più idoneo per far formazione spendibile sul mercato del lavoro.

Per ogni categoria di utenza (dai giovani che escono dall'obbligo di istruzione, ai drop-outs dell'obbligo e delle Superiori, ai diplomati e laureati, ai lavoratori in riconversione e riqualificazione, ai giovani provenienti dall'area dell'emarginazione...) si è fatta insieme ai docenti un'analisi dei BISOGNI, cioè delle finalità, che si vogliono perseguire con l'intervento di formazione professionale.

Una volta individuate le finalità, queste sono state concretizzate in obiettivi, cioè in ciò che il giovane o l'adulto dovrà sapere, dovrà saper fare, dovrà saper essere, dopo l'intervento formativo. Per rendere praticabili gli obiettivi sono state stabilite le attività da fare, si sono scelti i contenuti, si sono determinati i metodi e i tempi di realizzazione insieme alle modalità di verifica e valutazione.

Poiché tutti i progetti hanno in comune la sequenza ciclica e la struttura modulare, come richiesto dall'art. 7 della legge quadro 845/78, si è chiaramente definita e approfondita questa metodologia.

Si è chiarito che il ciclo è fondato su un aspetto temporale e sui caratteri contenutistici e metodologici che lo rendono unitario: il ciclo, in altre parole, indica le competenze da acquisire o da sviluppare in un arco di tempo.

Il concetto di modulo invece è collegato alla concreta organizzazione del processo didattico.

Elaborare un itinerario formativo curricolare per cicli, significa spezzarlo in alcune tappe fondamentali, identificate contemporaneamente da un arco temporale e dalle abilità da acquisire in questo arco di tempo.

Organizzare contemporaneamente una Guida curricolare modularmente implica la predisposizione di costruzioni didattiche compatte, ben precisate nelle loro caratteristiche strutturali e nelle loro funzioni formative, tali da essere componibili tra loro e anche in progetti diversi.

Pertanto il modulo didattico diventa un insieme ben organizzato di attività e di esperienze di apprendimento, ben identificato nella situazione di partenza e negli obiettivi finali e che, proprio per questa sua caratteristica, può essere innestato con altri analoghi insieme in più di una maniera, al fine di

portare chi percorre queste strade a gradi specifici di professionalità e a definiti livelli di autonomia operativa.

Il passaggio seguente è consistito nella esemplificazione concreta di strutturazione dei moduli in unità didattiche. Continue esercitazioni hanno, direi, quasi obbligato i docenti ad assimilare il modo di far formazione su progetto e per obiettivi, anziché su programma.

Contemporaneamente era necessario dare ad ogni docente un bagaglio di professionalità che lo garantisse di fronte alle emergenze sempre nuove e sempre più imprevedibili della formazione professionale.

Si è cercato di far sentire il docente provveduto di strumenti, che non si sono voluti dare in termini teorici, ma in termini di esperienza.

Questi strumenti sinteticamente sono i seguenti:

— sapersi muovere con disinvoltura all'interno della propria area formativa;

— essere aggiornato sugli sviluppi tecnologici della propria disciplina;

— essere capace di lavorare in gruppo non solo, ma anche di condurre il lavoro di gruppo;

— avere capacità di progettare interventi formativi e di analizzare e scomporre i sistemi di formazione;

— essere in grado di controllare e condurre, come tutor, interventi formativi anche fuori del CFP;

— avere capacità di orientare l'utenza verso scelte coerenti con le proprie inclinazioni e con le proprie attitudini;

— essere in grado di sviluppare processi di verifica e di valutazione in armonia con il processo formativo.

3.2. *Formazione tecnologica*

I piani di aggiornamento di questo triennio sono stati sempre legati alle nuove tecnologie, sia funzionali alle vecchie professioni da rinnovare, sia destinate alla introduzione di nuove professioni.

Il passaggio dallo studio dell'informatica, individuata come dimensione fondamentale della formazione professionale, alle applicazioni di essa nei vari processi formativi è stato naturale e abbastanza rapido, sicuramente più di quanto normalmente simili processi impiegano a diventare da teorici pratici.

Far acquisire la capacità di intervenire su impianti automatici nelle fasi di predisposizione del ciclo-standard e nel controllo dello stesso, è stato il primo obiettivo che si è voluto conseguire, presentando l'architettura e la struttura meccanica dei robots, i trasduttori e i sensori, gli azionamenti oleo-

dinamici a comando proporzionale, gli azionamenti elettrici, le unità di governo a microprocessore, e la programmazione delle stesse unità di governo.

Lo strumento che oggi permette la utilizzazione di tecniche di automazione, attraverso l'informatica, è il controllore logico programmabile (PLC), utilizzato soprattutto, ma non solo, in sistemi elettropneumatici e nella costruzione di quadri di comando. Si è fatta perciò acquisire la conoscenza del PLC attraverso esercitazioni su attuatori pneumatici cilindrici, rotanti e lineari, e attraverso la loro applicazione, insieme agli attuatori pneumatici ed elettrici, in impianti semirobotici.

Attraverso queste esercitazioni il docente si è avvicinato alle nuove tecnologie, non solo per fare delle esperienze, ma per capire l'automazione, legando insieme scienza, tecnica e tecnologia in un impegno che non era solo di ripetizione di esperimenti, ma di progettazione di nuove esperienze, da realizzare poi nei CFP di provenienza.

Si è cercato cioè di mettere tutti in grado di utilizzare concretamente quanto appreso nel corso di aggiornamento, rimettendo insieme, nel processo di progettazione e programmazione, le conoscenze e le abilità acquisite.

4. Conclusione

Da quanto si è esposto si può ricavare l'impressione che la formazione e l'aggiornamento dei formatori all'interno del CNOS in questi tre anni abbia funzionato eccellentemente. Vorremmo poterlo affermare, ma, a scanso di illusioni, e per una comunicazione aderente alla realtà, si deve precisare che con gli interventi riportati si è modificato il concetto di aggiornamento, da pura integrazione del bagaglio tecnico-culturale ad una riqualificazione professionale vera e propria, in cui le competenze legate alla progettazione hanno cominciato a superare la sterile contrapposizione teoria-pratica, contenuti-metodi, curricolo-disciplina.

In pratica si è creato un legame molto stretto tra aggiornamento e innovazione, che peraltro non è stato ancora sufficientemente esplorato e valorizzato.

Senz'altro l'aggiornamento attuato supera l'obiettivo di rimuovere alcuni ostacoli ben identificati, quali la mancanza di preparazione dei docenti in relazione ai nuovi contenuti e anche alle nuove tecnologie.

L'ipotesi però che basti fornire al docente gli opportuni strumenti culturali e tecnici, perché il processo di insegnamento-apprendimento si realizzi sui binari della innovazione, è piuttosto ingenua e, sicuramente, assai discu-

tibile. Tale modello sottovaluta la complessità del problema innovazione.

Se il CNOS avesse una visione così limitata della funzione dell'aggiornamento sciuperebbe denaro, energie, esperienze, e indirizzerebbe su un sentiero impraticabile la sua volontà di rinnovamento.

La sua preoccupazione è stata, e resta tuttora, la creazione delle condizioni che facilitino i processi di rinnovamento.

Praticamente ha voluto aiutare gli operatori a superare la loro insoddisfazione nel modo di fare formazione, in maniera che questa realizzi sostanzialmente le loro aspettative e quelle degli allievi e delle aziende nelle quali dovranno inserirsi; inoltre ha voluto creare le condizioni di praticabilità materiale e organizzativa per realizzare l'innovazione proposta; ha voluto anche, con un lavoro impegnativo e delicato assai, predisporre interventi utili ad ottenere il consenso all'innovazione da parte dei docenti, che non la trovassero in contrasto con le loro metodologie, con le loro competenze e con il loro sistema di valori; e, da ultimo, ha voluto far percepire l'innovazione come funzionale, e perciò indifferibile, ai bisogni degli allievi, che altrimenti non acquisirebbero i comportamenti necessari per la loro professionalità.

Per queste ragioni l'aggiornamento collegato alla innovazione non poteva limitarsi ad essere un momento di riqualificazione professionale, ma doveva essere l'inizio di un processo di formazione continua, e quasi un momento di negoziazione tra gli obiettivi della innovazione e la personalità dei docenti.

Le Guide curriculari infatti non vengono attuate nel momento in cui sono messe sul mercato dalla Sede nazionale, ma nel momento in cui vengono accettate dagli operatori, e tradotte nella programmazione dei singoli CFP.

L'aggiornamento resta pertanto momento cruciale per l'innovazione, purché non venga visto come pura fornitura di tecniche, ma come strumento di formazione del consenso intorno alla innovazione proposta.

E questo obiettivo, sinceramente, non è ancora condiviso completamente all'interno di tutte le componenti del pianeta CNOS.

Progettualità e innovazione: i settori professionali e la sperimentazione delle guide curriculari

Oliviero Neper

Rassegna ha presentato la struttura tecnica del CNOS divisa in settori professionali, coordinati dall'ufficio tecnico-didattico della Sede nazionale, nel numero 0 dell'Ottobre '84.

In queste note si vuole evidenziare il lavoro di ricerca e di sperimentazione svolto dai settori nel triennio, e le prospettive di ulteriori proficui sviluppi.

I singoli settori, pur non essendosi mossi in maniera sincronizzata, hanno avviato prima di tutto un'analisi di tutta la documentazione relativa al loro passato, classificando il materiale in obsoleto, o attuale, o da rinnovare, o da sostituire, attraverso appositi gruppi di studio.

Questo lavoro ha messo in evidenza risorse spesso sconosciute che però non erano utilizzate al meglio del loro valore, e pertanto tutta la formazione, fatta in maniera sordinata e senza opportuni canali di comunicazione tra Regione e Regione o, all'interno della stessa Regione, tra CFP e CFP, non attingeva sufficienti livelli di efficacia e di efficienza.

Questa valutazione non fu però facilmente condivisa perché, si diceva, che i risultati di una ricerca di materiali, anche se tradotti in termini numerici, non potevano essere assunti come indicatori di produttività. Infatti se si ammetteva da una parte che era vero che molti giovani qualificati stentavano ad entrare nel mondo del lavoro, dall'altra si insisteva nel rifiutare il criterio della occupazione, come indicatore dell'efficacia dei materiali forma-

tivi, conosciuta la lunghezza e la complessità degli itinerari di passaggio dalla formazione al lavoro.

Queste difficoltà di approccio al problema, comuni peraltro a tutti i servizi sociali, causavano spesso inerzie, rallentamenti, perplessità nella pianificazione di un modo nuovo di fare formazione.

Fu necessario un ripensamento lento, ma continuo, degli obiettivi della formazione professionale, che permettessero la loro valutazione secondo criteri certi e prefissati tenendo conto che in un processo per fasi successive, è dal raggiungimento degli obiettivi che si può procedere al graduale e progressivo ridimensionamento del processo formativo stesso.

In questo senso i settori cominciarono a pensare che era necessario non solo tener conto dei propri obiettivi, sui quali, e con merito, si era fatta nel passato la migliore formazione, ma era necessario confrontarsi con gli obiettivi generali di formazione professionale offerti dalla legislazione nazionale e regionale, come quadro di riferimento, per la elaborazione di progetti e programmi operativi.

Questa acquisizione culturale ebbe come conseguenza l'impegno dei settori per una lettura attenta del territorio, per un confronto più sostenuto con il mondo produttivo e con le forze sociali, per un dialogo con tutte le agenzie formative.

Dopo questo cammino piuttosto lento, ma a nostro parere significativo, si poté elaborare la sequenza per fasi della programmazione settoriale:

- da una informazione a tutti i Coordinatori dei singoli settori alla formazione di gruppi di studio per ogni settore con la finalità di procedere alla compilazione di Guide curriculari, coerenti con gli obiettivi rilevati;
- elaborazione di sussidi che permettessero una applicazione coerente degli obiettivi delle Guide curriculari;
- sperimentazione delle Guide curriculari;
- verifica della sperimentazione.

1. ELABORAZIONE DELLE GUIDE CURRICOLARI

Finalità del lavoro era non solo evidenziare obiettivi e contenuti, ma soprattutto definire una metodologia per la programmazione delle attività di F.P. omogenea per tutti i Settori e per tutte le Regioni. La legge quadro in materia di formazione professionale attribuisce alla F.P. il ruolo di fornire agli utenti professionalità adeguate per il loro inserimento nelle attività produttive. Ma la mancata riforma della scuola secondaria superiore fa sì che

gran parte delle attività di F.P. mantengano la caratteristica di proseguimento dell'istruzione di base, riducendo di molto la possibilità di un collegamento con gli sbocchi occupazionali.

Il cambiamento apparso necessario dalle conclusioni della ricerca è diventato anche più urgente a seguito del piano del Ministero del lavoro, diventato parte integrante della finanziaria '86, con il titolo « La politica occupazionale per il prossimo decennio », e a seguito di nuove misure legislative finalizzate alla soluzione del grave annoso problema della disoccupazione.

La riforma dell'apprendistato, la legge 863/84, nota soprattutto per i contratti formazione-lavoro, il piano De Vito pensato per stimolare nuove imprenditorialità nel Mezzogiorno, la legge 113/86 e il relativo regolamento di attuazione concernente il piano straordinario per l'occupazione giovanile, di interesse nazionale, interpellano il sistema di F.P. e stimolano gli Enti ad un cambiamento di obiettivi, di contenuti, di metodologie, di utenze: è ciò che il CNOS ha tentato di fare in questo triennio, partendo da analisi più remote che indicavano la F.P. come strumento per superare la crisi che agli inizi degli anni '80 aveva investito il mondo produttivo. Infatti la constatazione che i profondi rinnovamenti strutturali e tecnologici del tessuto industriale non erano accompagnati dalla individuazione puntuale di nuove professionalità per nuove tecnologie, provocava e provoca ancora situazioni drammatiche nel riflesso occupazionale e mortificava e mortifica soprattutto le aspettative di coloro che hanno creduto e credono ancora nella formazione professionale.

Questa lettura della crisi ha impegnato i settori professionali a predisporre curricula che permettessero la « mobilità celere da lavoro a lavoro », al fine di avviare gli utenti non ad un lavoro di lunga durata, ma ad un percorso di lavoro in cui abbiano spazio sia il passaggio da un lavoro ad un altro, secondo l'evoluzione delle tecnologie, sia il passaggio, relativo alla crescita della professionalità, dal lavoro dipendente al lavoro autonomo.

1.1 Struttura delle Guide curriculari

Le Guide curriculari prendono avvio, come si è detto, dalla legge quadro n. 845/78 la quale all'art. 1 afferma che « la Repubblica promuove la formazione e l'elevazione professionale al fine di rendere effettivo il diritto al lavoro e alla sua libera scelta, e di favorire la crescita della personalità dei lavoratori attraverso la acquisizione di una cultura professionale ».

Facendo semper riferimento agli art. 7-8-14 della stessa legge individuano gli indirizzi didattico-formativi e fanno proprie le scelte di una forma-

zione per fasce di professionalità, ispirata a criteri di brevità ed essenzialità attraverso una strutturazione modulare e attraverso sistemi di « alternanza ».

Premettono che i programmi debbono essere fondati sulla « polivalenza », sulla continuità e organicità metodologica tra contenuti tecnologici, scientifici, culturali ed operativi, tenendo conto dei livelli di partenza degli utenti, con la definizione di prove finali per l'accertamento del grado di professionalità conseguita e la certificazione della qualifica corrispondente.

Specificano che le attività di formazione professionale sono articolate in uno o più cicli, ciascuno di durata non superiore alle 600 ore e individuano le aree di intervento della formazione professionale che variano come tipo e come finalità contestualmente al variare dell'utenza: giovani con licenza della scuola dell'obbligo avviati alla formazione di base, giovani con diploma della scuola secondaria superiore, drop-outs della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore, giovani in difficoltà provenienti dall'area dell'emarginazione, adulti da riconvertire o riqualificare.

Individuata l'utenza, le Guide passano all'analisi dei bisogni di formazione professionale ed esplicitano le finalità formative relativamente all'utenza prescelta: i giovani in possesso della licenza della scuola dell'obbligo avviati alla formazione di primo livello.

Un passo successivo necessario sarà la costruzione di itinerari formativi omogenei per le altre utenze a partire dai giovani con diploma di scuola secondaria superiore.

Gli obiettivi generali delle Guide curriculari vengono formulati come impegno a mettere in grado il giovane a saper fare, a vedere, a comunicare, a decidere, nell'ottica di un'esperienza di gruppo in cui le dinamiche si coordinano in sincronismi perfetti ma psicologicamente e culturalmente autonomi.

Un momento di riflessione le Guide lo dedicano anche alle modalità di programmazione nei CFP, che consistono nel rilevare i fabbisogni di F.P., nel definire gli obiettivi articolandoli per settori produttivi, nell'elaborare i contenuti, le attività, le metodologie, nell'organizzare le risorse in termini di personale, strutture, attrezzature, nel gestire gli interventi in modo coordinato favorendo flessibilità e creatività.

Volendo riassumere l'essenza della Formazione professionale sul piano dei contenuti e dei metodi la scelta delle Guide curriculari si orienta su una formazione per fasce di mansioni e per funzioni professionali omogenee, inserita nel processo economico del territorio, rispondente alle esigenze tecnico-professionali delle aziende, coerente al piano di attività regionali e alla proposta formativa dell'Ente fondata sulla polivalenza, articolata sulla modularità, organica e unitaria, attraverso l'interdisciplinarietà, con alternanza scuola-

lavoro all'interno del CFP, e con tirocinio significativo in azienda attraverso appositi stages.

Le Guide curriculari propongono anche una riflessione sulle fasce professionali partendo dal contesto legislativo e spiegando come queste vengono determinate in base al grado di complessità e di autonomia decisionale nelle funzioni operative, che consistono nella programmazione del lavoro, nella esecuzione di esso, nel controllo dei risultati, e nel recupero delle anomalie.

Il processo formativo dovrà far acquisire all'allievo una professionalità di base assicurandogli una polivalenza nella fascia di qualifica prescelta e una formazione specifica nel ruolo professionale che dovrà gestire sul posto di lavoro e nella società. Le Guide curriculari sviluppano l'itinerario formativo su tre aree: area tecnico-operativa, area scientifica e area culturale e definiscono il livello di autonomia richiesto al giovane nelle singole funzioni operative al termine di ogni ciclo formativo.

Dopo aver presentato questa panoramica piuttosto ampia ci sembra logico dare una informazione sulle Guide curriculari proprie dei singoli settori professionali.

1.2 La Guida curricolare del settore metalmeccanico

1.2.1 Formazione polivalente

a) primo ciclo

La Guida articola gli obiettivi espressi in termini di comportamento in un unico modulo suddivisi nelle aree scientifica e tecnico-operativa, assumendo per l'area culturale gli obiettivi della Guida di cultura generale, di cui parleremo successivamente.

b) secondo ciclo

Mentre per le aree scientifica e culturale la Guida in questo ciclo si articola in un unico modulo, per l'area tecnico-operativa si sviluppa in 5 moduli così definiti:

- lavorazione al banco con l'ausilio di macchine utensili;
- lavorazione di montaggio;
- lavorazione per asportazione di truciolo alla fresatrice;
- lavorazione per asportazione di truciolo al tornio;
- lavorazione a caldo e a freddo per deformazione plastica.

1.2.2 *Formazione specifica*

a) *terzo ciclo*

Anche il terzo ciclo segue lo schema di un unico modulo per l'area scientifica e culturale, mentre articola l'area tecnico-operativa in sette moduli corrispondenti ad altrettanti indirizzi didattici:

- tornitore meccanico;
- fresatore meccanico;
- rettificatore meccanico;
- operatore alle macchine utensili;
- operatore al banco con l'ausilio di macchine utensili;
- saldatore-carpentiere;
- meccanico d'auto.

All'interno del terzo ciclo didatticamente e programmaticamente s'inserisce molto bene, per garantire il confronto con la realtà produttiva, quale momento formativo, lo stage aziendale, per il quale la Guida propone un modulo specifico.

b) *quarto ciclo*

Come per il terzo ciclo anche per il quarto la Guida propone un unico modulo per le aree scientifica e culturale, mentre per l'area tecnico-operativa vengono sviluppati gli stessi moduli del 3° ciclo, dando sempre minor rilevanza all'area comune e privilegiando la formazione specifica con l'obiettivo di portare il giovane al grado « C » di professionalità e alla relativa qualifica.

