

3 EDITORIALE

STUDI

- 17 Pasquale Ransenigo
Identità e funzione di un Centro di Formazione Professionale
- 25 Guglielmo Malizia – Sandra Chistolini – Vittorio Pieroni – Umberto Tanoni
Prima ipotesi per un profilo del Coordinatore Progettista
- 39 Mario Viglietti
L'efficacia dell'intervento formativo. Criteri di verifica
- 57 Gesa Chome
Rapporto tra Orientamento e Formazione Professionale in Europa e il profilo professionale dell'Orientamento nei Paesi della CEE

VITA CNOS

- 81 Franco Casella
Il << Centro Orizzonte Lavoro >>
- 95 Fabrizio Fantoni
Orientamento, Nuova Professionalità e Formazione Professionale
- 111 Mauro Mocchiari
La realtà occupazionale nel Settore Meccanico nei CFP-CNOS/FAP in Sicilia

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 123 Rosario Salerno (a cura)

Un antico adagio popolare afferma che le disgrazie non vengono mai da sole.

Non si era ancora usciti da un clima di delusione per le conclusioni della Conferenza nazionale sulla formazione professionale che si è caduti in una crisi, che si rivela sempre più grave, perché sta investendo gli aspetti istituzionali del Paese. Lo nota espressamente anche il Rapporto ISFOL 1992: « Si può in un certo senso dire che il secondo semestre del 1991 ed il primo semestre del 1992 siano stati per il sistema di formazione professionale complessivamente un anno di scontento, di preoccupazioni e di incertezze. Neppure dalla Conferenza nazionale sulla formazione professionale, che ha peraltro costituito una tappa importante di confronto e di riflessione, sono emersi elementi che potessero ridurre le preoccupazioni ».

Esse sono andate aumentando per l'improvvisa recessione economica, per lo scoppio degli « scandali », che hanno coinvolto anche alcune agenzie formative, per gli sconvolgimenti che hanno investito il mondo partitico.

Nonostante questo, nella massima parte delle Regioni si è dato inizio all'anno formativo 1992-1993, pur prevedendo i rischi, a cui si andava incontro, specie per reperire i necessari finanziamenti.

È stato un gesto di alta responsabilità: non si possono eludere le domande formative, che sempre più numerose provengono dal territorio e, in particolare, dal mondo giovanile.

Difatti, si assiste ad uno sviluppo graduale del sistema formativo. Si è passati dai 18.261 corsi del 1989-90, ai 21.336 del 1990-92 ed ai 22.241 del 1991-92 (2751 nell'agricoltura; 6.331 nell'industria e artigianato; 13.159 nelle attività terziarie), frequentati da 390.285 allievi (150.295 di prima qualificazione; 60.752 di secondo livello; 32.295 per corsi speciali; 138.860 adulti).

Questa decisione delle Regioni è stata una forma concreta di condividere con gli Attori di FP la importanza vitale dell'impegno formativo, specie rispetto alle problematiche occupazionali, per rimanere nell'Europa comunitaria. È stato un atto di fiducia nelle possibilità rigeneratrici del popolo italiano.

Così il Papa Giovanni Paolo II al Presidente Scalfaro: «Facendo mie le parole della Conferenza Episcopale Italiana, desidero rivolgermi, attraverso la Sua persona, a tutti gli italiani per invitarli a guardare con fiducia verso l'avvenire, a credere che il nostro non è il tempo della rinuncia, ma del coraggio, della generosità e della tenacia. L'Italia possiede energie umane e risorse materiali largamente sufficienti per superare le difficoltà dell'attuale momento, in una logica di giustizia e di solidarietà che permetteranno ad un antico, ma sempre vivo, patrimonio di concordia culturale, sociale e spirituale di esplicitare potenzialità nuove, adeguate alle esigenze dell'ora presente».

Non è certo la strada delle denunce che può assicurare un miglioramento della situazione formativa nel Paese. Questo l'hanno capito da tempo gli Attori della FP e ne hanno dato prova nella Conferenza nazionale della formazione professionale. Cosa che non sembra ancora acquisita da grande parte dei M.C.S.

Un Segretario generale di sindacato scrive: «Più di quindici anni non sono pochi per riflettere sulle perversioni del sistema di formazione professionale affidato alle Regioni: squilibrio di opportunità formative, scarsa informazione, gestione lottizzata e clientelare, burocratizzazione e congelamento delle iniziative più interessanti, sproporzione del numero degli allievi rispetto a quello degli insegnanti, assunzione di personale docente in modo discrezionale senza tener conto dei titoli culturali e dei crediti professionali,

alimentazione di irregolarità e di tangenti, progettazione e finanziamento di corsi finti, e così via». (Con più o meno diverse accentuazioni la litania dei mali si potrebbe riferire all'intero sistema formativo in Italia. Non si capisce perché ci si debba limitare a quello regionale. Si ripete anche oggi quello che capitava tra i polli di Renzo, così argutamente descritto dal Manzoni).

Un'altra sembra la strada da percorrere, quella di rilevare i germi innovativi che sono andati maturando in questi tempi anche nel sistema formativo regionale più che in qualsiasi altro sistema, per valorizzarli a pieno e così favorire i cambiamenti. È un tentativo che da lungo tempo la rivista sta portando avanti.

Nell'editoriale del febbraio 1992 si evidenziavano le valenze che la formazione professionale andava acquistando, rapportandola alla educazione, alla professionalità ed alla solidarietà sociale.

L'editoriale del maggio 1992 metteva in rilievo il cammino che il sistema formativo regionale sta facendo per integrarsi con gli altri sistemi formativi, per essere coordinato e per assumere la dimensione europea.

Ad ottobre 1992 nell'editoriale si parlava di alcuni interventi legislativi indispensabili per dar consistenza al sistema formativo regionale; si presentava la prospettiva della qualità totale, e si illustravano gli interventi del Dialogo Sociale a livello comunitario europeo.

In questa scia si parlerà della nuova prospettiva che la FP deve assumere, quella della formazione continua, dei diversi elementi che devono concorrere ad una valutazione degli interventi formativi e del ruolo fondamentale che sono chiamati a svolgere gli Enti di FP per rigenerare il sistema formativo regionale.

La formazione continua

È scontato che, in un contesto pluralista e di rapide trasformazioni, il carattere evolutivo della persona e la qualità della attività formativa richiedono che, dopo le fasi iniziali, si continui nella formazione personale professionale, per rispondere alle esigenze sempre nuove del mondo del lavoro. Quello che non è scontato è il fatto che non sia sufficiente l'aggiornamento o l'aggiustamento del patrimonio già acquisito inizialmente. Il più delle vol-

te si tratta di sviluppare, su una base polivalente, altre possibilità e competenze in ragione del mutamento organizzativo e contenutistico della propria mansione o ruolo. È soprattutto un atteggiamento dello spirito, cioè una volontà decisa che si propone una maturazione continua su piano umano e su piano professionale, che si compenetrano nell'unitarietà della persona. È disciplina spirituale che attribuisce efficacia formativa alle attività ordinarie, usufruisce di tutti i mezzi di formazione, che vengono offerti e crea occasioni di formazione per sé e per gli altri. Solo a questa condizione l'uomo supera il pericolo di rimanere un ingranaggio del mondo produttivo per diventare protagonista e responsabile del suo contributo all'evoluzione dell'azienda.

Solo attraverso la formazione continua dei lavoratori la Comunità Europea riuscirà ad affrontare e superare le sfide dei prossimi decenni.

«I progressi nella scienza e nella tecnologia e la loro applicazione alle imprese, alle amministrazioni e alla vita quotidiana corroborano questo convincimento. Questi progressi rendono obsolete le capacità e le conoscenze dell'attuale forza del lavoro ad un ritmo accelerato e portano alla necessità di un frequente aggiornamento. Essi operano inoltre uno spostamento verso un maggior contenuto di conoscenze nel lavoro, in quanto l'industria si basa sempre più sulle conoscenze nel lavoro ed è da queste condizionata. Come conseguenza di questo spostamento si rileva la necessità di un miglioramento delle qualifiche della forza del lavoro. L'istruzione e la formazione vengono considerate come elementi determinanti del successo economico e spesso emergono timori che gli investimenti nella ricerca, nello sviluppo e nel miglioramento tecnologico possono non produrre i benefici sperati senza un contemporaneo sforzo nello sviluppo delle risorse umane». (Memorandum CE sull'insegnamento aperto e a distanza nella Comunità Europea, n. 6).