1.3 **La Guida curricolare del settore elettromeccanico**

La ricerca sul territorio aveva individuato nel 1982 quattro tipi di qualificazione possibili nel processo elettromeccanico:

- manutentore di sistemi elettrici di comando e controllo con recupero anomalie;
- installatore e manutentore di impianti elettrici civili e industriali;
- avvolgitore e montatore di macchine elettriche;
- montatore di strumenti ed apparecchiature elettriche.

Il settore, riconosciuti validi i risultati della ricerca fece la scelta di preparare la Guida curricolare per il primo tipo di qualificazione, pur ritenendo che il primo e il secondo ciclo potevano e dovevano costituire la base polivalente per tutte le quattro specificità.

Dopo un periodo di tempo abbastanza laborioso e discretamente tormentato si arrivava a definire la finalità del subprocesso che consiste nel guidare l'utente nella acquisizione di conoscenze tecnico-pratiche necessarie per montare i sistemi elettrici di comando e/o di controllo e mantenerli in efficienza recuperando eventuali anomalie, mettendolo in grado di:

— programarsi la successione degli interventi servendosi della documentazione teorica;

— eseguire il montaggio delle apparecchiature dei quadri o degli armadi di comando ed effettuare i relativi collegamenti;

— collaudare le parti elettriche del complesso di comando e/o di controllo, nonché verificare il funzionamento globale del sistema;

— individuare le cause di eventuali anomalie e provvedere al rapido ripristino del funzionamento ordinario del complesso elettrico di comando e/o di controllo.

1.3.1 *Formazione polivalente*

a) *primo ciclo*

Relativamente all'area scientifica e culturale il giovane apprenderà i primi elementi di elettrotecnica, di meccanica e di cultura che costituiscono le basi polivalenti per operare su un sistema elettrico, mentre relativamente all'area operativa sarà in grado di realizzare impianti semplici comuni a tutte le specificità del processo elettromeccanico, e di eseguire semplici operazioni meccaniche collegate soprattutto con la costruzione di quadri elettrici.

Le unità didattiche del primo ciclo assumono questi titoli:

- impianti civili;
- lavorazioni meccaniche;
- impianti con relè;
- impianti di segnalazione.

b) *secondo ciclo*

Mentre si approfondiscono gli obiettivi del primo ciclo si sviluppano le seguenti unità didattiche:

- impianti citofonici;
- introduzione all'elettronica;
- lavorazioni meccaniche;
- comandi diretti industriali;
- telecomandi semplici.

1.3.2 *formazione specifica*

a) *terzo ciclo*

Mentre si approfondiscono concetti dell'area scientifica e culturale coerenti con la qualifica scelta, introducendo lo studio dell'informatica, quale elemento propedeutico alla programmazione, si mette il giovane in grado di realizzare quadri di comando e sistemi di controllo e comando di motori elettrici ed attuatori pneumatici, di realizzare l'avvolgimento di bobine e l'assemblaggio di trasformatori, di realizzare circuiti logici per il comando di motori elettrici e di realizzare un contaimpulsori elettronico.

Le unità didattiche del ciclo sono così definite:

- telecomandi e circuiti sequenziali,
- macchine elettriche,
- elementi di elettronica industriale,
- sistemi di comando e di controllo.

b) *quarto ciclo*

Siamo ormai alla fine dell'itinerario formativo e ci sembra di poter completare la formazione del giovane mettendolo in grado di esaminare una disposizione scritta che ha per oggetto una richiesta di montaggio o di manutenzione del sistema elettrico di comando e/o di controllo per proporre la scelta dei materiali e delle apparecchiature da installare, nonché la successione degli interventi da effettuare.

Tutto il ciclo è articolato in un'unica unità didattica che si presenta come completamento della formazione ricevuta, come approfondimento di cultura e tecnica professionale, e come preparazione specifica agli esami di qualifica.

1.4 **La Guida curricolare del settore elettronico**

Questa guida esprime l'intenzione, come le precedenti, di dare al processo omogeneità, insieme a flessibilità, secondo le diverse situazioni dell'utenza che si rapporta alla gamma svariata di opportunità occupazionali, offerte da un settore, che interessa tutti i processi produttivi di beni e servizi.

Lo sviluppo della Guida curricolare è progressivo: parte da una necessaria propedeutica professionale che orienta il giovane verso una formazione polivalente, sulla quale si innesta una formazione propria del processo, per toccare una precisa finalità che è quella di creare un buon tecnico elettronico di base.

La strategia modulare permette esperienze di apprendimento sufficientemente articolate e complete nella loro strutturazione interna, nate da riflessioni condotte insieme a responsabili di molte aziende del settore, che hanno indicato molto precisamente i gradi di professionalità da raggiungere ed i livelli di autonomia da garantire per conseguire formazione, che favorisca sbocchi occupazionali.

La Guida curricolare, proprio grazie a queste indicazioni, traccia un itinerario formativo percorribile, ma non ottimale: i limiti di tempo formativo (solo quattro cicli), i livelli d'ingresso dei giovani, le attrezzature non sempre rispondenti alle esigenze tecnologiche emergenti, i materiali di esercitazione vincolati alle scarse disponibilità finanziarie, la preparazione e l'aggiornamento dei Docenti, rendono meno facile, ma non impossibile, il perseguimento degli obiettivi, a vantaggio dei quali gioca soprattutto la metodologia proposta per la sperimentazione.

Nella Guida non poteva mancare un modulo di alfabetizzazione informatica con la finalità di sviluppare una dimensione fondamentale della formazione professionale e di offrire uno strumento valido per una metodologia agile e flessibile, per un apprendimento individualizzato, per l'utilizzazione delle tecnologie più avanzate, con le quali interagisce l'elettronica in tutti i processi dell'automazione.

1.5 La Guida curricolare del settore grafico

Una storia tutta diversa e che vale la pena raccontare ha la Guida curricolare del settore grafico, poiché nasce dalle sperimentazioni ufficiali promosse dal Ministero del lavoro e dall'ISFOL per la redazione degli « indirizzi della programmazione didattica delle attività di formazione professionale » (art. 7 legge 845/78) diversificati secondo i processi produttivi in vista della definizione della « disciplina dell'ordinamento delle fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee ai fini dei rapporti contrattuali di lavoro » (art. 8 legge 845/78).

L'ISFOL nel 1980 commissionò la stesura del progetto al CNOS e la sua omologazione all'ENIPG, fornendo contemporaneamente una griglia di lavoro che doveva servire anche per gli altri processi produttivi.

In essa erano ben chiare cinque finalità fondamentali:

- descrizione delle principali dinamiche dei processi produttivi come supporto ad una migliore identificazione dei ruoli professionali;
- analisi delle figure rilevanti all'interno di ciascun processo;

- accorpamento a pari livello di complessità di fasce omogenee;
- ipotesi di percorsi formativi, definiti per un riferimento nazionale di obiettivi comuni;
- ipotesi di accertamento finale, per certificare il raggiungimento di standards minimi e sufficienti di professionalità omogenei sul territorio nazionale.

Il CNOS formò una commissione di studio composta da Docenti, da operatori industriali del settore, da responsabili del personale di medie e di grandi aziende, da sindacalisti, e ne affidò il coordinamento al prof. Luigi Fumanelli del CFP « San Zeno » di Verona.

Il 22 febbraio 1982 usciva il progetto intitolato « Qualificazione nel settore grafico. Studio per la definizione delle fasce di mansioni e funzioni professionali omogenee ».

Esso si articola in cinque sezioni:

- nella prima si delinea una analisi e una classificazione sistematica del processo grafico;

- nella seconda si illustrano il concetto e le caratteristiche della nuova professionalità grafica;

- nella terza si prefigura un curriculum per il conseguimento della qualifica professionale grafica: un modulo propeudetico e di orientamento di 1200 ore, e 4 cicli di qualificazione di 600 ore ciascuno;

- nella quarta si prevede una analisi di contenuti tecnici, culturali ed operativi dei mezzi di produzione, degli obiettivi di professionalità e delle prove di accertamento per ben tredici qualifiche specifiche;

- nella quinta si indicano i requisiti necessari ai docenti per essere ammessi ad insegnare nei CFP e le linee per una loro formazione continua.

Il progetto è pervaso da interesse e impegno culturale, che, partendo da uno stato propeudetico e di orientamento, accompagna il giovane, anno per anno, tenuto conto dei suoi ritmi di apprendimento e di stimolo delle sue capacità, verso l'integrazione della cultura con la professione.

Anche questo progetto, e non poteva essere diversamente, si fonda sulla polivalenza, intesa come condizione indispensabile di flessibilità e di mobilità professionale e come mezzo di collegamento sia in strutture produttive complete, sia in strutture di servizi esterni, per andare gradualmente verso le specificità professionali.

La formazione nel progetto si articola in tre momenti fondamentali:

- il primo momento collegiale di prefigurazione (analisi del problema,

degli originali, delle scelte esecutive; progettazione visiva; progettazione del modello esecutivo);

— il secondo momento, individuale, di esecuzione (controllo degli originali o dei semilavorati, esecuzione secondo standards prefissati, controllo dei parametri, correzioni eventuali, passaggio dal semilavorato alla fase finale);

— il terzo momento, collegiale, di verifica e valutazione finale (controllo del risultato in base al rispetto dei parametri di qualità, fissati in partenza, confronto con la prefigurazione, decisione per interventi migliorativi, confronti, valutazione complessiva).

La sperimentazione del progetto è appena terminata e si sono già costatati i più evidenti scostamenti tra progetto e sua concretizzazione che permettono la ridefinizione delle ipotesi sperimentali, tenendo conto della verifica globale e della evoluzione tecnologica che esige necessariamente un adeguamento degli obiettivi e dei contenuti proposti, oltre ad una drastica riduzione del numero di qualifiche possibili.

1.6 La Guida curricolare di cultura generale

Parlando di « cultura », ci si riferisce al senso antropologico-pedagogico del termine, vale a dire all'insieme di idee, valori, modelli di comportamento, tecniche espressive ed operative che presiedono nel caso specifico alla formazione professionale.

Essa è detta « generale » in primo luogo perché è vista con funzioni di supporto alle altre aree formative (specialmente per ciò che concerne le abilità conoscitive di base e le metodologie di studio e di ricerca); e, in secondo luogo, rispetto alle discipline teoriche, perché ha assegnato, come suo oggetto specifico, l'esplorazione dell'area cosiddetta del « significato » della formazione professionale.

Posta nel curriculum formativo la cultura generale ne riceve una doppia specificazione:

— anzitutto una intenzionalità formativa, vale a dire funzionale alla globalità delle problematiche attinenti la professionalità, non riducibile ad un asettico insieme di informazioni socio-economiche;

— in secondo luogo la determinazione contenutistica propria: la cultura del lavoro, vista sia nella sua faccia oggettiva di produzione, che nella sua faccia soggettiva di professionalità.

Gli obiettivi vengono formulati in base alle competenze specifiche richieste alla formazione professionale dall'attuale sviluppo dei processi pro-

duttivi e in base alle competenze più generali attinenti i modi di vivere la professionalità sia in generale, sia nella sua specifica qualifica professionale, o nelle particolarità della situazione sociale.

La determinazione dei contenuti è stata fatta avendo come punto di partenza e come centro di orientamento la professionalità. Ciò per diversi motivi:

— è ciò a cui propriamente e direttamente è rivolto sia il ciclo formativo (è un corso di formazione professionale) sia l'interesse dell'utente (è venuto nel Centro per questo scopo primario);

— corrisponde all'attuale clima culturale che pone l'accento sul soggettivo, sul personale più che sull'oggettivo, sul pubblico (qui per il lavoro: più sulla professionalità che sulla produzione);

— dà significatività e unità all'insegnamento e all'apprendimento indicando una prospettiva generale cui tutto il percorso formativo è finalizzato.

La professionalità è messa in rapporto simultaneamente

— con le finalità proprie dei singoli cicli nelle loro articolate dimensioni: personale, sociale, professionale, etica che riflettono il profilo generale dell'utente, uomo, cittadino, lavoratore, cristiano;

— con la trama vitale, essenziale entro cui è vissuta e si esprime la vita professionale: il sé, gli altri, la società, il mondo oggettivo del lavoro.

2. LA SPERIMENTAZIONE DELLE GUIDE CURRICOLARI

I caratteri generali di tutte le Guide curriculari fondamentalmente si possono così riassumere:

— il modo di produrre legato alla trasformazione della materia e alle attività puramente manuali è in gran parte superato;

— si richiedono negli operatori nuove competenze, nuovo stile di rapportarsi, nuove metodologie operative;

— non è più la mansione o il singolo posto di lavoro l'unità di riferimento, ma le unità organizzative comunicanti fra loro;

— i nuovi processi produttivi non si caratterizzano più per lo svolgimento di una mansione, in cui l'autonomia dell'operatore è assai limitata, ma per la ricomposizione di più mansioni e funzioni in « fasce professionali omogenee » in cui è più accentuato il livello di autonomia dell'operatore nella programmazione, nell'esecuzione, nel controllo e nel recupero delle anomalie, verificatesi durante il processo produttivo.

Questa lettura del mondo del lavoro ha imposto un ripensamento del modo di fare formazione, che permettesse il passaggio dalla formazione alla mansione, alla formazione al ruolo in ogni settore produttivo.

Ciò ha comportato quattro modifiche sostanziali:

- la priorità tecnico-operativa sostituita da una preparazione culturale, tecnica e scientifica seria ed approfondita;
- l'acquisizione di una cultura organica e non frammentaria;
- la professionalità da raggiungere, non tramite lunghe, ripetitive esercitazioni, ma attraverso studio e simulazione;
- la convinzione che già oggi, ma, ancor più domani, la parte esecutiva è demandata agli automatismi.

Pertanto la sperimentazione delle Guide curriculari in atto si è proposta la finalità di dare ai giovani una sufficiente preparazione equilibrata tra cultura, scienza e tecnica, una discreta alfabetizzazione informatica, una professionalità che approfondisca le sue radici nella polivalenza.

Si è giustamente rimesso in discussione il concetto di qualifica che non è più un qualcosa di fisso e di stabile per tutta la vita di una persona, che è invece proiettata verso l'alternanza, la transizione, la mobilità formativa ed operativa.

Si è anche decisamente affermato che la formazione al lavoro non è più all'insegna dell'individualismo, ma deve approfondire le capacità collaborative, e il dialogo tra uomo e uomo, anzi tra uomo, macchina e uomo; mentre la professione non è più appresa per esperienza manipolativa, ma per studio e simulazione attraverso la computerizzazione delle tecniche didattiche ed operative.

Concretamente stiamo sperimentando come si può portare il giovane a capire l'intero ciclo operativo, ad eseguire simulazioni in gruppo per allenarsi alla collaborazione ed alla comunicazione, ad integrarsi rapidamente in un gruppo, ad abituarsi a scambiare i ruoli esecutivi all'interno del gruppo.

Il docente in questo contesto, cercando di dimenticare il ruolo dell'insegnante, sta assumendo sempre più il ruolo dell'animatore che propone argomenti da sviluppare, che è a disposizione per discutere e proporre pareri, al di là dei propri schemi mentali spesso fissi e cristallizzati.

Il cammino della innovazione della formazione professionale CNOS ha ottenuto nelle sedi periferiche l'accettazione teorica, ma non il completo consenso operativo, che incontra indubbiamente serie difficoltà. Poiché la formazione degli operatori si presenta come l'unico strumento per superare le difficoltà è su questa strada che si muove il CNOS dopo questa esperienza

che, comunque, si può definire positiva e, sotto certi aspetti, anche qualificante.

3. ORIENTAMENTI E PROSPETTIVE

Il CNOS intende preparare i giovani per un modello di organizzazione del lavoro dove va decisamente scomparendo la parcellizzazione delle mansioni e dove viene premiata la polivalenza più elevata.

L'ipotesi finale di creare figure professionali di riferimento come sintesi di ruoli integrati, comporta progressivamente la sostituzione di tecnologie obsolete con tecnologie moderne, attraverso necessarie convergenze tecnologiche dei settori cosiddetti « maturi » verso la nuova realtà lavorativa sempre più caratterizzata dalla automazione dei processi produttivi.

Ma coscienti degli ostacoli che l'innovazione iniziata incontra, quale la resistenza di diversi operatori al cambiamento, le attrezzature da sostituire, le strutture da rinnovare, i mezzi economici da reperire, la prospettiva è di tempi non brevi e il metodo è quello della gradualità tesa alla riconversione degli operatori, all'adeguamento delle strutture e delle attrezzature, in vista di una risposta valida alla domanda di formazione e alle attese del mondo del lavoro.

L'alfabetizzazione informatica nei CFP

Ragioni e prospettive

Felice Bongiorno

La nuova cultura

Tanto per parafrasare Eraclito, anche in Italia nel campo della cultura informatica nella società, nella scuola, nella industria, la sola cosa che rimane costante è il cambiamento.

Il non volere accettare il mutamento nel campo educativo ed istituzionale in genere porta ad azioni come quelle di quel sovrintendente scolastico di successo che sta per andare in pensione e del suo giovane sostituto.

Il Koetke (1985) che riferisce questa storiella ci propone anche un consiglio da dare a questo giovane sostituto: tre buste da usarsi in tempo di crisi: biasimare il governo, biasimare la società, preparare tre buste.

In Italia siamo da tempo immemorabile abituati ad usare le prime due buste e a preparare la terza per perpetuare le prime due.

Per fortuna, da pochi anni a questa parte stiamo lentamente imparando a cercare di risolvere i problemi piuttosto che a preparare buste.

Il 1985 sarà infatti ricordato, dopo dibattiti e sperimentazioni, come l'anno in cui il computer è entrato nella scuola italiana, anche se del suo naturale complemento, cioè del software didattico, c'è ancora poco.

Ormai, dunque, la presenza del computer comporta profondi cambiamenti rispetto a molte abitudini acquisite; comporta la capacità di passare da una cultura pre-informatica a una cultura post-informatica.

Nel campo dell'istruzione il calcolatore ha oggi un uso ancora molto limitato. Il principio base del suo impiego è quello del corso programmato,

in cui la materia da apprendere viene presentata all'allievo su un terminale passo per passo, con un percorso logico, in cui ogni nozione si basa sulla perfetta comprensione delle precedenti. È un metodo efficace sul piano didattico, ma che viene applicato solo nel campo della istruzione professionale e a un certo livello di specializzazione, poiché manca, per ora, di quel momento pedagogico essenziale che è il rapporto insegnante-studente.

Anche qui, tuttavia, gli orizzonti aperti dalla telematica sono nuovi e stimolanti: mediante un terminale multiuso connesso a una rete di telecomunicazione, l'allievo ha a disposizione una molteplicità di informazioni, che può manipolare secondo i suoi interessi e curiosità.

In questo modo, lo studio diventa più autonomo e commisurato alle capacità dello studente e l'insegnante, liberato dal ruolo di distributore di informazioni, può svolgere quello, ben più ricco, di fornire un orientamento ed uno stimolo che sono la sintesi della sua cultura e dell'esperienza.

Le nuove tecnologie educative sono utili e utilizzabili oltre che nell'insegnamento-apprendimento, anche nel servizio di informazioni e di orientamento al lavoro (Pellerey, 1986), inseriti in un programma di educazione alla scelta e alla decisione professionale.

Perché insegnare l'informatica?

Le prime esperienze di istruzione assistita da calcolatore risalgono all'inizio degli anni '60.

Dai forti entusiasmi provocati da potenziale formativo degli elaboratori si è passati, nel corso degli anni '70, a un diffuso calo di interesse per le applicazioni nel campo della didattica.

Verso gli inizi degli anni '80, grazie a una maggiore maturità tecnologica, si è assistito a una inversione di tendenza tuttora in corso: l'interesse per l'applicazione degli elaboratori nella didattica sta continuando a crescere nei vari contesti.

Sta, infatti, ormai diventando una necessità nei diversi contesti formativi la diffusione dei « courseware ».

In questo contesto, e in Italia siamo ancora appena agli inizi, si rende necessaria una forma di pianificazione e orientamento del processo di diffusione delle tecnologie informatiche nell'educazione (Olimpo-Sassi, 1984).

Resta comunque un dato di fatto, a parte il che cosa e il come: insegnare l'informatica è necessario.

È quello che sta già di fatto accadendo e che è alla base dei centri di formazione professionale CNOS.

Siamo convinti, infatti, che l'informatica non è solo una nuova tecnologia, ma anche un nuovo medium culturale.

Essa come tale influenza e trasforma sia la comunicazione, sia l'organizzazione della società sia quella del lavoro (Bongiorno, 1985).

Ferraris-Midolo-Olimpo (1985, 71) nel ricercare il perché dell'importanza dell'insegnamento dell'informatica affermano:

« Il programma ha l'obiettivo di aiutare la scuola a preparare i ragazzi a vivere in una società, in cui i dispositivi e i sistemi basati sulla microelettronica saranno diffusi e pervasivi. Queste tecnologie modificheranno sia i rapporti interpersonali che quelli fra gli individui e il loro lavoro; gli individui dovranno essere consapevoli che la velocità del cambiamento sta aumentando e che le loro future carriere professionali potranno richiedere molti momenti di riqualificazione, necessari per far fronte a nuovi sviluppi tecnologici ».

L'informatica nel progetto CNOS

Il CNOS vista la crescente domanda di nuove conoscenze, capacità e atteggiamenti che derivano dall'azione di destrutturazione e ristrutturazione delle figure e dei ruoli professionali prodotta dalla rivoluzione informatica, ha proposto all'Istituto di Didattica dell'Università Salesiana di Roma un progetto di ricerca operativa concernente l'inserimento dell'informatica nella formazione professionale di base.

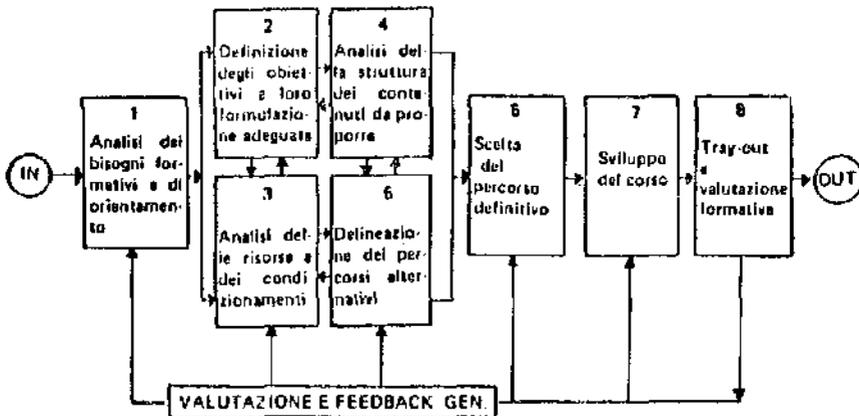
Tale progetto provoca di riflesso la richiesta di nuove competenze per gli operatori di F.P. e di una loro riqualificazione culturale e professionale.

« Se si vuole infatti giungere a un processo e a un sistema di qualificazione culturale e professionale degli operatori della F.P. occorre predisporre tutto quanto occorre alla progettazione, realizzazione e validazione di uno o più corsi adatti a coprire i bisogni formativi del settore; elaborare quindi un progetto e il software relativo, concernente la gestione informatizzata di questa iniziativa.

Si tratta cioè di rilevare la situazione esistente evidenziando i bisogni di riqualificazione, definire gli obiettivi dell'intervento, procedere a una analisi delle risorse e dei condizionamenti, sviluppare una analisi del contenuto, scegliere mezzi e strumenti e modalità di conduzione, redigere i materiali e

coordinarli, operare infine un try-out qualitativo, che porti a una redazione definitiva del corso». (Esperienza pilota CNOS, 1981, 81).

Diagramma indicante il processo di progettazione e realizzazione e validazione dell'esperienza pilota



Il progetto ha stimolato in questi anni piani formativi, metodi e strumenti, elaborato congrui software sia didattici (unità didattiche integrate), sia gestionali (archivi degli allievi e materiali).

Si sono attuati piani di studi e di intervento articolati secondo tre moduli fondamentali: Modulo base, Modulo didattico, Modulo gestionale.

Il modulo base ha avuto come obiettivi quelli di sensibilizzare e di introdurre ai concetti e ai procedimenti propri dell'informatica gli operatori della F.P. a tutti i livelli.

Il Modulo didattico ha tentato di produrre procedure e metodologie ispirate all'informatica, che permettessero una efficace e valida progettazione, realizzazione e valutazione dei percorsi formativi.

Il modulo gestionale ha fatto nascere ipotesi nuove su elaborazione di strumenti e metodi legati alla gestione degli allievi, all'amministrazione e alle informazioni sul mercato del lavoro.

L'esperienza pilota portata da tempo a compimento ha dimostrato che l'ipotesi avanzata, cioè l'alfabetizzazione informatica degli operatori dei centri di F.P. del CNOS è fattibile e a costi inferiori di quelli dei corsi tradizionali.

L'impianto adottato ha reso inoltre fattibile la realizzazione del progetto in quanto ha permesso una migliore distribuzione degli interventi e dei momenti di studio e di esperienza assieme ad un controllo continuo dei processi di apprendimento.

Verso quale futuro

Collaudata la fase dell'alfabetizzazione informatica, il CNOS si proietta già verso il futuro con un progetto orientato alla formazione di nuove competenze degli operatori della F.P., basato sull'attuale evoluzione delle tecnologie informatiche e telematiche.

La nuova ricerca parte dall'ipotesi che l'automazione d'ufficio acquisti un carattere paradigmatico quanto alle trasformazioni, che la terziarizzazione avanzata porta anche nella industria.

Come aree di formazione che il progetto predilige possono essere elencate: la conservazione, trasmissione, elaborazione dei testi, disegni, immagini; l'utilizzazione e la gestione di banche dati e base dati; l'orientamento e la formazione professionale a distanza gestiti attraverso sistemi informatici e telematici.

Lo sviluppo del materiale didattico su piccoli elaboratori che avrebbe sostituito l'intero sistema didattico della scuola e che Evans aveva previsto nel suo libro *The Might Micro*, sembra si stia realizzando.

Si trovano ormai sparsi da tutte le parti personal computer decentrati e tutti scollegati tra loro.

L'obiettivo principale resta quello di armonizzare il sistema formativo interno in ogni centro di F.P.

La creazione di aule multimediali con dei personal collegati in rete locale che permettono molti posti di lavoro con conseguente indipendenza, risparmio di tempo e facilità d'uso secondo le proprie esigenze di tempo.

Questa ipotesi sta diventando una realtà là dove la tendenza a decentrare e distribuire le risorse informative in modo da potenziare e rendere efficiente il flusso di informazioni consente di trarne il massimo beneficio.

Collegare personal computer in rete locale e unificare le risorse di ogni centro significa parlare di un nuovo modo di progettare e fare formazione.

Creare archivi, ricercare notizie, agganciarsi a banche dati e dare a tutti la possibilità di utilizzare una tale risorsa, resta l'unico modo per intraprendere un dialogo sistematico tra i vari settori di un centro di F.P., tra i vari centri e le aziende.

La grande diffusione dei servizi informatici e telematici richiede un sistema di comunicazione, che oggi è possibile realizzare per l'applicazione dell'office automation e di controllo di processi industriali, utilizzando una rete di comunicazione in area locale o LAN (Local Area Network).

La recente inaugurazione di un'aula multimediale realizzata nel CNOS di Catania può essere considerata come il risultato di un lavoro di ricerca e

di progetto che vede l'utilizzo di nuove tecnologie informatiche e telematiche per lo sviluppo delle qualità che da sempre la formazione tende ad incentivare: memoria associativa, osservazione, comparazione, classificazione, semplificazione, ragionamento logico induttivo e deduttivo.

Bibliografia di riferimento

- ANDRONICO A., « Didattica con l'elaboratore nella scuola secondaria », in *Sistemi e Automazione*, 1982 (228), 607-617.
- BONGIORNO F., « Informatica e Formazione Professionale: Il Progetto CNOS », in *Formazione e Società*, 1983 (9), 101-105.
e *Automazione*, 1982 (228), 607-617.
- FERRARIS M., V. MIDORO, G. OLIMPO, *Il Computer nella didattica*, Torino, SEI, 1985.
- KOETKE W., « Il ruolo del software nella scuola e nell'insegnamento tecnico », in *Editori Oggi*, Atti del IV Convegno quadri dirigenti Editoria Salesiana, Roma, Ed. SDB, 1985.
- OLIMPO G., E. SASSI, « Linee evolutive nel campo delle applicazioni degli elaboratori nella didattica », in *Automazione e Strumentazione*, Febbraio 1984, 95-102.
- PELLEREY M., « Informazione, orientamento al lavoro e nuove tecnologie », in *Rassegna CNOS*, 1986 (2), 49-68.
- SECCHI G. F., « Informatica e cambiamento culturale: Storia e attualità », in *Professionalità*, 1986 (6), 29-31.

Iniziative di formazione dei formatori per la collaborazione internazionale

Luigi Fumanelli

Il CNOS ha spesso accettato e dato vita ad iniziative di formazione dei formatori per la collaborazione internazionale, che hanno interessato recentemente i CFP di Verona, Roma-Gerini, L'Aquila e Ortona.

Il prof. Luigi Fumanelli, direttore del CFP « San Zeno » di Verona, che sviluppa la sua attività formativa nei settori grafico, meccanico ed elettromeccanico, descrive in questo articolo quanto si è fatto a Verona fin dal 1967, anno di fondazione del Centro, oltrepassando i tempi assegnati a questo numero di Rassegna CNOS, e definisce le motivazioni tecniche e culturali che giustificano iniziative in un settore che esige competenza, impegno e dedizione.

1. Alcune premesse

Il gruppo dei docenti del nuovo Centro di formazione grafica di Verona, durante le discussioni per la impostazione e realizzazione, si era convinto che il livello del servizio formativo dipendeva essenzialmente dallo spirito che animava gli operatori e dalla loro specifica preparazione, sia contenutistica che metodologico-didattica. Perciò, essi ricercarono, fin dall'inizio, di concretizzare un piano collegiale di formazione degli insegnanti, frequentando corsi all'estero per poter così sfruttare contatti e rapporti con quanto esisteva di più valido in questo settore, essendo già a conoscenza di quello che esisteva all'interno.

Gli enti fondatori del nuovo Centro — Ispettorato Salesiano e Comitato E.N.I.P.G. —, convinti del piano proposto, lo sostennero per la loro parte.

Esso prevedeva la partecipazione di alcuni insegnanti a corsi in Germania, Francia, Svizzera, Stati Uniti. Ci si riprometteva di apprendere — oltre alla lingua — i contenuti, i metodi, i servizi, i sussidi, la mentalità, nonché di allacciare collegamenti preziosi e sistematici con le relative persone e istituzioni.

Riscontrata nel tempo la validità di tale scelta, il piano continua ancor oggi ad avere attuazione. Ogni anno si mettono in programma le manifestazioni più interessanti che hanno luogo sia in Italia che all'estero, si presenta la domanda agli Enti interessati per attingere la spesa ad un fondo costituito all'uopo, nel quale confluiscono diverse contribuzioni.

Il frutto più immediato che si raggiunse fu quello di suscitare nel corpo docente uno spirito rinnovato e una preparazione più approfondita e aperta. Tale spirito s'innestava perfettamente sulla specificità salesiana, aggiungendovi una consapevolezza di maggior valore e una incontenibile necessità di comunicare al maggior numero possibile di persone quanto stava maturando nei singoli e in tutta la formazione grafica. Pertanto si imponeva una indispensabile opera di coordinamento e regolazione delle spinte dei singoli per armonizzarle e contemperarle nei confronti degli altri impegni, seguendo un preciso ordine di importanza e di priorità.

Attraverso gli scambi con le maggiori scuole europee, il centro grafico « San Zeno » vedeva crescere le sue possibilità e un apprezzamento sempre più diffuso. Veniva accettato nell'« International Circle of Educational Institute for Graphic Technology and Management », una associazione fra le scuole grafiche superiori di Europa e di America, e infittiva le visite all'estero dei propri allievi e insegnanti a istituzioni di formazione professionale e ad aziende particolarmente valide, visite che venivano regolarmente ricambiate e che aumentavano di riflesso la conoscenza del Centro specialmente attraverso la stampa specializzata.

Nel giro di qualche tempo, cominciarono a pervenirci domande sempre più frequenti di incontri formalizzati, di scambi, di soggiorni, di corsi, sia dall'interno che all'estero. Coerentemente con i propri principi, il Centro decideva di corrispondere a queste domande di formazione.

2. Le finalità

È bene rispondere subito alla domanda: cos'è che vi ha spinto a una simile decisione, che presentava incognite non semplici e che poteva contravvenire — se non ordinata — agli impegni primari del Centro?

Ci siamo imbarcati, nonostante tutto, in questa impresa, perché già negli anni 1965-66, quando stavamo preparando il piano e si intravedeva il forte mutamento professionale che sarebbe poi avvenuto, anche se non appariva allora con tutta la sua drammaticità, ci necessitava procedere per nuove strade, più consone alle nuove esigenze. Avevamo discusso con calore e forza, prima di fare le nostre scelte, circa l'impronta fondamentale da dare alla formazione professionale del nuovo centro grafico. La decisione fu chiara: la formazione doveva essere basata su una seria cultura del lavoro e sulla polivalenza professionale, con una certa specificità. A nostro giudizio solo così poteva risultare fortemente innovativa rispetto ai modelli allora in atto.

Sentivamo, però, il bisogno di verificare questa nostra decisione. Occorreva guardare al di là della cerchia consueta, per noi ferma su posizioni tradizionali non più rispondenti. Dovevamo, quindi, conoscere quanto si faceva all'estero per trovare corrispondenze.

Un'altra finalità che ci ha spinto a rispondere alla domanda di formazione degli adulti (compresi quindi i formatori esteri) è stata la necessità di avere contatti sistematici e internazionali con la cultura professionale e il mondo della produzione, senza i quali si faticava a stabilire una corretta impostazione formativa di primo grado.

Una terza finalità poggia sulla seguente constatazione: don Bosco ha fondato i suoi laboratori-scuola all'Oratorio di Torino con lo scopo di soddisfare a una duplice necessità, quella di formare professionalmente i suoi ragazzi, evitando di darli in pasto allo sfruttamento di datori di lavoro senza scrupoli, e, contemporaneamente, quella di produrre la stampa cattolica da diffondere tra il popolo. Li ha voluti vere botteghe artigiane di produzione interna, in corrispondenza con gli scopi della sua nascente Congregazione. Ma, successivamente, molte scuole professionali hanno conosciuto — compresa quella dell'Istituto « Don Bosco » di Verona — un cambiamento intermedio, per il quale si sono dedicate preferibilmente a lavori esterni commissionati da terzi invece che a lavori interni, scegliendoli però in armonia con le esigenze della formazione professionale e destinando il ricavato al loro sostentamento. Ultimamente, ci si è trovati di fronte a una ulteriore situazione-condizione: è vietata la produzione per conto terzi quando si accettano i sovvenzionamenti regionali e dell'E.N.I.P.G., ed è imposto il cambiamento degli obiettivi formativi (da specialisti a fondamentali, per mettere in grado gli allievi di gestire la propria professionalità nel succedersi di continui e rapidi cambiamenti).

Pertanto, per adeguarci alla nuova situazione-condizione, abbiamo sostituito

tuito la committenza dei lavori con la committenza dei servizi formativi, a tutti i livelli, sfruttando al massimo le conoscenze, le esperienze, le capacità didattiche del centro. Questa decisione, che ha comportato una particolare impostazione generale e, nel contempo, un impegno e uno sforzo non comuni di curare costantemente gli insegnanti per tenere sempre aggiornato il loro livello formativo, ha richiesto, appunto, un collegamento sistematico con la realtà produttiva, attraverso continui contatti con le aziende più significative (assicuratici dalla Mondadori sia all'interno che all'estero), e un'aperta e approfondita ricerca nell'ambito tecnologico-metodologico-didattico, attraverso scambi regolari con le organizzazioni, associazioni, istituzioni e scuole, specialmente estere.

A chi ci chiedesse quale conto hanno in queste scelte le finalità ideali (cioè la tensione pastorale del nostro agire e fare) proprie della Congregazione salesiana, rispondiamo che la nostra esperienza ci conferma che più delle parole valgono i fatti, cioè i contatti aperti, le testimonianze di vita, i servizi resi, la disponibilità nel rispondere alle richieste, il livello professionale della preparazione, l'efficacia degli interventi, il comportamento dei docenti. Attraverso questa apertura e sensibilità nei confronti delle necessità delle persone s'instaura un dialogo spontaneo e profondo, un'intesa spesso tacita ma reale, un'adesione sincera ed affettuosa per quel che si è e per quanto si fa.

3. Le tappe fondamentali

Nell'estate del 1968, al termine cioè del primo anno di attività del Centro grafico « San Zeno », in collaborazione con il CNOS nazionale (allora diretto da don Paltrinieri), abbiamo organizzato e tenuto un convegno nazionale di docenti dei centri grafici salesiani, allo scopo di prospettare una sintesi della situazione e di confrontarla con il modello che si stava concretizzando al « San Zeno ». Dall'interesse suscitato in tutti dal nuovo modello formativo scaturirono i primi corsi estivi di aggiornamento per i docenti salesiani, che hanno percorso quelli istituiti più tardi dalle Regioni.

Nell'estate seguente del 1969, il centro grafico « San Zeno » prese l'iniziativa di invitare i più noti studiosi italiani e stranieri di tecnologia a un seminario con lo scopo di mettere in luce le basi scientifiche che potevano supportare tale materia, attestata ancora su basi descrittive e « artigianali ». Il materiale preziosissimo ricavato dal seminario ha dato un nuovo orienta-

mento alla successiva ricerca e un insieme di contenuti per una tecnologia più razionale, adatta in modo particolare alla formazione degli adulti — insegnanti, tecnici, e operatori — che avrebbero preso il via con l'anno seguente.

Infatti, dall'anno 1970 in poi — fino al 1975, anno in cui alle nostre proposte si sostituirono le domande autonome da parte di scuole e aziende — abbiamo offerto tutta una serie di corsi di aggiornamento che miravano a soddisfare i bisogni emergenti. Le iscrizioni avute confermarono l'esattezza delle nostre previsioni. Tutti i corsi proposti furono effettuati e frequentati da responsabili di aziende e di scuole. A tenere le lezioni vennero invitati, quali esperti nei vari campi, le persone conosciute attraverso i nostri contatti e scambi in Italia e all'estero. Da quei primi corsi ebbero vita associazioni nazionali quali l'AIFEC (Associazione Italiana Fotocompositori Editoriali e Commerciali) e l'AITRES-CAD (l'Associazione dei fotoriproduttori nei campi degli scanner e dei sistemi integrati).

Nel 1976 il C.F.P. « San Zeno » organizzò nell'estate, per tutto il suo personale insegnante e dirigente, un corso di metodologia didattica finalizzato all'insegnamento professionale ai vari livelli e gradi. A tenere il corso venne invitata una organizzazione internazionale, la CEGOS. Il corso venne preparato di comune accordo nei contenuti e nei metodi, sia attraverso una previa indagine conoscitiva delle necessità del Centro, sia con la frequenza a un corso preparatorio di un gruppo di insegnanti che avrebbe poi affiancato i docenti nell'opera di sostegno e supporto del lavoro di gruppo. Il corso segnò una tappa essenziale in ordine alla razionalizzazione metodologica, in vista degli impegni formativi non solo della prima formazione ma anche di quelle successive.

Dal 1977, per merito di alcuni nostri docenti, ebbe inizio la introduzione dell'informatica nel Centro « San Zeno ». Essa fu favorita da due fatti: l'assegnazione da parte del CNOS nazionale dei calcolatori Olivetti P6060, e il sostegno scientifico assicurato dall'Istituto di didattica della Università Salesiana di Roma. Il processo di inserimento dell'informatica fu progressivo e diffuso: dapprima, attraverso lo studio e la ricerca di pochi docenti; poi, attraverso corsi adeguati di alfabetizzazione per tutti; ancora, con l'allestimento di aule specifiche; e, infine, con la organizzazione di corsi di ogni grado, compresi quelli di applicazione dell'informatica in tutti i settori. L'aver iniziato tempestivamente l'apprendimento dell'informatica ha favorito l'aggiornamento dei contenuti e l'adeguamento dei corsi. Di conseguenza, sono aumentate grandemente le richieste di corsi in tutti i campi e a tutti i livelli da parte di aziende e di centri professionali.

4. Corsi grafici per insegnanti esteri

Il principio da noi adottato di rispondere alle più varie domande di formazione, consapevoli di possedere la necessaria serietà di preparazione, remota e prossima, del nostro personale insegnante in fatto di contenuti, di metodologia didattica, di conoscenza sociale e produttiva, ha sempre corrisposto alla nostra volontà di approfittare di tutte le occasioni favorevoli per aumentarla in tutti i nostri docenti, dando la responsabilità dei corsi o all'uno o all'altro, secondo le specifiche competenze e disponibilità, favorendoli nelle ricerche e nella stesura di ipotesi preliminari da concordare con i committenti.