La prospettiva della formazione continua deve essere assunta per tutte le tappe formative, per tutto l'arco della vita e per tutte le tipologie formative da quella post-obbligo di istruzione a quella post-diploma o post-qualifica, dalla riqualificazione dei percorsi giovanili ai programmi di iniziativa aziendale, da quelli per reinserimento dei disoccupati a quelli per l'inserimento dei segmenti deboli.

Ne deriva un superamento sia degli aspetti nozionistici che di quelli puramente addestrativi. Dal sapere, dal saper fare bisogna arrivare al saper

essere. Accanto agli aspetti strettamente professionali — visti, però, in uno spettro di polivalenza — bisogna potenziare: una informazione critica sui diversi aspetti che caratterizzano la condizione degli uomini del lavoro; le capacità personali di comunicazione e di confronto; gli atteggiamenti e i comportamenti di solidarietà, di competenza, di flessibilità, di autonomia di giudizio e di responsabilità. (Cfr. La Proposta Formativa della Federazione CNOS/FAP, pag. 32).

Finiscono con il perdere nettezza gli stessi confini tra formazione e istruzione. «E chiaro — sottolinea il Memorandum delle Comunità Europee sulla formazione professionale per gli anni '90 — che le competenze originate dai sistemi di formazione fanno sempre più riferimento ai valori educativi, connessi in particolare alle conoscenze comportamentali e relazionali, mentre i sistemi di istruzione di base intendono fornire competenze fondamentali finalizzate all'attività professionale. Tale reciproca progressiva fusione dei due settori — istruzione e formazione — costituisce un dato fondamentale dell'attuale periodo». (Cfr. n. 7). A partire dalla necessità di qualificazioni multiple e incrociate, tali da combinare le tecnologie dell'informazione e le tradizionali qualifiche, continua il Memorandum: «Ciò rende opportuna una organizzazione metodologica e didattica della formazione professionale e della formazione continua in grado di garantire il collegamento tra l'apprendimento tecnico e quello della competenza metodologica e sociale» (n. 19).

Lo stesso Memorandum dedica i numeri 35, 36 e 37 al problema specifico della formazione continua ancorata alla formazione professionale di base.

Partendo dalla convinzione che lo sforzo del miglioramento professionale dovrebbe costituire un processo continuo per tutto l'arco della vita attiva, esso sostiene la necessità che le politiche della formazione professionale siano in grado di fornire tutta una gamma di conoscenze e di attitudini che possono essere applicate a lungo termine e che consentono di ottenere la qualifica tecnica opportuna e le corrispondenti capacità evolutive.

Così recita il n. 36: «La moderna formazione professionale deve essere organizzata in modo tale che le competenze metodologiche e sociali, nonché la capacità di apprendere in modo autonomo e continuo, costituiscano parte integrante della qualificazione professionale e siano la base delle future formazioni continue, sviluppando le possibilità di apprendimento

nella situazione lavorativa. Il coordinamento tra l'apprendimento e il lavoro concreto e la presa in considerazione del lavoro e dell'impresa nella formazione professionale possono essere realizzate solo se le imprese assumono una parte di responsabilità nella organizzazione della formazione professionale e se le parti sociali partecipano attivamente a tale processo».

Il n. 37 è dedicato soprattutto agli aspetti organizzativi della formazione continua e conclude con il richiamo alla Carta comunitaria dei diritti fondamentali dei lavoratori: «15 Ogni lavoratore della Comunità europea deve poter accedere alla formazione professionale; non vi possono essere discriminazioni basate sulla nazionalità.

Le autorità pubbliche competenti, le imprese o le parti sociali, nelle loro rispettive sfere di competenza, dovrebbero predisporre sistemi di formazione continua e permanente che consentono a ciascuno di riqualificarsi, in particolare fruendo di congedi-formazione, di perfezionarsi ed acquisire nuove conoscenze, tenuto conto in particolare dell'evoluzione tecnica».

I problemi nascono al momento di tradurre questi rilievi in normative e fatti legislativi. Ed è qui che si rilevano incertezze e ritardi, specie se ci si confronta con gli altri Paesi della Comunità Europea.

A livello di progettazione degli interventi formativi il cammino è più facile dipende dalla qualità della progettazione stessa a livello locale.