Il responsabile di un corso sa che può sempre contare non solo sulla collaborazione interna di tutti gli altri docenti ma anche su quella esterna, facendo appello alla larga cerchia di esperti a noi vicini per consuetudine, sollecitazione e amicizia.

Per quanto riguarda il costo dei corsi, abbiamo predisposto un prezzario aggiornato, adeguandolo di volta in volta alla quantità e qualità della domanda.

Diamo ora un elenco — non completo — dei corsi fatti per formatori stranieri, limitandoci necessariamente a qualche notizia sommaria, in quanto le finalità del presente articolo, lo spazio e il tempo non ci concedono di entrare in notizie più dettagliate.

— Nel 1972 abbiamo ricevuto la richiesta dall'Associazione svizzera delle scuole professionali per apprendisti, di tenere un corso di aggiornamento mirato sulle « preparazioni » a una ventina di insegnanti di lingua tedesca, tenendo conto del sistema didattico duale in vigore in Svizzera, per cui la scuola completa quanto viene fatto per gli apprendisti dalle aziende autorizzate. Il corso, della durata di un mese, si è svolto nel luglio, con reciproca soddisfazione e scambio di informazioni, dandoci l'occasione di collegamenti che durano ancora oggi.

— Negli anni 1972-73-74 siamo stati richiesti di tenere, in Brasile, una serie di corsi per gli insegnanti e di conferenze per gli industriali di S. Paolo e Rio de Janeiro. Le scuole intessate dipendevano direttamente dall'Ente industriale che monopolizza quasi tutta la formazione professionale in Brasile. La richiesta ci è pervenuta attraverso l'ACIMGA (Associazione Costruttori Italiani Macchine Grafiche ed Affini), che aveva contribuito con attrezzature e con personale alla fondazione di quelle scuole (mi piace ricordare uno dei pionieri e un caro amico di quella iniziativa, il prof. Oscar Rossi).

L'esito di quegli interventi è misurabile anche dal largo credito che da allora in poi abbiamo avuto tra quegli insegnanti e imprenditori che ci hanno richiamato anche successivamente sul posto e ancora adesso — venendo in

Europa — partecipano al « San Zeno » a corsi e scambi sulle novità professionali.

— Nel 1975-76-77 abbiamo dato la nostra collaborazione all'ACIMGA e alla Mondadori per far sorgere a Queretaro (Messico) una scuola grafica, predisponendo quanto si riferiva all'adattamento dei locali preesistenti, al layout delle attrezzature prodotte tutte in Italia, al piano didattico per gli allievi, alla formazione presso il « San Zeno » degli insegnanti (vi hanno frequentato un corso di un anno) e, infine, all'invio e soggiorno per alcuni anni di un direttore e di alcuni insegnanti italiani allo scopo di contribuire all'avvio e all'affermazione della nuova scuola.

— Nel 1978-79-80 abbiamo curato al « San Zeno » la formazione di parecchi insegnanti provenienti da scuole salesiane di varie repubbliche del Centro e Sud America: Colombia, Perù, Venezuela, Ecuador. La durata dei corsi variava da uno a due anni e comprendeva le conoscenze dell'intero processo grafico, le singole specializzazioni nei procedimenti e la metodologia didattica. Tali corsi — che richiedevano una grande capacità di adattamento alle peculiarità dei Paesi di origine, alle singole persone dei partecipanti (età, preparazione professionale, cultura, lingua, costumi, ecc.) — hanno contribuito validamente all'aggiornamento delle nostre scuole professionali di laggiù. Continua tutt'ora il rapporto amichevole e concreto con quelle persone e scuole, tanto che il « San Zeno » rimane per essi un punto di riferimento per le loro continue necessità.

— Nel 1980, siamo stati richiesti — tramite l'ACIMGA — da una associazione padronale argentina, che segue le scuole professionali nelle principali città di quella nazione, di tenere un corso di sei mesi a un gruppo di otto responsabili di formazione professionale. Il corso — anche se abbiamo dovuto improvvisare i contenuti non avendo avuto notizie precise circa i bisogni dagli intermediari — ebbe un esito soddisfacente per tutti, favorito anche dal fatto che trattavasi di ex allievi salesiani, molto interessati e capaci, che si sono ambientati e affiatati con estrema facilità al « San Zeno ».

— Dal 1981 ad oggi, abbiamo preso contatto — tramite l'ACIMGA — con il continente della Cina Popolare. Dapprima con un corso di sei mesi per otto operatori cartotecnici di industrie collegate nella China Pack, tutte della regione di Wuxi. Lo scopo prefissato era quello di facilitare la introduzione di attrezzature italiane — specialmente rotocalco e flessografiche — nelle sopraddette aziende. È stata una esperienza che, iniziata con cautela da entrambe le parti, è terminata con grande cordialità e profitto. Tant'è che nei capitolati ufficiali, stipulati successivamente, da parte cinese si è sempre

preteso dal Governo Italiano che i corsi venissero svolti presso il « San Zeno » di Verona.

L'anno seguente ci venne affidato un altro corso più impegnativo, al fine di preparare gli insegnanti di una nuova scuola grafica di cartotecnica da far sorgere ex novo a Wuxi. Durante un anno intero, dieci cinesi, di età media e di preparazione generica, si sottoposero al nostro trattamento intensivo di cultura grafica generale, di conoscenza e di capacità tecniche specifiche, di metodologia didattica. L'esito fu buono, favorito anche da un gruppo di validi interpreti. Per aiutare l'avvio della nuova scuola furono inviati sul posto, per due anni, un condirettore e quattro insegnanti, presi tra gli assistenti del nostro Centro Grafico. Il loro soggiorno si è concluso proprio in questi giorni.

Il terzo corso, tutt'ora in svolgimento, riguarda un gruppo di dodici insegnanti della scuola superiore — a livello universitario — di Shanghai. La finalità è di metterli in grado di aggiornare il loro insegnamento tecnologico-tecnico — che si esplicherà con attrezzature italiane — dopo l'isolamento subito a causa della rivoluzione culturale. Il corso sta procedendo molto bene, nonostante ci richieda il massimo sforzo, dato l'alto livello degli obiettivi da raggiungere e le esigenze culturali e professionali dei partecipanti. Coordinato da un docente del « San Zeno », il corso coinvolge in diversa misura tutti gli altri, insieme a tante persone e strutture esterne del territorio veronese e veneto, le quali completano i procedimenti che mancano nella Scuola. Stiamo anche usufruendo, fortunatamente, dell'opera di una interprete di eccezione.

— Dal 1981 collaboriamo con alcune scuole grafiche salesiane di Spagna, sia mediante contatti sistematici con insegnanti, sia preparando giovani a diventare futuri collaboratori di dette scuole, sia inserendo nel nostro organico abituale responsabili di scuole grafiche per periodi di uno o due anni, in modo da confrontarci a livello più profondo. S'è venuto creando così un intenso scambio con quelle scuole che ci lega anche sotto il profilo umano.

— Dal 1980 in poi, alcuni nostri insegnanti dedicano le loro vacanze in aiuto alle scuole grafiche salesiane dell'Istituto « Don Bosco » di Bangkok in Thailandia e degli Istituti Salesiani di Belem e di Manaus in Brasile, portandovi il loro contributo soprattutto per la formazione dei nuovi insegnanti. Dalla Ispettorìa nord del Brasile è venuto al « San Zeno » — e si è fermato per due anni — un insegnante salesiano (il sig. Eugenio Marcon) con lo scopo di prepararsi ad aggiornare l'insegnamento delle loro scuole professionali e di seguire l'inserimento dei giovani insegnanti. Nel 1986 abbiamo potuto accontentare anche una uguale richiesta pervenutaci dalla Ispettorìa brasiliana del nord-est.

5. Corsi meccanici per insegnanti esteri

Anche se più tardi, il settore meccanico del « San Zeno » si è dedicato alla formazione di insegnanti stranieri, con una partenza alla grande. Infatti, la prima richiesta ci è pervenuta dal Consiglio d'Europa di Strasburgo. Esso assegna ogni anno a una Nazione membro il compito di formare gruppi di futuri insegnanti delle scuole professionali appartenenti a Paesi dell'area mediterranea.

Il Consiglio d'Europa ha chiesto al Governo italiano; il Ministero del Lavoro al CNOS, che affidò l'iniziativa al C.F.P. « San Zeno », che godeva di considerazione per aver raggiunto un eccellente livello in tutti i suoi settori di formazione. Merito questo del gruppo di responsabili e di docenti, costantemente dediti alla ricerca e alla attuazione di piani didattici aggiornati.

— Nel 1979, dopo vari incontri, si raggiungeva a Strasburgo l'accordo circa un nostro progetto di formazione che teneva conto delle precedenti esperienze fatte da questo tipo di corsi in altre Nazioni. In base all'accordo ci veniva assegnato dal Consiglio d'Europa il 16° corso per la preparazione dei futuri istruttori tecnico-pratici per meccanici delle scuole professionali di Cipro, Grecia, Portogallo e Turchia. Il corso — della durata di cinque mesi, da febbraio a giugno — comprendeva, oltre alla selezione dei soggetti da farsi nelle singole Nazioni, nel rispetto di alcune caratteristiche comuni, l'accoglienza dei corsisti, l'ospitalità, la loro socializzazione (alquanto difficile, trattandosi di genti lontane per storia, tradizione, lingua, religione, politica), la formazione finalizzata all'insegnamento delle professionalità meccaniche di primo grado nonché della metodologia didattica. Il gruppo si componeva di quattro ciprioti, dieci greci, dieci portoghesi, e quattordici turchi, per un totale di trentotto persone. Il corso ha richiesto — come ognuno può facilmente immaginare — una complessa organizzazione logistica e formativa a causa della eterogenea composizione del gruppo e della variegata situazione culturale e professionale di partenza, rimanendo invece uguali per tutti i tempi e gli obiettivi di uscita: il livello di conoscenza, di capacità professionale e di metodologia didattica, il tutto finalizzato alla formazione di base.

Lo svolgimento del corso è stato regolare, improntato a pacifica convivenza, che raggiunse anzi col tempo manifestazioni di amicizia, favorite dal clima di vita salesiana, dai momenti di distensione e dalle visite tecniche di complemento.

La verifica dei risultati ottenuti durante il corso dai partecipanti è stata fatta da una Commissione internazionale mediante prove di esame, sia pra-

tiche che teoriche. Il giudizio espresso dalla Commissione e dal Consiglio d'Europa è stato largamente positivo per la partecipazione e l'avanzamento dei singoli e del gruppo, nei confronti degli obiettivi prefissati.

Gran merito di questo lavoro e dei risultati conseguiti va attribuito al coordinatore e ai docenti del corso che non hanno risparmiato fatica per realizzare quel clima proficuo di reciproca accettazione, che è stato il presupposto dei frutti ottenuti.

— Nel 1982 il Consiglio d'Europa chiedeva direttamente al « San Zeno » di accettare il 19° corso, rivolto a quarantadue futuri insegnanti tecnico-pratici delle scuole professionali ancora di Cipro (n. 4), Grecia (n. 10), e Turchia (n. 18). Accettato il grave impegno, superando non poche difficoltà, ebbe inizio la selezione dei candidati, nel novembre '81, svolta dal nostro Centro di Orientamento, nelle capitali delle Nazioni cui appartenevano i partecipanti, con la collaborazione dei rispettivi Ministeri del Lavoro. Nel febbraio '82 si dava inizio al corso, che veniva concluso nel giugno successivo con gli esami sostenuti davanti alla Commissione internazionale di funzionari del Consiglio d'Europa e di rappresentanti dei Ministeri del Lavoro di Svizzera, Portogallo e Italia.

Pur lavorando con i corsisti per i medesimi obiettivi e contenuti e con le medesime metodologie e verifiche, il corso non è risultato la fotocopia del precedente perché al « San Zeno », nel frattempo, s'era fatto dell'altro cammino: nuove esperienze e un migliore standard formativo.

Pertanto, gli esiti constatati dalla Commissione sono stati ancora più positivi rispetto a quelli conseguiti con il 16° corso, a tutto vantaggio dei partecipanti e con soddisfazione dei docenti.

— Nel 1984 l'UCIMU (Unione Costruttori Italiani Macchine Utensili), ci chiese di partecipare al loro impegno di costruire, impostare, attrezzare in Cina un nuovo Centro di formazione professionale meccanica, dando una mano nella formazione dei futuri insegnanti cinesi, specialmente per quanto riguardava gli elementi di metodologia didattica, avendo già provveduto a dare i contenuti professionali presso alcune aziende di loro fiducia. Accettata la richiesta, nel volgere di tre mesi (febbraio-aprile), i docenti del settore meccanico del « San Zeno » hanno svolto quanto veniva loro richiesto, riuscendo anche a riportare la metodologia ai contenuti e a integrarli là dove si rivelavano lacunosi.

Il lavoro svolto fu grande, nonostante il poco tempo, data la difficoltà della lingua, la difettosa impostazione del corso e la conseguente disparità delle condizioni-situazioni dei corsisti sul piano professionale e didattico.

L'Associazione promotrice della iniziativa ci ha espresso larghi riconoscimenti per quanto ottenuto in così poco tempo.

— Nel 1986 abbiamo accettato su richiesta della UCIMU — tramite la consociata M3T — di svolgere un corso di formazione per l'aggiornamento di dodici ingegneri, istruttori tecnico-pratici del Centro italo-ecuadoriano « G. Benzoni » di Guayaquil (Ecuador). Obiettivo del corso era quello di inserire gli insegnanti in una esperienza di partecipazione globale presso una struttura europea di formazione professionale, che fosse riconosciuta tra le più valide per il modello formativo che proponeva. Fu scelto il « San Zeno » per la positiva esperienza fatta nelle precedenti collaborazioni. I settori d'insegnamento riguardavano la meccanica (macchine utensili anche a controllo numerico), la motoristica, la refrigerazione e il condizionamento, la elettricità industriale, la pneumatica e la oleodinamica. I contenuti dovevano essere teorici e pratici nonché metodologico-didattici.

La organizzazione del corso — per la durata di sei mesi durante l'anno formativo — presentava non pochi problemi logistici di convittualità, di convivenza e di contatti guidati con la realtà italiana, considerata sotto l'aspetto culturale, sociale e professionale. Ciò che veniva raggiunto mediante visite ad alcune realizzazioni significative.

Le difficoltà presentate dal corso sono state: i contenuti della richiesta fattaci antecedentemente dagli organizzatori del corso non corrispondevano alle reali esigenze dei corsisti, la sprovvedutezza iniziale dei singoli, la loro eterogeneità, la disparità dei bisogni, la mentalità e i costumi di vita.

Tali difficoltà sono state superate di slancio mediante una generosa dedizione e intraprendenza del coordinatore del corso e degli altri docenti, che hanno saputo cogliere, interpretare, sintetizzare e attuare quanto rispondeva alle attese dei corsisti e, nello stesso tempo, legare con loro in tal modo da farli sentire a casa loro.

Il Ministro del Lavoro dell'Ecuador, intervenendo alla chiusura del corso, ha voluto esprimere il suo profondo riconoscimento verso il « San Zeno » e invitare in Ecuador, durante il mese di agosto, i responsabili del corso, ospiti di quel governo, perché suggerissero quanto ritenuto opportuno per l'opera intrapresa e specialmente perché consigliassero circa la formazione dei formatori.

6. Conclusione

Queste particolari prestazioni si devono intraprendere con generosità e, insieme, a ragion veduta, valutando cioè i vantaggi che possono derivare

alla istituzione e ai singoli per quanto attiene gli scambi, i rapporti e gli sviluppi formativi.

Non sono prestazioni che si possono improvvisare. Esse richiedono preparazione e presuppongono alle spalle del Centro una realtà formativa di alto livello e una esperienza non comune in fatto di professionalità. I contenuti devono essere sempre accompagnati da una esemplare metodologia didattica e da una adeguata cultura sociale e produttiva dei Paesi da cui provengono i corsisti.

È necessario saper creare con i corsisti un buon clima d'integrazione e di amicizia, che va al di là dell'insegnamento, e che porta all'immedesimazione con i loro bisogni primari di ambientazione, d'inserimento, di accettazione, di vita, di svago.

È necessario poter comunicare con facilità. Perciò, pur organizzando lezioni di italiano e chiedendo agli organizzatori di preparare anticipatamente i corsisti, occorre fare affidamento su buoni interpreti, che sappiano entrare in sintonia con le persone e nel merito dei contenuti professionali.

È infine indispensabile affidare il corso a un eccellente coordinatore, che ne curi la organizzazione e segua il coinvolgimento degli altri docenti e delle strutture. Da lui dipende lo svolgimento del programma, il dosaggio delle finalità e dei limiti riguardanti i diversi interventi, la gestione dei tempi, la scelta dei luoghi, la collaborazione delle persone e degli Enti esterni. In sostanza, il coordinatore si pone come riferimento per ogni necessità e adempimento.

Il Centro Formazione Professionale « San Zeno », dopo una seria e approfondita analisi delle esperienze fatte finora con i corsi di formazione dei formatori provenienti dall'estero, controbilanciando le difficoltà con i benefici, giudica positivamente questa attività soprattutto nei confronti dell'approfondimento e dell'allargamento degli interessi, delle vedute, dei contatti, degli scambi, delle conoscenze, che hanno enormemente arricchito di valore tutti i servizi del Centro.

È un investimento a lungo termine, in quanto prepara e anticipa i tempi degli adeguamenti. Essi possono essere così previsti, capiti e attuati con tempestività e lungimiranza.

Don Bosco ci ha insegnato a non risparmiarci nel servizio delle persone, specialmente di quelle più bisognose. Noi abbiamo tradotto in pratica questa sua ansia con la politica del renderci capaci e attrezzati per servire meglio.

Formazione sul lavoro

La Regione Abruzzo verso l'automazione

Sante Toniolo - Mario Tonini

0. Premessa

Il CNOS, coerente con la sua proposta formativa, sensibile ai problemi del mondo del lavoro, di una società in trasformazione, allarga sempre di più il concetto di formazione che definisce un insieme di orientamento, di formazione, informazione, inserimento nel mercato del lavoro, a livelli sempre più differenziati di intervento.

In questo senso il CFP CNOS si pone come sede di progettazione formativa, come sede di formazione vera e propria, come collegamento reale tra formazione e lavoro.

Proprio per questo collegamento nella regione Abruzzo il CNOS favorito anche dal dettato legislativo che all'art. 30 del Regolamento di attuazione della legge regionale n. 63, concernente la disciplina delle attività di F.P., recita « per i progetti di fondo sociale europeo, proposti da aziende e/o loro consorzi il parere del Consiglio Regionale sarà vincolato dall'obbligo che tali aziende e/o loro consorzi si avvalgono della collaborazione, per lo svolgimento delle attività, di strutture di formazione riconosciute idonee dalla Regione », è stato invitato a realizzare progetti innovativi di ampio respiro mettendo in atto strategie operative in relazione alle dinamiche del mercato del lavoro, dello sviluppo di nuove esigenze formative correlate a nuovi contenuti professionali indotti dalla introduzione in azienda di nuove tecnologie, con particolare riferimento alla automazione.

1. Progettazione e innovazione

La sede nazionale e i CFP CNOS in realtà hanno da tempo iniziato insieme all'adeguamento dei curricula per l'attività consolidata, la progettazione di percorsi formativi che, pur lineari, presentano un insieme di formazione, lavoro, non lavoro, in cui la formazione diventa segmento finalizzato ai momenti di transizione.

In questa ottica l'intervento del CNOS non si limita esclusivamente ad erogare formazione, ma si sviluppa con capacità progettuale che tiene conto della domanda di formazione che nasce dalle aziende in trasformazione e che non trova risposta adeguata in altre sedi.

Questa ipotesi che poggia sulla teoria del policentrismo formativo in base al quale ogni realtà con valenza formativa deve collegarsi con le altre realtà produttive, economiche, sociali per favorire lo sviluppo di un sistema formativo complesso in grado di consentire ai giovani, e non solo ai giovani, di affrontare consapevolmente il cambiamento, ha favorito la elaborazione di progetti che permettessero alle aziende della Regione Abruzzo di realizzare a più alti livelli di valore aggiunto prodotti competitivi sul mercato internazionale. Il sistema utile a rompere il circolo vizioso degli alti costi di produzione si è rivelato quello della innovazione tecnologica, organizzativa, manageriale.