E l'esame dei progetti speciali, che sono in sperimentazione, rileva che questo cammino è già da tempo iniziato. La socializzazione e la valorizzazione delle sperimentazioni varrà a farlo diventare un cammino comune. Non è tanto con le imposizioni e le prescrizioni che si accelerano concretamente i mutamenti, ma quando le sperimentazioni vengono socializzate, acquisiscono il consenso degli operatori di FP e sono favorite con iniziative di sostegno.

La valutazione

Solo il sistema formativo regionale ha il coraggio di proporsi il problema della valutazione globale dei progetti formativi, superando quella che si limita agli aspetti immediati dell'utente, a cui di solito si fermano i processi valutativi in corso. Da parte di numerosi Attori di FP intervenuti alla Conferenza nazionale sulla FP si individuava in questo un elemento di ra-

zionalizzazione del sistema, in quanto che si obbliga a definirne gli obiettivi, a pianificarne le risorse ed a determinarne i punti di incoraggio. Al riguardo si sosteneva che bisogna mettere in atto un adeguato sistema informativo, che, se da un lato rende trasparente la formazione dall'altro crea un patrimonio disponibile per la circolazione e la diffusione. Solo una valutazione seria può costituire la base per prendere decisioni consapevoli da parte delle istituzioni.

Gli Enti di FP, consapevoli che le procedure valutative non sono un atto amministrativo, ma culturale e il più delle volte, politico, nel loro intervento, dettavano le condizioni per la gestione del processo valutativo:

« — vivere anzitutto una fase sperimentale — che sia convenzionalmente ritenuta tale da tutti gli attori della formazione — in cui si osservino gli esiti relazionali, organizzativi, culturali della valutazione;

— creare un comitato di garanti, composto dalle diverse parti sociali che osservi e controlli gli sviluppi dei processi valutativi messi in atto;

— mettere in concorrenza dispositivi diversi di valutazione per favorire la ricerca valutativa ed il pluralismo delle soluzioni;

— avviare una fase di riorganizzazione degli apparati istituzionali, regionali e nazionali, per dotarli di competenze adeguate ». (Cfr. « Alcune proposte degli Enti di FP per la Conferenza nazionale sulla Formazione Professionale », in Rassegna CNOS maggio 1992).

Finalmente a giugno 1992 il Ministero del Lavoro pubblica la « Guida operativa alla valutazione degli interventi formativi sotto forma progettuale », anche per precise disposizioni contenute nei Regolamenti comunitari europei che disciplinano ruoli e funzionamento di fondi comunitari a vocazione strutturale.

È stato scelto un approccio pragmatico nella prospettiva dell'individuazione di una metodologia di valutazione che risulti appropriata rispetto alle esigenze più immediate.

Essa verrà praticata in un primo momento per le attività formative che sono co-finanziate sul FSE; in un secondo momento per le attività progettuali che direttamente o indirettamente traggono finanziamenti da fondi comunitari, nazionali, regionali ed in genere pubblici. Tale metodologia è studiata in modo da convivere con altre metodologie, già applicate da Regioni e da Enti. Tale Guida intende offrire una griglia di indicatori per la

valutazione delle azioni formative ex-ante, in itinere ed ex-post, a diversi livelli. A livello nazionale sono previsti un insieme di indicatori per così dire « insindacabili », ovvero dei criteri indispensabili per la comprensione e la comparazione dei fenomeni formativi. A livello regionale l'insieme degli indicatori è « aperto » e prevede la possibilità di sviluppi e approfondimenti in direzione della qualità totale della formazione.

Sono stati individuati i seguenti obiettivi della valutazione formativa: l'efficienza, l'efficacia, la sicurezza, la pertinenza, la rispondenza, la rilevanza, l'effetto moltiplicatore.

Quattro le aree valutative: finanziaria, economica, didattica, organizzativa.

La Guida è articolata nelle seguenti parti:

a) *la prima parte è rappresentata da un « Glossario » ed offre una serie di termini appartenenti alla cultura della formazione e della valutazione;*

b) *la seconda parte rappresenta lo strumento operativo vero e proprio, utilizzabile per la valutazione delle azioni formative. Si individuano sei tipologie di attori in base al finanziamento del progetto e alla prospettiva dell'azione valutativa e se ne enumerano gli indicatori di costo, quelli di qualità e di dinamica delle risorse e del processo e quelli di esito e di impatto.*

Si prendono, poi, in esame i momenti valutativi, quelli ex-ante, quelli in itinere e quelli ex-post, rilevando la posizione degli attori e le precondizioni necessarie per la valutazione e dettando alcune note specifiche.

Un capitoletto è dedicato alla valutazione degli esiti dell'apprendimento attraverso strumenti che permettano un minimo di confrontabilità circa le conoscenze, le abilità e i comportamenti. Vengono consigliati anche dei test di soddisfazione per gli allievi, — meglio se approfonditi in un colloquio —, e per i docenti e infine viene ricercato il tasso di appetibilità aziendale.

A conclusione della seconda parte viene offerta una matrice, che partendo dalla situazione di partenza, prende in considerazione la progressione durante il corso e i risultati raggiunti sotto i diversi aspetti.

Non bisogna, però, dimenticare che al fine di realizzare la valutazione è necessario fissare i valori standard o « di soglia », con cui confrontare

i risultati ottenuti dall'applicazione degli indicatori ai progetti, e, per individuare i valori standard o «di soglia», si suggerisce una metodologia intermedia tra quella operativa e quella contestuale.

Concludono la trattazione una griglia complessiva degli indicatori finanziari, economici, didattici ed organizzativi e alcune tipologie di formazione al lavoro, sul lavoro e di formazione speciale;

c) la terza parte propone la base per la creazione di archivi che consentono di «tenere sotto controllo» i dati essenziali del processo-prodotto formativo (corsi, allievi, docenti, indagini, costi);

d) la quarta parte è composta da una serie di schede-guida facilmente utilizzabili per la raccolta e l'organizzazione dei dati e delle informazioni necessarie alla costruzione degli indicatori.

Nel suo insieme la Guida si presenta come un buon sussidio per la operazione valutativa. Deve esserne dato atto alla CESOS, alla FONDAZIONE BRODOLINI ed alla Direzione generale del Ministero del Lavoro sia per l'importanza assegnata all'aspetto didattico, sia per aver studiato la guida come «soluzione aperta» a successivi miglioramenti, partendo da un obiettivo minimale dichiaratamente perseguito, sia per aver favorito la sperimentabilità e la progressività.

A sostenerne la sperimentazione saranno necessari la volontà dei referenti politici, un Gruppo di pilotaggio — partecipato da esperti delle Regioni e delle Parti Sociali, nonché da Enti di formazione e di ricerca — e l'informatizzazione generale già avviata con la legge 492/88, quasi un sistema a rete.

Ne deriverà una promozione qualitativa per tutte le attività formative. Anche i corsi di base di prima qualificazione, che non possono sottrarsi alla logica della progettualità, dovranno un domani sottostare alla valutazione. Non si riesce a capire perché riguardo ad essi si sviluppino forme di deprezzamento, quasi essi si limitino ad una fossilizzata ripetitività, in concorrenza con strutture di altri sistemi. Cambiando la domanda formativa e il contesto culturale, innovandosi profondamente le esigenze formative, non possono sottrarsi all'impegno della progettazione e della programmazione, pur nell'ambito di una esperienza largamente collaudata. Come di fatto stanno già facendo.

Il contributo degli Enti di FP

Al fine di sviluppare un processo di qualificazione del sistema formativo regionale rivestano un ruolo fondamentale gli Enti di FP « emanazione o delle organizzazioni democratiche e nazionali dei lavoratori dipendenti, dei lavoratori autonomi, degli imprenditori o di associazioni con finalità formative e sociali, o di imprese e loro consorzi, o del movimento cooperativo ».

La legge 845/78 in questo modo apriva le porte a servizi formativi del privato-sociale. Perché essi potessero accedere al finanziamento pubblico, però, dettava nell'art. 5 i seguenti requisiti:

- « 1) avere come fine la formazione professionale;*
- 2) disporre di strutture, capacità organizzativa e attrezzature idonee;*
- 3) non perseguire scopi di lucro;*
- 4) garantire il controllo sociale delle attività;*
- 5) applicare per il personale il contratto nazionale di lavoro di categoria;*
- 6) rendere pubblico il bilancio annuale per ciascun centro di attività;*
- 7) accettare il controllo della Regione, che può effettuarsi anche mediante ispezioni, sul corretto utilizzo dei finanziamenti erogati ».*

Di tali Enti si chiariva ulteriormente la caratterizzazione, nella legge 845/78 parlando di proposta formativa e di indirizzi educativi specifici, che devono essere salvaguardati dalle Regioni sia al momento delle convenzioni, che nei diversi interventi.