Gli imprenditori abruzzesi hanno investito molto nella innovazione rifiutandosi di « gestire la via verso il declino » e coinvolgendo in questo sforzo gli Enti e i Centri più qualificati di formazione professionale.

2. Innovazione e automazione

Hanno cominciato a muoversi verso l'automazione per lotti che ha favorito una maggiore e più qualificata esportazione di prodotti targati Italia, e che ha permesso di fabbricare prodotti diversi richiesti a scadenze diverse ma determinate. L'esigenza di flessibilità nella direzione, nella progettazione e nella produzione per realizzare obiettivi così ambiziosi non poteva essere soddisfatta senza formazione professionale.

Il CNOS nei centri di Ortona, L'Aquila e Vasto, insieme agli imprenditori locali, ha progettato moduli significativi di formazione, orientati a risolvere parte dei problemi di aziende significative come la PIAGGIO, la SEVEL, la FLOVETRO, la SIV, la RAVIT, la VIFAN ecc.

In questo lavoro si è operato sul versante tecnologico non solo ma

anche sul versante culturale, attingendo alle fonti internazionali della tecnologia, della produzione e del mercato, coinvolgendo tecnici, economisti e sociologi che hanno prodotto progetti fondati sul lavoro di gruppo, con la possibilità di ridurre i costi generali, aperti a nuove tecniche di comunicazione anticipatrici di una innovazione non solo tecnologica, ma anche sociale, almeno all'interno dell'impresa.

3. Il ruolo dell'elettronica e dell'informatica

Tecnicamente ciò è stato reso possibile dalle opportunità date dalla elettronica, che attraverso l'informatica ha permesso nuovi metodi di programmazione, organizzazione e controllo della produzione, insieme a nuove tecniche per rendere più efficaci le scelte delle imprese: si è passati dal « si è sempre fatto così » al metodo « scientifico » basato sulla disponibilità in tempo reale dei dati necessari, sull'impiego di tecniche sofisticate, sull'assunzione di decisioni sempre più coerenti con gli obiettivi programmati.

Un secondo mutamento portato dalle applicazioni dell'elettronica riguarda la sua applicazione agli strumenti di produzione consentendo la costruzione di impianti in grado non solo di autoalimentarsi, ma anche di autocontrollarsi, modificando radicalmente i compiti riservati all'uomo.

Su queste basi nuove sono stati progettati i moduli formativi, relativamente brevi, essenziali, finalizzati alle esigenze delle aziende che chiedevano la qualificazione di giovani nuovi assunti, o la riconversione di persone già in servizio.

4. Informatica e organizzazione del lavoro

In questi moduli hanno assunto forte rilevanza l'alfabetizzazione informatica degli operatori e l'uso appropriato del calcolatore. In questi anni infatti il calcolatore ha assunto un ruolo sempre più importante, tanto da far ritenere la sua introduzione in azienda, già fin dagli anni 70, una delle componenti principali per l'aggiornamento dei processi e delle strutture aziendali.

Il sistema informatico permette di integrare in unico sistema tutte le informazioni, i controlli e i comandi relativi all'attività di una azienda.

Ma perché ciò si renda possibile è necessaria la soluzione di alcuni

problemi da parte degli operatori, i quali per acquisire nuove abilità non possono rinunciare a momenti qualificanti di formazione professionale.

Il primo problema da risolvere consiste in uno sviluppo e in un affinamento della tecnologia, in maniera da mettere le persone in grado di utilizzare sistemi flessibili di produzione con macchine e attrezzature più rapide e più precise.

Il secondo problema riguarda una nuova organizzazione del lavoro che permetta l'introduzione dell'informatica e che consenta una definizione precisa, e comunque diversa dal passato, dei ruoli e delle convenienze economiche derivanti dall'introduzione dei metodi automatici di produzione.

Nei nostri progetti si è giunti alla conclusione che l'organizzazione del lavoro, a qualsiasi livello, non è un fatto puramente tecnico, determinato unicamente dalla tecnologia intesa come hardware e software e dallo stato di divisione del lavoro, ma un fatto soprattutto culturale e quindi bisognoso, oltre che di esperienze, di mentalizzazione e di creazione e sviluppo di nuove figure professionali. Proprio in questo obiettivo e con questi intenti si è fatto formazione introducendo ai concetti e ai meccanismi della fabbrica automatica e dei sistemi flessibili di produzione già introdotti in molte delle aziende che hanno chiesto collaborazione al CNOS.

5. Fabbrica automatica

Per fabbrica automatica, anche se il concetto dovrà essere ancora chiarito soprattutto per quanto si riferisce ai livelli di automazione, abbiamo inteso una fabbrica nella quale si utilizza a pieno il calcolatore e i sistemi di comunicazione. Ma ciò comporta cambiamenti strutturali e culturali (alcuni a breve periodo, altri a lungo periodo): una tecnologia più evoluta, un controllo più efficace, una riconversione e riqualificazione del personale piuttosto disorientato, oltre che preoccupato, per il nuovo modo di produrre.

La componente culturale dei progetti di riqualificazione e riconversione ha fatto soprattutto riferimento a due aspetti: tecnologia di produzione e tecnologia di controllo della produzione.

Nel settore della tecnologia di produzione si è posto l'accento non solo sulle macchine utensili a controllo numerico, sui robot, sui carrelli senza operatore, sui magazzini automatizzati, ma anche sulle singole tecnologie delle macchine, al controllo delle quali sono state abilitate le persone in riconversione. A questo fine si è tenuto conto delle aziende nelle quali interagivano tecnologie e impianti nell'ambito dei sistemi flessibili di produzione

(FMS) collegati già con sistemi di scala maggiore, quali la progettazione assistita dal calcolatore (CAD), la produzione assistita dal calcolatore (CAM) e i sistemi integrati di fabbricazione (CIM).

E inoltre nelle stesse aziende abbiamo trovato già sistemi di controllo della produzione combinati con sistemi di gestione computerizzata della produzione, il controllo di processo, il controllo della qualità, il controllo del magazzino, il controllo della distribuzione. Questi controlli si sviluppano attraverso il sistema di gestione delle informazioni (MIS) per diventare in prospettiva un sistema che copre intere fabbriche e intere società e anche società affiliate.

La prospettiva, e culturalmente si sono invitati gli operatori a guardare ad essa, è una fabbrica costituita da un impianto di lavorazione alle macchine nella quale siano utilizzati pienamente e in modo coordinato sia la tecnologia di produzione che la tecnologia della gestione della produzione.

La realizzazione in Italia più avanzata di questo tipo di impianto la troviamo nello stabilimento FIAT TERMOLI 3. Negli ambienti per i quali ha lavorato il CNOS in questi tre anni l'automazione ha raggiunto ottimi livelli nella gestione della produzione e pertanto è stato necessario lavorare particolarmente sulle applicazioni dell'informatica in questo settore. Si è insistito molto sul controllo del processo di produzione, della qualità della produzione, delle scorte, della distribuzione poiché nelle aziende ormai sono presenti sistemi di controllo e di pianificazione della produzione funzionanti come circuiti di scale a media integrazione (MIS).

Riassumendo, si è cercato di far fare agli operatori un salto culturale e professionale definendo le fasi temporali e tecnologiche che hanno permesso l'automazione delle fabbriche:

- la fase nota con il nome di meccanizzazione nella quale il lavoro dell'uomo è sostituito dal lavoro della macchina;
- la fase di informatizzazione nella quale è possibile una lavorazione programmabile;
- la fase dell'intellettualizzazione nella quale sono possibili giudizi e interventi più avanzati.

Le fabbriche nelle quali si è lavorato sono nella seconda fase, in quella della informatizzazione. Infatti quasi tutta l'automazione per il controllo della produzione è costituita da sistemi flessibili di produzione (FMS) non consecutivi e senza lavorazione continua. Questi sistemi peraltro sono stati progettati in modo da facilitare la programmazione, ma hanno ancora poca flessibilità in situazione operativa. Il cammino che sicuramente verrà fatto

anche dalla automazione delle aziende abruzzesi consisterà nella combinazione dei sistemi flessibili di produzione (FMS) con la pianificazione delle risorse di produzione (MRP).

In prospettiva saranno necessari altri interventi di formazione per non lasciare vuoti culturali e professionali in chi ha cominciato a capire e ad operare nei sistemi delle fabbriche automatiche.

6. Formazione professionale e futuro

I CFP e i Docenti di fronte a questa rivoluzione hanno dovuto pensare una nuova cultura del lavoro, nella quale l'informatizzazione interessa tutti gli operatori dei settori produttivi sia pure a livelli differenziati: per gli operai è ancora sufficiente la sola alfabetizzazione, mentre per gli impiegati, i tecnici e i dirigenti necessita la capacità di manipolare con disinvoltura la materia secondo gli obiettivi produttivi.

In questo quadro naturalmente emergono nuove figure professionali che mettono decisamente fuori causa la parcellizzazione del lavoro secondo definite mansioni operative, a favore dell'arricchimento e della rotazione dei ruoli.

L'irrompere delle nuove tecnologie tese a favorire l'automazione costringe inoltre ad aggiornare le risorse del CFP in termini di attrezzature, in termini di personale, e soprattutto in termini di organizzazione.

Nonostante i progetti realizzati nei CFP CNOS, con soddisfazione dei docenti, degli allievi e anche delle aziende committenti, restano interrogativi, preoccupazioni e perplessità che si spera il tempo chiarisca relativamente ai problemi sociali sortesi all'introduzione dell'automazione.

Nei confronti della disoccupazione, l'automazione può essere interpretata come fattore aggravante il fenomeno o come soluzione dello stesso? È vero che l'automazione permetterà la realizzazione di « fabbriche senza uomini »?

Sicuramente non siamo in grado di dare una risposta, ma per quanto ci consente la modesta dimensione della nostra ricerca, non mancheremo di dare il nostro contributo per una risposta più sicura agli inquietanti interrogativi aperti dalla introduzione delle nuove tecnologie.

Esperienze e prospettive per i corsi integrati da soggetti handicappati

Giuseppe Cavallotti

Nel 1982 la scuola media licenziò, nella Provincia di Bologna, un numero di allievi portatori di handicap di gran lunga superiore alle previsioni. Questo fatto creò non pochi problemi alle amministrazioni locali, alle quali spettava il compito di dare una risposta concreta alle aspettative delle famiglie dei ragazzi handicappati.

U.S.L., Assessorato Provinciale, Comuni, si diedero da fare per trovare tutte le soluzioni possibili al problema che non era solo umano e politico, ma anche e soprattutto finanziario.

È a questo punto che qualcuno pensò al *Fondo Sociale Europeo*, sino a quel momento poco sfruttato.

Il nostro Centro di Formazione Professionale fu interessato al problema. Don Mario Bassi, l'allora direttore, coerente con lo spirito che anima non solo la Congregazione Salesiana, ma tutto il Centro CNOS di Bologna, progettò un nuovo corso di base, uno in campo meccanico ed uno in campo grafico, articolato in due anni e denominato « *Corso integrato* ». Questo progetto prevedeva l'inserimento di cinque soggetti portatori di handicap e dieci utenti *normodotati*.

Molto più forte, però, era lo sforzo che il nostro Centro desiderava fare per andare incontro alle esigenze del momento, perciò furono inseriti due soggetti handicappati anche in ognuno dei quattro corsi di base del Settore Meccanico ed uno in ciascuno dei due corsi Grafici.

Sembrerà forse poca cosa, ma teniamo presente che tutti gli anni troviamo, all'interno dei corsi di Formazione Professionale di base, almeno tre

allievi per classe variamente psicologicamente o fisicamente condizionati, non segnalati alle U.S.L.

Questo fatto aumenta il problema in quanto, non solo si è alla presenza di un portatore di handicap reale e tangibile che durante la scuola dell'obbligo non ha mai avuto un aiuto, ma peggio ancora, ha una famiglia che non vuole riconoscerlo come soggetto bisognoso di attenzioni, che anzi cerca di nascondere in tutti i modi questo fatto.

Nella maggior parte dei casi, a peggiorare la situazione abbiamo gli stessi genitori, o uno, o l'altro, o tutti e due che sono portatori di handicap.

Inoltre tutti gli altri centri della Provincia, sia pubblici che privati, non se la sono sentita di tentare una nuova esperienza e ne hanno accettato uno o due al massimo.

Il corso integrato, così progettato, prevedeva due docenti sempre presenti: la cosiddetta codocenza.

Obiettivo generale

Realizzare le condizioni per l'inserimento degli handicappati in corsi normali di Formazione Professionale, finalizzati alla realizzazione di profili professionali:

- personalizzati alle reali capacità e sviluppo dei soggetti;
- mirati all'acquisizione di una fascia di mansione adeguata;
- in riferimento alle esigenze produttive del comparto industriale del territorio, al fine di un possibile inserimento degli utenti handicappati nelle aziende del settore metalmeccanico e grafico.

La nostra esperienza a quel tempo era zero in fatto di handicap, ma il desiderio di aiutare quei giovani era tanto.

Sono stati scelti docenti in base alle capacità ed all'umanità dimostrata.

Desidero elencarli tutti perché, nel continuo lavoro fianco a fianco, mi hanno fatto capire tante cose e, involontariamente, mi sono stati maestri in quello che è l'aspetto più concreto e bello della vita: la dedizione e l'umanità verso chi ha bisogno di aiuto e di sostegno. L'handicap psichico mi faceva paura; ora, merito loro, non più.

Grazie, quindi, a Giovanna Battistini, Edoardo Giuliani, Marilena Lelli, Paolo Medici, Enzo Pancaldi, Roberto Rambaldi, Sante Ubaldini, Maurizio Zucchini, che hanno vissuto in prima persona quella esperienza professionale e che hanno permesso la realizzazione del progetto nel vero senso della parola.

Con tanta buona volontà, abbiamo concretizzato una soglia di ingresso in riferimento ai vari tipi di handicap, in modo che il nostro intervento fosse realmente costruttivo e che non ricalcasse il modello tipico di parcheggiare i ragazzi due anni per poi lasciarli al loro destino.

Soglia di ingresso

Sono possibili di intervento formativo nel settore metalmeccanico e grafico i seguenti soggetti portatori di handicap.

1) *Handicappati fisici*

- Motulesi.
- Mutilazioni arti superiori (limitatamente ad una mano e con protesi).
- Mutilazione arti inferiori (con protesi).
- Idrocefali (non gravi).
- Mongoloidi (Sindrome di Down, non gravi).

2) *Handicappati sensoriali*

- Sordi.
- Sordastri.

Sono possibili di inserimento in corsi normali o integrati di Formazione Professionale nel settore metalmeccanico e grafico, tutti gli utenti che hanno un handicap che non pregiudichi o che risponda alle seguenti indicazioni base:

- Grado di autonomia.
- Grado di apprendimento.
- Grado di movimento. (Gestualità).

Grado di autonomia

Per grado di autonomia si intende la capacità dell'utente di orientarsi nell'ambiente e quindi la possibilità di arrivare autonomamente al centro e di ritornare a casa, di provvedere in forma autonoma ai bisogni personali e agli spostamenti nel centro.

Grado di apprendimento

Per grado di apprendimento intendiamo la capacità dell'utente di eseguire manualmente stadi di lavoro copiandoli da schemi base.

Occorre inoltre che l'utente abbia un minimo di conoscenze delle dimensioni delle grandezze fisiche degli oggetti e delle quantità numeriche, la capacità di espressione verbale (gestuale) e grafica (grammaticale).

Grado di movimento (Gestualità)

Per grado di movimento intendiamo la capacità dell'utente nell'attività fino-motoria, cioè la possibilità di manipolazione di oggetti non inferiori ai cinque millimetri.

Era indispensabile determinare dei punti base a cui fare riferimento e perciò sono stati definiti degli obiettivi di carattere generale.

Obiettivi comportamentali e intermedi

Consapevoli delle diverse esigenze che l'handicap presenta e degli ostacoli da rimuovere ai vari livelli, l'intervento didattico è stato mirato:

- all'acquisizione di autonomie personali, sia in riferimento ai propri bisogni primari che in riferimento al rapporto con gli altri;
- all'educazione gestuale e manuale per l'acquisizione di sicurezze nello svolgimento del proprio lavoro;
- all'educazione alla socialità riferita al comportamento con gli altri, alla vita di tutti i giorni e alla vita nell'ambiente di lavoro;
- all'acquisizione di sicurezze nell'ambiente di lavoro.

Ulteriore obiettivo è stato quello dell'apprendimento di un mestiere, da parte dell'utente, con l'acquisizione di capacità lavorative in rapporto alle proprie possibilità.

Tale meta è stata definita da tutta una serie di obiettivi intermedi e di tappe che hanno consentito, in ogni momento dell'iter formativo, di constatarne i progressi, le capacità raggiunte, i momenti di stasi.

Tale costante attenzione, riferita sempre alle possibilità di ciascuno, ha reso l'intervento graduato nel tempo, dosandone le difficoltà senza pretendere troppo.

La programmazione corretta e graduale dell'intervento formativo ha reso necessario il possesso e l'applicazione di metodologie atte a realizzare sia l'obiettivo finale che gli obiettivi intermedi.

Il centro, da tempo, ha studiato e realizzato una *Guida curricolare* che tiene presente le esigenze di base delle varie qualifiche esistenti, ma anche

le richieste e le necessità delle aziende del territorio che sono, a volte, diverse da altre realtà esistenti nella stessa regione Emilia-Romagna.

Su questa base è stato stilato il progetto qui descritto.

Obiettivi didattici

Gli obiettivi didattici e i successivi sotto-obiettivi verranno scelti sulla base della Guida Curricolare dei corsi normali, perché riteniamo giusto considerare il corso alla stregua degli altri ed anche perché i normodotati inseriti, dovranno raggiungere la qualifica nella fascia C del settore (Griglia ISFOL).

Strategia didattica

Il corso è organizzato e articolato in quattro cicli di 600 ore. Ogni ciclo è strutturato in dinamica modulare per obiettivi e unità didattiche concatenate con sistema interdisciplinare, utilizzando la strategia del Mastery Learning adattata alla Formazione Professionale di base.

La conseguente e logica diversificazione ai livelli più bassi degli obiettivi per i soggetti handicappati, verrà definita di volta in volta utilizzando schede per ogni unità didattica.

L'itinerario didattico verrà documentato su particolari schede, nelle quali verrà indicato lo svolgersi delle lezioni, dove dovrà apparire l'intervento diversificato dei docenti.

Ogni unità didattica terminerà con una verifica di apprendimento sia per i normodotati che per i soggetti handicappati.

Seguirà un eventuale recupero per correggere carenze e anomalie di percorso.

Al termine di ogni ciclo formativo, verranno eseguite verifiche sommativie finali ed una speciale scheda di specificazione verrà compilata per concretizzare i progressi conseguiti dagli utenti handicappati.

Tirocinio sul lavoro (Stage aziendale)

Come previsto dalla Guida Curricolare, ad un preciso momento del percorso formativo, sono necessarie alcune verifiche più sostanziali di quelle attuate nel Centro.

Gli stimoli, i richiami all'autonomia e le capacità professionali acquisite necessitano di essere confrontate con un mondo più ampio che non sia quello immediatamente circostante della famiglia e del Centro: il mondo del lavoro.

L'impatto con la realtà aziendale mette in movimento tutta una serie di problematiche sia in senso positivo che negativo.

L'organizzazione dello Stage, da parte dei docenti o degli incaricati, dovrà essere mirato agli obiettivi iniziali specifici.

Priorità assoluta dovrà essere data all'inserimento dei soggetti handicappati nel processo produttivo e, quindi, si dovranno realizzare accordi con le aziende, finalizzati alla assunzione futura dopo il corso.

La durata dello Stage è prevista in 120 ore, cioè circa tre settimane.

Nell'Azienda, il soggetto handicappato dovrà essere affiancato da un normodotato, al fine di facilitarne l'inserimento.

Il periodo dovrà essere seguito dai docenti del corso ai quali, oltre al sostegno morale, verrà dato l'incarico di osservare il comportamento dell'utente handicappato per correggerne le eventuali distorsioni.

Con l'imprenditore dovrà essere concordato il futuro posto di lavoro, al fine di individuare le varie lavorazioni a cui l'handicappato sarà soggetto e per poter organizzare l'ultimo periodo formativo nel Centro.

Sarebbe auspicabile poter ottenere particolari meccanismi eseguibili anche nel Centro, per poter finalizzare il futuro intervento nelle specifiche mansioni individuate.

L'ultimo ciclo didattico-formativo deve tendere ad una ulteriore pianificazione del lavoro, in vista dell'inserimento in Azienda.