Una successiva legge (40/87) confermava tale impostazione ed assicurava dei contributi per le spese generali di amministrazione relative al coordinamento operativo a livello nazionale, non coperte da contributo regionale.

Volendo offrire un quadro sintetico dei criteri per l'accertamento dell'idoneità delle strutture e degli Enti operanti nella formazione professionale in attuazione dell'art. 5 e 18 l) della legge 845/78 (Cfr. circolare Prot. 5340/19 in data 28 novembre 1992), sarà necessaria una piena coerenza con quanto prescritto dalla legge stessa.

Gli Enti di FP nazionali, devono essere messi, perciò, nelle condizioni di svolgere un coordinamento operativo e su questo vengono controllati ogni

anno, al momento della erogazione dei contributi. Col tempo è andato attenuandosi il ruolo primario degli Enti di FP a favore delle singole realtà operative, con grave danno rispetto al quadro culturale di riferimento e al coordinamento, e si sono caricate su di esse responsabilità che le esorbitano. Alla confluenza di tale procedimento ci colloca la prospettiva di fare di ogni CFP un'agenzia formativa, come se per assicurare progettualità, flessibilità, efficacia ecc. sia necessario misconoscere i valori caratteristici e i riferimenti istituzionali con il proprio Ente di FP. Sono limiti, in cui ci si trova impigliati, quando si colgono solo alcuni aspetti del problema — sia pure non secondari — del processo formativo e si crede di provvedere alla rigenerazione del sistema formativo, applicando modelli propri di altri sistemi. Alla enfaticizzazione del momento forse sarebbe opportuno succedesse un esame critico e oggettivo. Il mettere in disparte l'Ente di FP è proprio un'operazione utile?

Come può il singolo CFP essere autosufficiente rispetto all'esigenze formative, che vanno moltiplicandosi? Non possono alcuni compiti essere opportunamente distribuiti a livello di strutture di coordinamento regionale e nazionale?

Come può il singolo CFP provvedere direttamente alla innovazione culturale, a nuove sperimentazioni, alla formazione continua degli Operatori?

Il CFP è come un terminale che usufruisce di tutta l'elaborazione culturale e operativa, che l'Ente di FP porta avanti nelle sue strutture, ai vari livelli, e nelle sue presenze in diverse Regioni.

Se le convenzioni non si riducessero a operazioni amministrative e burocratiche, ma valorizzassero a pieno le caratteristiche specifiche dei singoli Enti di FP, non ne verrebbe un contributo qualificante anche alle Regioni stesse?

Non potrebbe essere visto il contributo degli Enti di FP anche in rapporto ad una certa omogeneizzazione del sistema formativo?

Sono interrogativi, a cui sarebbe necessario dare una risposta anche, perché, livellando gli Enti di FP, si corre il pericolo di svuotare di significato una delle linee portanti della 845/78.

La frammentazione del fronte degli Enti a favore delle singole sedi operative può tornare molto utile alle amministrazioni e alle burocrazie regionali, perché le possono con più facilità condizionare, ma non certamente al sistema formativo nella sua globalità.

Da qui l'importanza che nella revisione della legge 845/78 vengano potenziati il ruolo e la caratterizzazione degli Enti di FP e non sminuiti, come alcuni vorrebbero per aprire il sistema formativo regionale alla libera concorrenza del mercato.

Di queste spinte incontrollate alla riforma della legge 845 — che corre il pericolo di procedere per pezzi — si sono ultimamente lamentate anche le OO.SS. di categoria nell'incontro con il Coordinamento nazionale delle Regioni.

In questo numero

L'EDITORIALE si propone di reagire al clima di sfiducia e di pessimismo che va insinuandosi anche nel sistema formativo regionale, individuando nella formazione continua un nuovo vasto orizzonte, che sta aprendosi alla formazione professionale, nella valutazione un'operazione di qualità e nella valorizzazione degli Enti di FP un elemento fondamentale per la rigenerazione del sistema stesso.

Come STUDI, il Prof. Pasquale Ransenigo della Sede nazionale della Federazione CNOS/FAP rileva alcune linee della identità e della funzione di un Centro di Formazione Professionale, rifacendosi ad alcune scelte fondanti della legge 845/78 ed al CCNL 1989-91.