Ridefinizione del ruolo del docente

Un intervento di ricerca-sperimentazione, rivolto al superamento di possibili tendenze assistenziali, deve porre il problema dei docenti interessati al progetto.

L'abolizione dello schema sino ad oggi attuato, della divisione tra ore pratiche e ore teoriche, porta alla constatazione che l'intervento formativo e tecnico, necessario a tale tipologia corsuale, prescinda da divisioni tra docenti teorici e docenti pratici.

Un intervento così complesso e variegato alla presenza di soggetti con vari handicap, fa individuare la necessità di impiegare docenti con alto grado di affiatamento individuale e con capacità tecniche e didattiche comuni.

Si fa strada, quindi, il concetto della copresenza di più docenti all'interno dell'ambito formativo durante le stesse ore di insegnamento.

È in questa copresenza che viene messo ulteriormente in crisi il concetto, un po' radicato, delle diverse capacità educative tra docenti teorici e docenti pratici.

La copresenza di due docenti dovrebbe e deve rendere possibile l'insegnamento individualizzato, in alcuni momenti, sia per quanto riguarda lo sviluppo delle autonomie personali che per l'acquisizione di nozioni teoriche e pratiche, culturali o tecniche.

La famiglia

È necessario che la famiglia, per quanto possibile, faccia propri alcuni atteggiamenti e contenuti formativi del Centro, proprio perché il momento di crescita passi attraverso una continuità educativa tra il Centro e la famiglia.

Questo fatto è molto importante se si vuole superare l'atteggiamento di delega che molto spesso la famiglia riversa sulle istituzioni per l'educazione dei propri figli, nella speranza di veder risolti, o perlomeno attenuati, i problemi derivanti dall'handicap del congiunto.

Insieme alla famiglia va verificato qualsiasi momento formativo e qualsiasi proposta formativa o educativa fatta all'utente, in modo da creare un'armonia d'intenti verso un comune obiettivo.

Durante i primi due cicli la Regione Emilia-Romagna, tramite la Provincia di Bologna, ci ha affiancato una équipe tecnica psico-pedagogico-didattica dell'IRPA a livello universitario.

Questo aiuto ci è servito per superare i primi piccoli-grossi problemi relativi ai vari handicap e ci è stato di grande utilità nel suggerire vari modi di risolvere problemi contingenti.

Purtroppo le nostre carenze iniziali erano tali che questo supporto doveva essere più massiccio e più assiduo, ma tali erano le direttive e non si è potuto fare altro.

Nel settembre del 1983 subentrò a D. Bassi, chiamato alla presidenza del CNOS Nazionale, il nuovo direttore D. G. M. Facchini.

Questi continuò l'opera intrapresa, la sostenne e la incentivò ulteriormente, iniziando la ricerca di posti di lavoro per i ragazzi handicappati, sia presso aziende amiche sia attraverso l'organizzazione degli Ex Allievi.

Le prospettive non erano rosee ed ogni idea e azione si scontrava vanificando contro un muro di incomprensioni, di problemi reali e teorici, di leggi inadeguate e frustranti.

Nell'aprile del 1984 furono organizzati gli Stages Aziendali con una durata complessiva di circa 120 ore.

Per il settore meccanico vennero interessate otto aziende; due aziende medio-grandi, quattro aziende medio-piccole, due aziende a conduzione artigiana.

Per il settore grafico invece una sola azienda medio-grande.

L'esperienza dello Stage per i corsi integrati è risultata positiva sotto l'aspetto formativo e didattico per tutti gli utenti, molto meno per il fattore occupazionale.

Purtroppo, per vari motivi, non ci è stato possibile attenerci al progetto iniziale e la scelta delle ditte non è stata studiata come si sarebbe dovuto fare.

Anche se inizialmente ciò non è sembrato molto importante, lo è diventato in seguito, in quanto non ci ha dato posti di lavoro per i soggetti handicappati e ci ha modificato tutta la progettazione del quarto ciclo formativo.

Trascorsi così due anni, arrivarono gli esami di qualifica.

I risultati conseguiti furono ottimi oltre ogni speranza.

Credo che questo esito sia stato dovuto, non solo per l'impegno che è stato messo nel progetto, ma anche frutto di alcune circostanze favorevoli che hanno permesso la soluzione ottimale di tante problematiche.

Sta di fatto che, nel settore meccanico, tutti e dieci gli utenti normodotati raggiunsero la qualifica di Congegnatore Meccanico (Attrezzista) e che due dei cinque utenti handicappati riuscirono con le loro forze a raggiungere tale traguardo.

Solo per tre utenti handicappati si è proceduto alla formulazione di un « Mansionario » che specificasse, in modo chiaro e completo, le reali capacità che il soggetto aveva acquisito e dimostrato, nel tempo, di conoscere.

Attualmente tutti gli allievi di questo corso sono occupati in varie aziende della zona, ad eccezione di un utente handicappato di tipo particolare che nel frattempo ha frequentato un ulteriore corso ed è in procinto di essere impiegato in una ditta.

Per il settore grafico, quattro utenti handicappati hanno raggiunto la qualifica di « Stampatore » come tutti gli altri allievi normodotati, mentre due allievi hanno ottenuto un « Mansionario ».

Difficoltà sono emerse nella sistemazione al lavoro dei ragazzi portatori di handicap e quindi si è poi pensato di non più ripetere tale esperienza nel settore grafico.

Nell'anno formativo 1985-86 ci è stato chiesto di ripetere l'esperienza per il settore meccanico, visto l'esito positivo del precedente corso. Nessuna difficoltà a realizzarlo, anche se con nuovi tipi di handicap si è quasi dovuto iniziare da zero.

Nell'anno formativo 1986-87 si rifarà un'altra esperienza analoga, grazie alle esperienze passate e grazie anche all'impegno di chi, all'Assessorato Provinciale di Bologna, crede in questi speciali interventi formativi. Sono

pienamente d'accordo con tali soluzioni, anche se devono e dovranno essere attentamente ragionate e studiate in riferimento alla scelta dei soggetti portatori di handicap.

Come già detto, la nostra esperienza passa anche attraverso l'insegnamento agli handicappati inseriti nei corsi normali di base.

Personalmente non credo a questa soluzione perché non ha i presupposti ideali per un vero intervento formativo, di integrazione e di crescita umana e tecnica dei soggetti inseriti nei corsi.

Mi è stato detto da funzionari dell'Assessorato che non è possibile generalizzare l'esperienza, di corsi integrativi, allargandola ad altri Centri.

Ci credo; non sono d'accordo quando, questa idea, ostacola la creazione, in altre realtà formative, delle condizioni ideali che sono state realizzate nel nostro Centro.

Da qui un invito a chi opera nel campo a cercare di far nascere le opportunità in questa ottica anche in settori mai sperimentati.

Il nostro personale è disponibile a tutta la collaborazione possibile per incentivare tali iniziative.

Prospettive future

Data la continua fluttualità dei dati riferiti agli allievi handicappati in uscita dalla scuola media, non è possibile formulare un progetto a lunga scadenza.

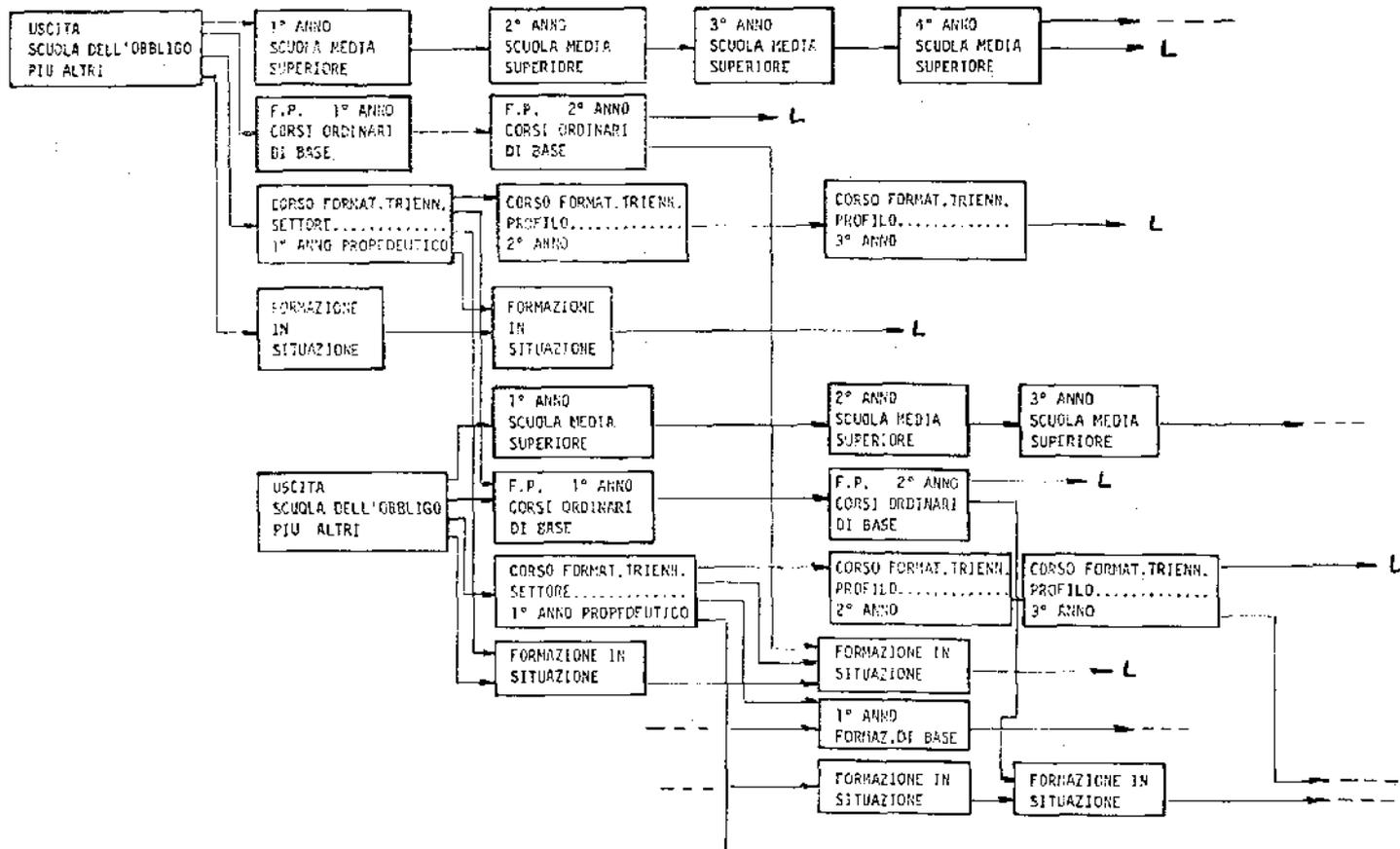
Credo che nel prossimo futuro si continueranno ad organizzare corsi integrati perché, oltre al loro ottimo risultato, hanno un costo inferiore al sistema tradizionale e portano, con un po' di organizzazione e buona volontà, all'occupazione tanto auspicata.

Il Dott. Cherubini e i suoi collaboratori dell'Assessorato Provinciale, hanno studiato un progetto di formazione in grado di soddisfare le esigenze della maggior parte dei portatori di handicap della provincia di Bologna.

Il progetto prevede alcune ipotesi di soluzione per l'iter formativo dei soggetti handicappati.

In uscita dalla scuola dell'obbligo:

- 1) Passare alla scuola media superiore.
- 2) Passare ai corsi di formazione professionale di base per due anni, poi, o andare al lavoro o frequentare un nuovo anno in un corso di formazione in situazione.
- 3) Fare un percorso formativo triennale di cui il primo anno è propedeutico;



a) dopo il primo anno entrare in corsi di formazione di base; uscire al lavoro o frequentare un nuovo anno di formazione in situazione.

b) dopo il primo anno entrare per due anni in corsi di formazione in situazione.

c) dopo il primo anno frequentare un anno in corsi di formazione in situazione.

4) Frequentare due anni di formazione in situazione.

5) Frequentare solo il triennio della scuola media superiore, poi decidere il nuovo iter formativo.

6) Frequentare due anni di formazione professionale poi andare al lavoro o passare un altro anno di formazione in situazione.

7) Frequentare il corso triennale di cui il primo anno è propedeutico poi andare al lavoro o passare ad altri tipi di corsi:

a) dopo l'anno propedeutico passare un anno di corso di formazione in situazione poi al lavoro.

b) dopo l'anno propedeutico passare nei corsi di formazione professionale di base poi decidere il futuro iter.

c) dopo l'anno propedeutico passare due anni in corsi di formazione in situazione poi decidere il nuovo iter.

8) Due anni di formazione in situazione poi al lavoro.

Per corsi di formazione in situazione si intende quei corsi studiati in modo che l'utente handicappato sia seguito dai docenti sul posto di lavoro, in azienda cioè, su preciso progetto.

Ritengo il tutto molto bello e efficace, anche se tanto ci sarà da fare per renderlo operante a tutti i livelli.

Credo che non mancherà il supporto politico dell'Assessore Ramazza pur dovendo, per mia coerenza, rivolgergli una critica in quanto, lo scorso anno, non è stato umanamente corretto col problema handicap e lo ha trattato, almeno per quello che ho vissuto, come un'occasione politica per dimostrare la capacità del suo Assessorato nel risolvere i casi degli handicappati nella Provincia.

Convinto come sono della sua sensibilità a tali problematiche, spero e credo sia stato un fatto unico e irripetibile che anche l'Assessore Ramazza non voglia più.

Il futuro quindi si presenta buono in questo campo e si auspica di risolvere, con posti di lavoro, il problema di vite fatte di assistenza pubblica e privata, di continue speranze e amare delusioni.

Occorre far rivivere, nella concretezza del lavoro, nuove realtà in modo

che tutto ciò riabiliti le persone e dia senso ad una vita attraverso motivazioni e realizzazioni personali.

Una luce di speranza quindi che mi auguro sia mantenuta continuamente accesa da tutti coloro che, sino ad ora, hanno dato parte di sé per collaborare a risolvere tali problematiche e da tutti coloro che, con spirito di partecipazione attiva, aumenteranno questa schiera, consapevoli di essere parte integrante in un'opera di umanizzazione, in un mondo sempre più rivolto al perfezionismo e all'emarginazione di coloro che di umano hanno tutto.

Servizio di orientamento nella formazione professionale

Severino De Pieri

1. Premessa

L'Associazione nazionale COSPES (Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale) promossa dagli Enti CNOS e CIOFS, con Statuto proprio e specifica proposta formativa, svolge molteplici attività nel settore educativo e socio-culturale, particolarmente nell'orientamento dei giovani.

Con i suoi 32 Centri di Orientamento, presenti in tutte le Regioni italiane, l'Associazione COSPES privilegia un'attività orientativa strettamente connessa con il processo formativo delle nuove generazioni, curando in particolare la ricerca psico-sociale e la sperimentazione.

Quanto alla ricerca psico-sociale merita di ricordare il recente contributo offerto con la grande inchiesta sui preadolescenti, inchiesta che ha beneficiato della collaborazione di tutti i Centri e operatori COSPES d'Italia in un triennio di lavoro su diversi campioni in tutto il territorio nazionale¹.

L'impegno per la sperimentazione e l'innovazione educativa in questi ultimi anni è stato incentrato dall'Associazione e dai Centri COSPES nei seguenti ambiti operativi, mediante uno specifico apporto orientativo, psico-sociale e psico-pedagogico:

- sperimentazione di nuovi indirizzi nella scuola secondaria superiore;
- sperimentazione innovativa nei Centri di Formazione Professionale;

¹ Associazione COSPES (a cura di), *L'età negata*. Ricerca sui preadolescenti in Italia. LDC, Torino Leumann, 1968 2ª ediz.

- sperimentazione nell'inserimento scolastico e nella formazione professionale degli handicappati;
- ricerca e sperimentazione nell'alfabetizzazione informatica.

Ciascuno di questi aspetti meriterebbe una trattazione a sé stante in questa Rassegna. Nel presente contributo ci limitiamo ad illustrare l'attività di supporto orientativo svolto dai COSPES del Veneto al Progetto di Sperimentazione Grafica attivato dalla Regione nella formazione professionale durante il quinquennio 1981-1986.

2. Concezione di orientamento cui si ispira l'Associazione COSPES

Senza disattendere le necessità di orientamento che oggi vengono sollecitate da particolari fasce di popolazione in età adulta, l'Associazione COSPES incentra il proprio intervento in termini di strutture, personale, competenze e servizi soprattutto a favore dei giovani in tutto l'arco della loro preparazione e inserimento nella vita.

Per questo l'Associazione COSPES intende l'orientamento come coronamento e vertice di tutta l'attività educativa.

La dimensione orientativa viene assunta dai COSPES mediante un apporto specifico, pluriprofessionale e tecnico che affianca l'opera formativa delle varie istituzioni educative.

In tale contesto, l'orientamento perseguito dai COSPES si inserisce con la propria specificità che mira a far acquisire ai giovani, nell'ambito dei fini dell'educazione, soprattutto la maturità professionale, in modo che si possano inserire adeguatamente nella vita e nella società.

Per questo l'Associazione COSPES, negli interventi orientativi che compie a favore dei giovani e delle istituzioni educative, non si limita alla sola informazione sugli indirizzi scolastici e sugli « sbocchi » occupazionali (« mercato del lavoro »), ma si colloca con precisi supporti e metodologie dentro le età e fasi dell'intero processo educativo-orientativo, anzitutto a favore delle istituzioni perché meglio conseguano le finalità orientative e poi dei singoli soggetti che in età evolutiva vengono sostenuti nel loro personale impegno di auto-orientamento (« progetto di vita »).

In particolare, applicata ai soggetti della formazione professionale (nei CFP), l'azione orientativa dei COSPES mira non solo a prestare un « servizio » informativo o di consulenza, ma a inserirsi nel « processo » formativo, accanto e insieme agli operatori della formazione professionale.

Per questo i COSPES considerano superata la contrapposizione tra

informazione e formazione e si sforzano di recare il proprio contributo per il raggiungimento da parte di tutti i giovani di una maturità professionale completa, sia nei ruoli che nelle funzioni, in una prospettiva di formazione permanente.

3. La sperimentazione nella formazione professionale grafica della Regione Veneto

Fin dal 1981 la Regione Veneto, nell'intento di realizzare una sperimentazione nel Settore Grafico « per lo studio e la definizione delle fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee », ha richiesto la collaborazione del CFP « San Zeno » di Verona, tramite la Delegazione Regionale CNOS-FAP del Veneto, che ha assicurato mediante convenzione annuale il supporto alla sperimentazione grafica attraverso le seguenti strutture:

<i>N.</i>	<i>Strutture di supporto</i>	<i>Sedi di appartenenza</i>
1	Gruppo di studio, di coordinamento metodologico didattico generale e per le aree umanistica e scientifica.	Istituto di didattica della Facoltà di Scienze dell'Educazione della Università Pontificia Salesiana di Roma.
2	Gruppo di orientamento psico-pedagogico-sociale.	COSPES di Mogliano Veneto (Treviso).
3	La segreteria operativa per il collegamento e la documentazione.	Centro per la formazione professionale grafica « San Zeno » di Verona.

*3.1 Il progetto di sperimentazione grafica*²

L'attivazione della sperimentazione che ha coinvolto gli otto Centri di formazione professionale grafica della Regione del Veneto aveva tre compiti fondamentali:

a) Verificare la fattibilità del progetto, soprattutto nei suoi punti più significativi: le qualifiche e i loro contenuti culturali e tecnico-professionali;

² Per l'articolazione e lo svolgimento della sperimentazione si veda: *Settore Grafico: sperimentazione nella formazione professionale*, voll. 4, Collana « Progetti e Ricerche », Regione Veneto, Venezia, 1985.

il percorso formativo articolato in un Corso propedeutico e di orientamento di 1200 ore e in un Corso di qualificazione di 2400 ore; gli esami di certificazione finale.

c) Confrontare i punti più qualificanti dello studio-progetto con le evoluzioni tecnologiche e organizzative del processo di produzione grafica e con la domanda di formazione emergente nel territorio, al fine di proporre eventuali modifiche e aggiornamenti.

Negli otto Centri coinvolti nella sperimentazione sono passati in questi cinque anni più di 1500 allievi. Di questi 629 hanno finora completato i Corsi e raggiunto la qualificazione professionale nel triennio 1984-86. Sono tredici qualifiche previste dal progetto:

- Tipocompositore
- Fotocompositore
- Fotoriproduttore
- Formatore rilievografico
- Formatore offset
- Formatore rotocalcografico
- Formatore serigrafico
- Stampatore rilievografico
- Stampatore offset
- Stampatore rotocalcografico
- Stampatore serigrafico
- Allestitore confezionatore
- Allestitore cartotecnico.

3.2 Il Gruppo di supporto psico-sociale e di orientamento

Nell'ambito del progetto previsto per la sperimentazione regionale su « fasce di qualificazione nel processo formativo grafico », a partire dal 1981 e fino al 1986, documentando anno per anno la attività svolta con Relazioni finali tenute nei Corsi di Aggiornamento degli operatori della formazione professionale, il Gruppo di supporto psico-sociale e di orientamento ha effettuato, in stretto collegamento con le altre strutture, una serie di interventi con lo scopo anzitutto di fornire un *supporto scientifico alla sperimentazione* e in secondo luogo costituire una sequenza di *interventi di orientamento e di consulenza psico-pedagogica e sociale* a sostegno del processo formativo.

Il Gruppo di Orientamento e supporto psicopedagogico e sociale, coordinato dal prof. Severino De Pieri, è costituito dai seguenti Centri di Orientamento che hanno svolto il *servizio a favore dei sottoindicati C.F.P. grafici*:

-
- COSPES di Verona : per il CFP « S. Zeno » Verona (CNOS/FAP)
 - ENGIM di Padova : per i CFP (FICIAP)
Stimmatini Verona
S. Gaetano Vicenza
D. Calabria Costozza
D. Calabria Verona
 - COSPES di Mogliano Veneto: per il CFP « S. Giorgio » Venezia (CNOS/
FAP)
 - COSPES di S. Donà di Piave: per il CFP di Fagarè (TV)
-

4. Obiettivi, compiti e metodi del processo di orientamento

Il gruppo di supporto psico-sociale di orientamento si è attenuto alla seguente metodologia che individua obiettivi, compiti, criteri, requisiti e modalità del processo di orientamento:

Obiettivi

Possono essere sintetizzati nei seguenti:

- comprensione del proprio *sviluppo* professionale da parte degli allievi, compresi i vari condizionamenti ed ostacoli che influiscono in questa maturazione;
- conoscenza ed esperienza del *ruolo professionale* nel settore grafico (coscienza e assunzione di ruolo, più che acquisizione di abilità);
- conoscenza della complessa struttura del *settore grafico* delle prospettive occupazionali e della disponibilità ai mutamenti previsti nei prossimi anni.

4.1 *Compiti*

Nella convenzione con la Regione Veneto vengono indicati i seguenti:

- analisi delle situazioni di ingresso degli allievi dei Corsi grafici, con coinvolgimento anche delle famiglie, utilizzando strumenti concordati con il gruppo di studio e di ricerca metodologico-didattica, e in coerenza con le istanze esplicitate dallo « Studio per la definizione delle fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee »;
- accertamento di attitudini e interessi, e studio della personalità in ordine agli interventi di formazione professionale;

— iniziative ed esperienze di coinvolgimento degli allievi per l'autoconoscenza, autovalutazione e conseguente progettazione del proprio inserimento sociale e professionale;

— sostegno ed esperienze di autorientamento, mediante analisi degli atteggiamenti e preferenze personali, e indicazioni per il superamento dei condizionamenti provenienti dall'ambiente sociale e dall'analisi del mercato del lavoro;

— predisposizione e realizzazione di incontri con i formatori, impegnati nella sperimentazione, per la illustrazione dei profili individuali e di gruppo, con indicazioni di obiettivi didattico-formativi da conseguirsi durante l'attività curricolare.

4.2 Criteri e requisiti

a) *in ordine all'ingresso:*

— soglia minimale attitudinale (sia per l'area culturale-scientifica che per quella tecnico-pratica): per i CFP del settore grafico è richiesto un livello attitudinale medio all'ingresso, salvo situazioni particolari previste dal progetto formativo degli Enti gestori;

— profilo professionale dell'allievo che aspira alla professione grafica, da illustrare nell'attività di informazione previa;

— interessi « espressi », in direzione della professionalità grafica.

b) *durante l'anno di orientamento:*

— correlazione e corrispondenza tra attitudini riscontrate nell'allievo e i requisiti delle fasce di qualificazione (verificate soprattutto con il metodo della « rotazione »);

— corrispondenza tra interessi, motivazioni e rendimento scolastico-formativo;

— valutazione dei casi problematici in rapporto alla qualificazione nel settore grafico;

— attività di informazione (cultura del lavoro, sbocchi occupazionali, ecc.).

c) *interventi personalizzati durante l'anno propedeutico di orientamento:*

— verifiche delle programmazioni individuali: rispondenza o meno tra obiettivi, fattori psico-attitudinali e rendimento formativo;

— interventi motivazionali nei colloqui con insegnanti e allievi, anche in ordine alle strategie di sostegno e recupero;

— valutazione in ordine al proseguimento o al cambio di indirizzo (consiglio di orientamento).

d) *durante il biennio di qualifica:*

— attività di informazione e orientamento sugli itinerari formativi e sugli sbocchi professionali di ogni fascia di qualificazione;

— sostegno motivazionale e indicazioni per eventuali attività di recupero (non solo scolastico, ma anche educativo e psicosociale);

— valutazione sulle effettive possibilità di prosecuzione dopo ogni modulo e, in caso contrario, indicazioni di scelte alternative;

— valutazione delle possibilità di « rientro » nel processo formativo grafico dopo « abbandoni » o altre cause di sospensione;

— scambio ricorrente di informazioni tra CFP, ambiente socio-culturale e mercato del lavoro per adeguare la formazione al ritmo accelerato delle innovazioni.

4.3 *Tempi dell'intervento orientativo*

— servizio di orientamento *durante la scuola dell'obbligo* e al termine di essa;

— servizio di orientamento *al momento dell'« accettazione »* degli allievi nei CFP, attraverso *colloqui ed eventualmente prove attitudinali* (non però finalizzate alla « selezione ») per accertare la soglia minima attitudinale richiesta globalmente e per area, e per individuare eventuali controindicazioni specifiche per il settore grafico (prevedendo le situazioni limite di accettabilità nel caso di *allievi portatori di handicap compatibili con livelli e mansioni di professionalità grafica*. Nel caso l'Ente gestore deve prevedere, per l'inserimento di tali soggetti, strutture adeguate di sostegno e supporto).

N.B. - Restano controindicati soggetti portatori di handicap psichici, medio-gravi, in quanto la qualificazione grafica richiede abilità cognitive e tecnico-operative che essi non hanno.

— *accertamento iniziale di idoneità* per il settore grafico in collaborazione con l'*équipe del servizio di orientamento*;

4.4 *Modalità (attività e interventi di orientamento)*

— *sensibilizzazione* (genitori, insegnanti, allievi);

— *informazione* sui CFP del settore grafico e sugli sbocchi professionali delle singole qualifiche;

— *analisi delle caratteristiche personali degli allievi* (approfondendo attitudini, atteggiamenti, motivazioni, ecc.);

- *interventi specifici* del servizio di orientamento (per allievi, insegnanti e genitori);
- *presenza* ricorrente dell'équipe di orientamento durante l'anno formativo (stabilendo un calendario di interventi);
- *analisi delle reazioni* degli allievi durante le varie esperienze nei diversi settori di qualifica (« rotazione »);
- *consiglio* per eventuale « uscita » dal settore grafico e ingresso in altre strutture formative o avvio al lavoro;
- *assistenza orientativa* durante i casi di alternanza scuola-lavoro e nei periodi degli « stages »;
- *studio statistico* longitudinale dei risultati (con particolare riferimento ai « drop-out »).

4.5 Strumenti

Ci riferiamo a quelli:

- *tecnici*, che sono propri del personale specializzato dei Centri e servizi di Orientamento³;
- *informativi*, che vengono preparati da vari Enti e istituzioni (Guida regionale, dépliant informativi vari, banca dati orientamento, ecc.);
- *educativi*, con particolare attenzione per il *colloquio* da parte del direttore del CFP o altro personale con ruolo educativo-formativo.

5. Scaletta operativa degli interventi

- a)* incontri con gli operatori di formazione per la trasmissione dei risultati dell'analisi iniziale e per la indicazione di obiettivi didattico-educativi per ogni corso globalmente inteso e per i singoli allievi;
- b)* interventi di chiarificazione e di appoggio per gli operatori nel processo di apprendimento;
- c)* analisi con gli operatori dei casi problematici, con indicazioni specifiche per l'apprendimento e l'orientamento;
- d)* colloquio individuale di orientamento con gli allievi;
- e)* incontri con gli operatori per la valutazione pedagogica sia collettiva che individuale;
- f)* analisi finale dei dati di uscita (mese di maggio).

³ Si veda più avanti la strumentazione tecnica usata.

Nella tavola seguente vengono riportati il calendario degli interventi effettuati e il numero di ore impiegate mediamente per anno per il supporto sia al corso propedeutico che al biennio di qualifica:

<i>Tipi di intervento</i> (anno per anno)	<i>Mese</i>	<i>Totale ore</i>
<i>Corso propedeutico di orientamento</i>		
Attività di informazione	ottobre	26
Analisi iniziale della situazione	ottobre	62
Comunicazione dei risultati e prime indicazioni	novembre	33
Chiarificazione e appoggio ai Docenti	dicembre-genn.	30
Analisi di casi particolari	gennaio-febb.	45
Colloqui individuali di orientamento per allievi e genitori	marzo-aprile	67
Feed-back di controllo (input-output)	maggio	54
Incontro di valutazione finale	giugno	27
		344
<i>Biennio di qualifica</i>		
1. Verifica dell'orientamento ad inizio anno	ottobre-nov.	42
2. Consulenza psico-pedagogia e sociale	su richiesta	48
3. Partecipazione ai Consigli di Corso	su richiesta	60
4. Colloquio con allievi, genitori, docenti	su richiesta	106
		256
	<i>Totale globale</i>	600

Come si può osservare, i tipi di intervento sono in rapporto alle finalità predisposte. Il totale di ore impiegate per il Corso propedeutico è di n. 344. Di esse una metà circa è impiegata dall'équipes dei Centri di Orientamento in attività a favore degli allievi (analisi delle situazioni, informazioni di entrata e di uscita, colloqui di orientamento, chiarificazione, sostegno, ecc.), e l'altra metà in attività a favore delle istituzioni formative (chiarificazione e appoggio ai docenti, incontri di analisi e di valutazione, partecipazione a Consigli di corso, colloqui con le famiglie degli allievi, ecc.).

Secondo la Convenzione il supporto al biennio di qualifica era previsto

per un totale di ore pari al 20% di quelle impiegate per il Corso propedeutico.

In realtà la « richiesta » effettiva è stata doppia (n. 256 ore, pari al 40% del primo anno).

Le considerazioni che si possono fare al riguardo saranno riprese al momento della valutazione dei risultati.

La metodologia usata per il supporto viene evidenziata dalla descrizione dei tipi di intervento. Il Gruppo, in altri termini, si è ispirato a metodi che hanno privilegiato:

— *l'analisi istituzionale e sociale* (famiglie, CFP, ambiente socio-culturale, mercato del lavoro, ecc.);

— *l'analisi psicologica personale e di gruppo* degli allievi (attraverso strumenti di cui si farà cenno più oltre, riportando i dati con le relative tavole statistiche, nelle Relazioni finali di ogni anno);

— *la verifica sperimentale e con le correlazioni tra dati di entrata e di uscita* (input-output);

— *la comunicazione e la relazione educativa*, negli incontri con i docenti dei CFP, con i genitori degli allievi, ecc.;

— *i colloqui personalizzati di orientamento* con i singoli allievi e con i loro genitori;

— *la consulenza psicopedagogica e sociale*, specialmente a favore degli allievi più in difficoltà per problemi di ambiente, età evolutiva, disadattamento, disorientamento, emarginazione, ecc.

Osservazione

Una maturazione professionale lasciata alla spontanea iniziativa dei giovani non riesce a stare al passo con una società che avanza tecnologicamente, articolandosi sempre di più.

Per questo si ravvisa la necessità di un aiuto organico, svolto anche da servizi specialistici che si affiancano alla scuola e al CFP, allo scopo di conseguire un corretto sviluppo professionale e un soddisfacente inserimento lavorativo e sociale.

Nel caso specifico della formazione professionale grafica, pur ritenendo importante l'anno propedeutico di orientamento, *pare necessario assicurare agli allievi un servizio di orientamento anche durante il biennio di qualifica*. La sperimentazione grafica attuata documenta ampiamente questa necessità di un supporto orientativo che affianchi l'attività formativa continua e si integri in un più ampio processo maturativo.

6. Strumenti usati e risultati conseguiti

Quanto agli strumenti usati per l'analisi dei dati di ingresso e di uscita il Gruppo di supporto si è avvalso delle tecniche di indagine psico-sociale e psico-diagnostico-attitudinale.

L'elaborazione dei dati è stata eseguita dal Centro di Calcolo Elettronico dell'Istituto di Didattica dell'UPS di Roma che al termine di ogni anno ha stabilito anche la *correlazione tra INPUT/OUTPUT* per ogni allievo dei Corsi e per i Corsi tra loro.

Strumentazione usata

È stata studiata e posta in atto la strumentazione seguente, in rapporto alle aree di indagine da sottoporre ad accertamento:

a) *Per la rilevazione dei livelli di ingresso (inizio d'anno: INPUT):*

1. *Situazione socio-familiare:*

— SCHEDA FAMILIARE, compilata dai genitori degli allievi, e concernente il livello socio-culturale, il clima educativo, il condizionamento e l'apporto familiare nell'orientamento;

2. *Autopercezione e autovalutazione dell'allievo:*

— SCHEDA PERSONALE, compilata dall'allievo, e riguardante le motivazioni all'impegno formativo e all'orientamento, con un cenno anche allo sviluppo di alcune dimensioni di spiritualità;

3. *Accertamento psico-attitudinale*, conseguito attraverso la seguente batteria di reattivi psicoattitudinali:

— REATTIVO VERBALE (ADATT. OTIS), con i subfattori: Rv = ragionamento verbale; Av = astrazione verbale; L = lessico; M = ragionamento matematico

— RV, FATTORE VERBALE

— RN, FATTORE NUMERICO

— CALVERT NON VERBAL TEST (Fattore G e subfattori: S = spaziale; A = astratto; N = numerico; I = intuizione);

4. *Indagine di personalità*, mediante l'applicazione di un reattivo multidimensionale:

— WZT di WARTEGG, a otto dimensioni: I = stabilità e sicurezza; II = estroversione e contatto; III = capacità di impegno e dinamismo; IV = equilibrio interiore e sanità mentale; V = voliti-

vità e decisione; VI = razionalità e controllo; VII = sensibilità e dedizione; VIII = maturità sociale e adattabilità;

5. *Valutazione di orientamento:*

— SCALA DI ATTEGGIAMENTI E PREFERENZE:

* Atteggiamenti: autonomia-dipendenza; sicurezza-insicurezza; progettazione-occasionalità, ecc.

* Preferenze; guadagno, gratificazione, formazione, contatto sociale, occupazione, ecc.

Il Centro di Calcolo elettronico dell'Istituto di Didattica dell'UPS di Roma ha fornito anche un profilo graficamente evidenziato per la lettura globale della situazione di ogni allievo.

b) *Per la rilevazione dei livelli di uscita (fine d'anno: OUTPUT):*

1. *Intervista scritta*, per ogni allievo sull'orientamento, sul metodo di studio e di lavoro, sull'adattamento al ciclo formativo e sulla propria percezione di personalità:

— SCHEDE INTERVISTA (elaborazione COSPES)

2. *Valutazione del fattore verbale-linguistico:*

— OTIS M B

3. *Prova di ragionamento logico:*

— TEST DOMINO 48

4. *Rapporto tra personalità, orientamento ed efficienza nello studio:*

— QES, QUESTIONARIO DI EFFICIENZA NELLO STUDIO, nelle aree: prontezza all'impegno (PI), metodo di studio e di lavoro (ML), atteggiamento verso gli insegnanti (AI), adattamento al corso formativo e orientamento (AF).

7. Valutazione

7.1 *Valutazione del processo di formazione*

I risultati conseguiti anno per anno sono riportati nei citati volumi editi a cura della Regione Veneto, cui rimandiamo.

Dalla Relazione finale, tenuta dal Prof. Michele Pellerrey al Corso di Aggiornamento degli operatori della Sperimentazione grafica nella Regione Veneto (sett. 1986) riprendiamo le osservazioni seguenti.

« Per le qualifiche attivate i dati disponibili rivelano chiaramente la fattibilità di un percorso formativo che è riuscito a presentare sul mercato del lavoro 629 giovani qualificati nel triennio 1984-86. Una controprova dovrebbe essere individuata sul piano dell'assorbimento lavorativo. Ciò dovrà essere senz'altro fatto. Anche se le mutazioni tecnologiche e organizzative delle aziende, soprattutto grandi, medio-grandi e medie, portano a un minor assorbimento di mano d'opera.

L'esigenza di una maggiore aggregazione delle qualifiche e di un percorso formativo sistematico, serio e aperto alle evoluzioni tecnologiche non solo si è rivelata valida e pertinente, ma appare sempre più necessaria e urgente. D'altro canto anche una maggiore consistenza e profondità di maturazione culturale, sia umanistica che scientifica, sono universalmente riconosciute come inderogabili, come fondamento di ogni professionalità, specialmente se esigente come quella grafica. La spinta sempre più forte verso un prolungamento dell'obbligo scolastico ne è un riscontro evidente.

Nel nostro caso si sono potute riscontrare sia attraverso il sistema di orientamento attivato, sia tramite la verifica delle conoscenze iniziali degli allievi appena iscritti come le condizioni di ingresso si presentino assai variate e in genere squilibrate e carenti sotto molti punti di vista, soprattutto se rapportate alle esigenze delle qualifiche centrali della professionalità grafica. In particolare le competenze linguistiche e matematiche appaiono notevolmente ristrette e incerte. Questo non è inconsueto, ma rivela una scarsa maturazione del pensiero riflessivo e logico-analitico. La debolezza nella capacità di lettura con comprensione, nella produzione scritta, nella capacità di soluzione di problemi, di rappresentazione e ragionamento astratto pone seri problemi all'attività formativa. Il Corso propedeutico e di orientamento ha evidenziato a questo proposito tutta la sua validità e imprescindibilità. Senza un consolidamento e uno sviluppo di queste competenze di base, sarebbe del tutto impensabile una qualificazione adeguata nella professionalità grafica ».

7.2 Valutazione del processo di orientamento

Al termine del quinquennio della sperimentazione grafica è stato somministrato ed elaborato, a cura del Prof. Silvano Sarti, un questionario di valutazione finale. Per quanto attiene l'orientamento così si sono espressi gli operatori della formazione professionale.

« L'attività di orientamento è ritenuta necessaria (41%) o almeno utile (56%).

Essa infatti aiuta il docente a conoscere meglio gli allievi e quindi ad

adeguare i suoi interventi e a migliorare la valutazione. Gli allievi, da parte loro, sono favoriti perché possono capire meglio quello che stanno facendo, precisare eventuali scelte non chiare o fatte sotto l'influsso di altri, conoscere le loro capacità.

L'intervento di specialisti nell'orientamento sembra utile oltre e più che al momento dell'iscrizione, durante il corso propedeutico (89% i sì) e al momento di concludere lo stesso (63% i sì). Non si ritiene invece utile la loro presenza durante il corso di qualificazione.

In pratica, i risultati di prove attitudinali vengono tenuti presenti « solo in casi particolari » (72% i sì). E il contributo di esperti di orientamento risulta utile, ma quando sia anche tempestivo (72%).

Ne emerge una valutazione sostanzialmente positiva dell'esperienza vissuta dagli intervistati durante il periodo della sperimentazione.

Alcuni elementi innovatori, che hanno inizialmente incontrato difficoltà di accettazione, sono ora ritenuti validi ed essenziali per un rinnovamento della formazione professionale. È il caso dell'anno propedeutico e di orientamento, della suddivisione del periodo formativo in cicli e moduli, dell'azione di orientamento, della riflessione sulla valutazione. Particolarmente significativo sembra inoltre l'apprezzamento per il contatto fra ambiente formativo e mondo del lavoro, assicurato dallo stage ».

8. Proposta di una metodologia organica di orientamento per il settore grafico

A seguito della sperimentazione grafica effettuata nella Regione Veneto, il Gruppo di supporto psico-sociale e di orientamento propone una metodologia organica da mettere a regime ordinario nel processo formativo e orientativo del settore grafico.

Ecco in forma schematica le indicazioni di metodologia per l'orientamento:

1. Obiettivi

— comprensione del proprio *sviluppo* professionale da parte degli allievi, compresi i vari condizionamenti ed ostacoli che influiscono in questa maturazione;

— conoscenza ed esperienza del *ruolo professionale* nel settore grafico (coscienza e assunzione di ruolo, oltre che acquisizione di abilità);

— conoscenza della complessa struttura del *settore grafico*, delle pro-

spettive occupazionali e della disponibilità ai mutamenti previsti nei prossimi anni.

2. Criteri e requisiti

a) *Intervento di orientamento previo all'iscrizione ai C.F.P. grafici:*

- Informazione sui profili professionali del settore grafico;
- Informazione sulla situazione occupazionale e le prospettive del « mercato di lavoro » nel settore grafico;
- Accertamento della soglia minima attitudinale e delle eventuali controindicazioni psico-fisiche.

b) *all'ingresso accertamento iniziale della situazione* (attitudini, interessi, personalità, ambiente sociale ecc.)

c) *durante l'anno di orientamento:*

- analisi della corrispondenza tra le attitudini riscontrate nell'allievo con i requisiti delle fasce di qualificazione (verificate soprattutto con il metodo della « rotazione »);
- comparazione tra interessi, motivazioni e rendimento scolastico-formativo;
- valutazione dei casi problematici in rapporto all'orientamento nel settore grafico.

d) *Interventi personalizzati durante l'anno propedeutico di orientamento:*

- verifiche delle programmazioni individuali: rispondenza o meno tra obiettivi, fattori psico-attitudinali e rendimento formativo;
- interventi motivazionali nei colloqui con insegnanti e allievi, anche in ordine alle strategie di sostegno e recupero;
- valutazione finale in ordine al proseguimento o al cambio di indirizzo;
- attività di informazione al lavoro e sugli sbocchi professionali.

e) *Durante il biennio di qualifica:*

- attività di informazione e orientamento sugli itinerari formativi e sugli sbocchi professionali di ogni fascia di qualificazione;
- valutazione sulle effettive possibilità di prosecuzione dopo ogni modulo e, in caso contrario, indicazioni di scelte alternative;
- valutazione delle possibilità di « rientro » nel processo formativo grafico dopo « abbandoni » o altre cause di sospensione;

— scambio ricorrente di informazioni tra C.F.P., ambiente socio-culturale e mercato del lavoro per adeguare la formazione al ritmo accelerato delle innovazioni;

— stages formativi e di orientamento.

3. *Tempi dell'intervento orientativo*

— servizio di orientamento *durante la scuola dell'obbligo* e al termine di essa;

— servizio di orientamento *al momento dell'« accettazione »* degli allievi nei C.F.P., attraverso *colloqui ed eventualmente prove attitudinali* (non però finalizzate alla « selezione ») per accertare la soglia minima attitudinale richiesta globalmente e per area, e per individuare eventuali controindicazioni specifiche per il settore grafico (prevedendo le situazioni limite di accettabilità nel caso di *allievi portatori di handicap compatibili con livelli e mansioni di professionalità grafica*).

N.B. - Restano controindicati soggetti portatori di handicap psichici medio-gravi, in quanto la qualificazione grafica richiede abilità cognitive e tecnico-operative che essi non hanno.

4. *Metodologia (attività e interventi di orientamento)*

— *sensibilizzazione* (genitori, insegnanti, allievi);

— *informazione* sui C.F.P. del settore grafico e sugli sbocchi professionali delle singole qualifiche;

— *analisi delle caratteristiche personali degli allievi* (approfondendo attitudini, atteggiamenti, motivazioni, ecc.);

— *interventi specifici* del servizio di orientamento (per allievi, insegnanti e genitori);

— *presenza* ricorrente dell'équipe di orientamento durante l'anno formativo (stabilendo un calendario di interventi);

— *analisi delle reazioni* degli allievi durante le varie esperienze nei diversi settori di qualifica (« rotazione »);

— *consiglio* per eventuale « uscita » dal settore grafico e ingresso in altre strutture formative o avvio al lavoro;

— *assistenza orientativa* durante i casi di alternanza scuola-lavoro e nei periodi degli « stages »;

— *studio statistico* longitudinale dei risultati (con particolare riferimento ai « drop-out »).

5. Strumenti

— *tecnici*, che sono propri del personale specializzato dei Centri e servizi di Orientamento:

a) *per la rilevazione dei livelli di ingresso*:

- scheda familiare (situazione socio-familiare);
- scheda personale (dati anagrafici e curriculum dell'allievo);
- tests psicoattitudinali (fattori generali e sub-fattori in rapporto alle abilità professionali grafiche);
- questionari e tests di personalità;
- questionari e tests di interessi professionali (atteggiamenti e preferenze);
- colloqui di orientamento;

b) *per la rilevazione dei livelli di uscita*:

- intervista scritta sull'adattamento al curriculum formativo;
- questionario di efficienza nello studio e sul lavoro;
- retests psicoattitudinali, correlati con l'accertamento iniziale;
- colloquio di orientamento;

— *informativi*, preparati da vari Enti, istituzioni e Centri di Orientamento (Guida regionale, dépliant informativi vari, sul profilo e ruolo grafico, sulle prospettive occupazionali e i mutamenti del mercato del lavoro);

— *educativi*, con particolare attenzione per il *colloquio* da parte del Direttore del C.F.P., esperti dei Centri di Orientamento e altro personale con ruolo educativo-formativo.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

a cura di Natale Zanni

QUAGLINO Gian Piero, *Fare formazione*, Serie di Psicologia Applicata, Bologna, Il Mulino, 1985, pp. 226.

Superata la prima fase « eroica e pionieristica » della fine degli anni '60 e inizi anni '70, quella di « consolidamento e tecnicista » della metà degli anni '70 e, infine, quella di « ripensamento e ripiegamento » della fine dello scorso decennio, il problema della formazione si presenta ai nostri giorni in una linea evolutiva molto complessa, non solo nella ricerca della definizione e degli strumenti atti ad elaborarla, ma anche nel comportamento degli operatori (tendente ad un « orientamento alla semplificazione » avulsa da ripensamenti e rielaborazioni critiche) e nella percezione di transitorietà della situazione di formazione (tendente a considerare la formazione in condizione involutiva). L'attuale segno distintivo della formazione, secondo Quaglino, è riconducibile essenzialmente a tre caratteri: l'espansione della domanda, lo stallo dell'offerta, l'animazione della comunità degli operatori.

Per quel che concerne l'espansione della domanda si notano posizioni contrapposte. Infatti, se da un lato viene sottolineato il crescente ricorso alla formazione, sia da parte delle organizzazioni interessate, sia da parte dell'utenza coinvolta, con la relativa istituzionalizzazione, dall'altra viene, invece, denunciato il persistere di una diffusa crisi della formazione, di un suo « impoverimento », di un minore interesse della committenza.

L'altro aspetto, lo stallo dell'offerta, è più chiaramente definito; è, infatti, piuttosto chiaro che si assiste ad una routinizzazione del programma e dell'attività di formazione, in cui l'innovazione sembra avere solo una funzione di intervento sulla « confezione », con la conseguente limitatezza nella creatività, incapacità o insofferenza all'approfondimento dell'apparato teorico di riferimento.

Il terzo elemento distintivo della condizione attuale del processo di formazione riguarda l'animazione della comunità degli operatori: la crescita numerica degli addetti, il consolidamento della figura professionale e il relativo riconoscimento della necessità di preparazione e aggiornamento, come testimonia il fiorire di iniziative rivolte alla formazione e all'aggiornamento dei formatori e come sembra emergere, più che legittimamente, dai formatori stessi, in nome di una professionalità « che si esprima in termini di preparazione, tecnologia, efficacia e soddisfazione ».

Partendo da questi tre elementi, l'autore sostiene che il problema centrale della questione è che « occorre definire, più in generale, il piano di teoria rispetto al quale la formazione è pensata e agita ». La mancanza, anzi il « vuoto di teoria » viene indicato come l'elemento fondamentale, sia nel suo aspetto di negazione (svuotamento di significati) sia in quello del disinvestimento (atemporale incorruttibilità), sia in quello della scissione (principio della concretezza). « Vuoto di teoria — afferma Quaglino — significa azione alla cieca, il che a sua volta significa impossibilità di apprendimento e dunque preclusione di ogni accumulo di esperienza ».

L'autore si pone come criterio di lettura quello della « massima evidenza », per cui offre più una sintesi ed un percorso di riflessione che un approfondimento nella ricostruzione dei dettagli, nel tentativo di motivare e di spiegare i caratteri del problema.

MARUCCI G. (a cura di), *Educazione tecnico-scientifica e formazione professionale*, Roma, Edizioni Lavoro, 1986, pp. 206.

I processi di innovazione tecnico-scientifica sono stati influenzati in questi ultimi anni, in modo sempre più vistoso, dallo sviluppo dell'informatica e della robotica trasformando l'intera struttura socio-produttiva e creando contemporaneamente non pochi problemi in diversi settori della società. Il mondo del lavoro ha cercato, e cerca ancora, di rivedere l'intero sistema organizzativo alla luce delle trasformazioni in atto. In parte cerca di farlo anche la Formazione Professionale per quanto riguarda il caso italiano (sia pure in modo più contenuto e non generalizzato). Il mondo scolastico invece, fatte alcune eccezioni, non sembra molto aperto, alla prova dei fatti, al cambiamento in questo campo. Abituato più ad insegnare al mondo esterno che non ad imparare da esso, non sempre si pone il problema di come debba essere oggi nella scuola una educazione tecnologica che sia apportatrice di autentica cultura umana e sociale; quali esigenze debbono essere tenute presenti perché essa non rimanga vana retorica, ma diventi momento di riflessione per una maturazione umana più completa. Il volume cerca di affrontare tale problema analizzando i diversi aspetti che esso pone nell'ambiente formativo. I testi raccolti sono frutto, in larga parte, di interventi specialistici fatti durante le « giornate internazionali sull'educazione scientifica » tenutesi a Chamonix nel mese di febbraio del 1985. La tematica viene divisa in tre parti.

Nella prima parte si affrontano aspetti inerenti le nuove esigenze di formazione e innovazione produttiva. Dopo aver sottolineato il divario esistente tra le esigenze dell'industria e la preparazione scolastica, vengono presentati dei partico-

lari studi-esperienze francesi ed italiani, in cui si cerca di evidenziare gli aspetti legati alle nuove richieste di formazione del mercato del lavoro attuale. Richieste che non possono essere viste solo come un problema legato alle nuove specializzazioni ad alta qualificazione. Una visione parziale in questo campo può diventare un alibi per nascondere l'incapacità di analizzare le competenze richieste dal mercato del lavoro e progettare interventi formativi atti ad acquisirle. Il primo studio-esperienza presentato, si focalizza sulla formazione scientifica e i bassi livelli di qualificazione; il secondo su una sperimentazione universitaria di formazione professionale dei chimici; il terzo sull'apprendimento di nuove tecnologie in situazioni industriali di tipo tradizionale. Al termine vengono presentate in sintesi le conclusioni di un rapporto di ricerca francese su due logiche prospettive per i mutamenti industriali, da cui emerge l'esigenza di trovare nuove strategie da utilizzare nei sistemi formativi per preparare le persone al mondo del lavoro.

Nella seconda parte viene affrontato il problema legato all'insegnamento tecnologico di base in rapporto all'insegnamento generale: esperienze europee sull'educazione tecnologica nell'insegnamento di base; educazione tecnologica di base orientata verso le nuove tecnologie. Anche qui viene approfondito il tema attraverso la presentazione di due studi-esperienze. Il primo riguarda il legame tra insegnamento generale e formazione di base in tecnologia chimica: come essa può essere o dovrebbe essere, presentata all'interno dell'insegnamento generale per dare un apporto « culturale ». Il secondo riguarda il significato della tecnica nella formazione degli ingegneri e nell'insegnamento generale. Al termine vengono presentate delle proposte sull'insegnamento della tecnologia fatte da una commissione permanente di studio sull'argomento in cui vengono sottolineate le finalità e gli obiettivi della tecnologia nell'insegnamento generale, particolarmente nella scuola media e la formazione dei professori di tecnologia.

Nella terza parte infine vengono analizzate alcune proposte legate all'ambiente francese sull'educazione tecnologica nell'insegnamento generale e una struttura particolare e innovativa di formazione professionale: il museo nazionale francese della scienza, della tecnica e dell'industria. Al termine viene presentato in sintesi il modello scolastico francese.

Cos'è il sindacato, Edizioni Lavoro, Roma, 1986, pp. 75.

È un volumetto formato 22 x 25 cm che vuole presentare delle informazioni, ritenute fondamentali per capire meglio le dinamiche sindacali, sulle origini, gli sviluppi e le problematiche delle organizzazioni sindacali, evidenziando le motivazioni che hanno accompagnato alcune grosse scelte fatte nel corso degli anni, dal suo nascere sino ad oggi. Il tema viene sviluppato tenendo presente l'evolversi delle situazioni politiche e dei processi industriali.

Si inizia con alcune considerazioni sul periodo medioevale in cui non si parlava di sindacato e nella maggioranza dei casi era vietato il diritto all'organizzazione, sia pure con le dovute eccezioni in cui si avevano, sotto altre modalità, delle forme di associazionismo in particolari categorie di lavoratori. Si continua quindi evidenziando i problemi sorti nella società industriale e in particolare nei grossi centri urbani, in cui si sviluppano le industrie manifatturiere e minerarie,

facendo emergere le difficoltà incontrate per raggiungere alcune conquiste delle libertà sindacali, prima di arrivare ad uno stato sociale dei nostri giorni attento a rimuovere egli stesso gli ostacoli che impedivano di accogliere le giuste istanze dei lavoratori, ad esempio modificando la struttura economica. Istanze che troppe volte nel passato furono respinte con la forza e nel sangue prima di essere accolte. Nella conclusione si cerca di evidenziare le strategie più opportune da porre in atto per migliorare l'azione sindacale attuale, rendendola meno unilaterale nell'affrontare i problemi legati al mondo del lavoro e soprattutto più attenta a non proteggere gruppi di cittadini, anche oltre il dovuto, a scapito di altri meno organizzati e politicamente più deboli.

L'era dell'informatica ha obbligato in un certo senso anche il sindacato a trasformarsi, a diventare più flessibile e attento al cambiamento superando schemi ideologici. Oggi esso non può fare a meno di confrontarsi con problemi nuovi, legati in particolare all'evoluzione del ruolo dello Stato, allo sviluppo tecnologico, alla maggiore sensibilità sociale dei cittadini... che spingono continuamente verso cambiamenti anche radicali, complessi e di non facile gestione, per cui deve abbandonare schemi rigidi precostituiti per rendere un miglior servizio ai cittadini. Tale aspetto viene rilevato sia pure fugacemente e certamente è un elemento innovativo all'interno della dinamica sindacale.

Il libro affronta tali problemi in modo discorsivo. Non è un trattato sull'argomento, ma una presentazione di tematiche per un primo orientamento su aspetti interessanti del sindacato, dal suo nascere sino ad oggi. Tematiche che in qualche modo ci coinvolgono tutti, direttamente o indirettamente come lavoratori e come cittadini. Nell'analisi dei diversi problemi vengono evidenziati aspetti legati al mondo sindacale, ancor oggi molto sentiti quali ad esempio: influenzare la politica o fare politica; essere o no subordinato ai partiti, accettandone quindi le diverse conseguenze che ne derivano; unificare il modo di fare azione sindacale per avere un maggior peso politico nelle contrattazioni, oppure cercare una collaborazione tra diversi gruppi, che si ispirano a varie modalità di intervento, derivanti dalla maggiore o minore sensibilità verso alcuni valori di giustizia, di rispetto della persona umana... Aspetti quanto mai interessanti e attuali.

GALLINO L., *Informatica e qualità del lavoro*, Torino, Einaudi, 1983, pp. 152.

L'avvento dell'informatica con la sua capacità di reperire ed elaborare quantità sempre maggiori di informazioni utili, in tempi assai brevi, porta, e porterà maggiormente in un futuro più o meno prossimo, ad una trasformazione radicale del modo di affrontare il lavoro nei diversi settori: dal lavoro di ufficio, a quello produttivo in una fabbrica e persino ad un diverso modo di organizzare la vita privata in famiglia. Trasformazione che porta con sé rischio e problemi e che può migliorare o peggiorare la qualità del lavoro, dipendendo questa dal modo con cui gli uomini intendono utilizzare le possibilità che l'informatica offre. Il volumetto fa parte della collana « Nuovo politecnico » e intende evidenziare come la qualità del lavoro può migliorare, ma anche peggiorare, utilizzando in modo sistematico l'informatica, essendo questa molto aperta e flessibile; ma dipendendo

molto dai tecnici dell'informatica che costruiscono software e che ne determinano in qualche modo le applicazioni in campo operativo.

L'argomento viene sviluppato, iniziando con un primo capitolo su informatica, lavoro, intelligenza, democrazia, in cui viene presentata la problematicità del tema (ambiguità dell'informatica), la necessità di legare la qualità del lavoro ad essa, l'ipotesi di un rapporto tra qualità del lavoro e democrazia. Si continua poi nel secondo con i legami tra tecnologie dell'informazione e organizzazione aziendale democratica: scopo e funzioni del lavoro; criteri di definizione di una organizzazione democratica e ostacoli alla sua realizzazione e mantenimento nel tempo; vincoli e apporto delle tecnologie dell'informazione; sviluppo del metodo democratico con relativi costi e rischi. Un terzo capitolo si ferma sulla produzione di software: organizzazione e qualità del lavoro. L'ultimo infine riguarda la valutazione della qualità del lavoro: le dimensioni della qualità del lavoro (dimensione ergonomica..., della complessità..., dell'autonomia..., del controllo...); analisi e misurazione della qualità del lavoro (il controllo come dimensione centrale della qualità del lavoro, i termini del problema, gli obiettivi, le variabili, gli aspetti decisionali nella loro varietà e complessità, la misurazione del grado di controllo, dell'autonomia decisionale e del grado di complessità).

Usare l'informatica per migliorare la qualità del lavoro anziché impoverirla è un compito che spetta un po' a tutti. Ai tecnici perché progettino in funzione di un miglioramento (è anche un loro interesse), agli utilizzatori perché nell'uso siano più critici e flessibili in modo da premiare le soluzioni tecniche migliori da un punto di vista della qualità del lavoro. È comunque necessario accettare l'idea che una migliore o peggiore qualità del lavoro attraverso l'informatica non dipenderà tanto dalle sue caratteristiche oggettive, divenute oggi molto flessibili, quanto dai criteri che verranno utilizzati per una sua applicazione nel mondo produttivo, nei servizi e nelle amministrazioni. È un problema dell'uomo e non tanto dell'informatica il fatto, che con essa si possa dare un tocco qualitativo alla realtà del mondo del lavoro.

HAZON Filippo, *Introduzione alla formazione professionale* - Manuale per docenti e operatori, Editrice La Scuola, Brescia, 1986, pp. 256.

Il volume affronta l'attualissimo tema della formazione professionale in tutti i suoi aspetti: inizia trattandola come importante capitolo della politica economica e del lavoro, procede delineandone le vicende storiche salienti, la analizza dal lato legislativo ed istituzionale; passa poi ad esaminare criticamente i rapporti tra formazione professionale, scuola e mondo del lavoro, per ricavarne le direttive in base alle quali programmarla negli obiettivi e nei contenuti, con particolare riguardo alle attività corsuali e alla formazione sul lavoro. Una attenzione particolare è rivolta agli utenti, i giovani, le donne, i lavoratori adulti, i disabili, le diverse categorie professionali, e infine si sviluppano le tematiche organizzative e quelle relative al ruolo degli operatori e dei docenti.

Il volume offre un panorama di realtà vive e dinamiche, cui l'Autore, recando il frutto di lunga e singolare esperienza, non cela l'appassionata partecipazione, e non disdegna di prendere posizione. Il prof. Hazon è stato infatti per molti

anni direttore di CFP, poi direttore del Politecnico del Commercio di Milano, e per tre legislature assessore all'istruzione e formazione professionale della Regione Lombardia. Attualmente è direttore della Scuola Superiore del Commercio, del Turismo e dei Servizi di Milano.

Il volume si compone di 12 capitoli, alla fine dei quali si danno suggerimenti per un lavoro di approfondimento individuale o di gruppo, servendo così da manuale per corsi di aggiornamento.