Tira le conclusioni dello studio-ricerca ministeriale: «La figura e/o funzione del Coordinatore Progettista: formatore, tecnico o politico?» — di cui la Rivista ha presentato una sintesi nel numero di febbraio 1992 (1ª parte) e di maggio 1992 (2ª parte) — il Direttore dello studio-ricerca stessa Prof. Guglielmo Malizia dell'Università Salesiana di Roma con la sua équipe. È un altro tassello allo studio della articolazione della funzione docente che da tempo la Federazione CNOS/FAP si propone attraverso la collaborazione del Laboratorio CNOS/FAP, costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione della Università Pontificia Salesiana di Roma.

Il Prof. Mario Viglietti, Direttore del Centro Salesiano di Orientamento di Torino-Rebaudengo, propone alcuni criteri di verifica dell'efficacia dell'intervento formativo in ordine alla educabilità intellettuale.

A conclusione di questa sezione di studio viene pubblicata la relazio-

ne della dr.ssa Gesa Chome del CEDEFOP - Berlino: «Rapporto tra Orientamento e Formazione Professionale in Europa e il profilo professionale dell'Orientamento nei Paesi della CEE», tenuta al Convegno: «L'Orientamento in prospettiva europea» (Venezia - Isola San Giorgio Maggiore, 27-28 ottobre 1991), organizzato dai COSPES con il patrocinio della Regione Veneto e della Delegazione regionale CNOS/FAP Veneto.

Come VITA CNOS si presentano tre notevoli esperienze, maturate nella Federazione CNOS/FAP: il «Centro Orizzonte Lavoro» di Catania-Nesima a cura di uno dei membri della cooperativa sociale Franco Casella; una proposta di interventi curricolari di orientamento realizzati nel CFP-CNOS/FAP di Sesto S. Giovanni (MI) a cura del docente di FP Fabrizio Fantoni, coordinatore delle attività di orientamento; l'analisi della realtà occupazionale nel Settore Meccanico nei CFP-CNOS/FAP in Sicilia realizzata dal docente di FP Mauro Mocciano.

Chiudono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura di Rosario Salerno.

1° PREMIO NAZIONALE DI POESIA E GIORNALISMO

« EDUCARE ALLA LEGALITÀ » 1993

L'Unione Exallievi Don Bosco di «Villa Ranchibile» — PALERMO bandisce, col patrocinio dell'Istituto «Don Bosco», il 1° Premio Nazionale di Poesia e Giornalismo «Educare alla legalità», che ha come fine quello di stimolare e di segnalare all'attenzione del pubblico e della critica la produzione di testi poetici e di articoli di contenuto preminentemente politico e civile, nel quadro di quel rinnovamento globale della società che oggi appare irrinunciabile.

Regolamento del Premio:

- Art. 1)** La partecipazione è aperta ai giovani, ai poeti ed ai giornalisti di nazionalità italiana e non ha scopo di lucro.
- Art. 2)** Il premio si articola in 5 sezioni:
Sezione A — Poesia inedita in lingua italiana (under 21)
Sezione B — Poesia inedita in lingua italiana
Sezione C — Silloge edita in lingua italiana
Sezione D — Articolo inedito in lingua italiana (under 21)
Sezione E — Articolo inedito in lingua italiana
- Art. 3)** Ad uno scrittore di livello nazionale verrà assegnata una targa d'argento come riconoscimento dell'attività svolta nel campo della promozione civile.
- Art. 4)** Le sezioni *A* e *D* sono riservate ai giovani che, alla data della cerimonia di premiazione (30 maggio 1993), non abbiano ancora compiuto 21 anni.
- Art. 5)** La sezione *C* è riservata alle opere pubblicate dopo il 31 dicembre 1990.
- Art. 6)** Per la sezione *C* occorre inviare n. 10 copie del libro, di cui una sola firmata e recante nome, cognome, luogo e data di nascita, indirizzo, numero di telefono e dichiarazione con la quale si attesti che l'opera in questione non ha mai conseguito alcun premio o riconoscimento.
- Art. 7)** Per le sezioni *A* e *B* occorre inviare n. 3 poesie in 10 copie dattiloscritte o fotocopiate, di cui una sola firmata e recante nome, cognome, luogo e data di nascita, indirizzo, numero di telefono e dichiarazione con la quale si attesti che le liriche inviate sono inedite e non hanno mai conseguito alcun premio o riconoscimento.
- Art. 8)** Per le sezioni *D* ed *E* occorre inviare n. 1 articolo di lunghezza non superiore a tre cartelle, in 10 copie dattiloscritte o fotocopiate, di cui una sola firmata e recante nome, cognome, luogo e data di nascita, indirizzo, numero di telefono e dichiarazione con la quale si attesti che l'articolo in questione è inedito e che non ha mai conseguito alcun premio o riconoscimento.
- Art. 9)** Tutti i lavori concorrenti dovranno pervenire in plico raccomandato entro il 31 marzo 1993 alla Segreteria del Premio, Unione Exallievi di Don Bosco - Villa Ranchibile, via Libertà, PALERMO - Tel. (091) 6252056/6259029.
- Art. 10)** I premi sono così ripartiti:
— *Sezione A:* targa artistica e diploma al 1° classificato; coppa e diploma al 2° e al 3° classificato; medaglia-ricordo agli eventuali segnalati.
— *Sezione B:* targa d'argento e diploma al 1° classificato; targa e diploma al 2° e al 3° classificato; medaglia-ricordo agli eventuali segnalati.
— *Sezione C:* targa d'argento e diploma al 1° classificato; coppa e diploma al 2° e al 3° classificato; medaglia-ricordo agli eventuali segnalati.
— *Sezione D:* targa artistica e diploma al 1° classificato; coppa e diploma al 2° e al 3° classificato; medaglia-ricordo agli eventuali segnalati.
— *Sezione E:* targa d'argento e diploma al 1° classificato; coppa e diploma al 2° e al 3° classificato; medaglia-ricordo agli eventuali segnalati.
- Art. 11)** Non è prevista alcuna tassa di lettura.
- Art. 12)** I lavori inviati non verranno restituiti.
- Art. 13)** L'esito del Premio verrà comunicato a mezzo stampa e direttamente a tutti i vincitori.
- Art. 14)** La cerimonia di premiazione avrà luogo domenica 30 maggio 1993 a «Villa Tomasi di Lampedusa», via dei Quartieri, PALERMO.
- Art. 15)** La presenza dei vincitori alla cerimonia di premiazione è gradita e auspicabile.
- Art. 16)** La partecipazione al Premio implica l'accettazione di tutte le clausole del presente bando di concorso.
- GIURIA:** Giovanni Cappuzzo, Enzo Di Filipo, Aldo Fabra, Maria Falcone, Antonino Giordano, Riccardo La Porta, Giusto Monaco (presidente), Salvatore Orilia, Egle Palazzolo.
- SEGRETARIA:** Ignazio Cascino, Claudio Iudica.

Identità e funzione di un Centro di Formazione Professionale

Pasquale Ransenigo

Premessa

Non è infrequente constatare come, all'insegna dell'emergenza della domanda formativa e della vastità dei cambiamenti in atto, si invochi un nuovo assetto istituzionale delle stesse strutture formative, specie nell'ambito del sistema di formazione professionale.

La presenza istituzionale degli Enti Convenzionati nell'attuale sistema di formazione professionale non sembra essere percepita come risorsa positiva per rispondere adeguatamente alle suddette esigenze.

In particolare, il Centro di Formazione Professionale (CFP) degli Enti Convenzionati viene spesso sottoposto a giudizi valutativi, che non tengono in sufficiente considerazione la relativa collocazione istituzionale ed operativa.

L'ipotesi, da cui muovono le riflessioni seguenti, assume la Legge 21 dicembre 1978, n. 845 (Legge-quadro in materia di formazione professionale) quale assetto istituzionale sostanzialmente ancora valido, al quale ancorare le caratteristiche di identità e di funzione di un Ente Convenzionato, che opera nel sottosistema di Formazione Professionale attraverso un proprio Centro.

Inoltre, l'applicazione del Contratto Collettivo Nazionale di lavoro per la formazione professionale convenzionata costituisce un secondo riferimento

operativo includibile per rilevare l'attuale funzione di un Centro di Formazione Professionale.

Pertanto, questa comunicazione affronterà prevalentemente la prima delle due aree suddette (riferimenti alla Legge n. 845/78) e individuerà nel vigente Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL 1989-91) solo alcuni elementi pertinenti al tema.

1. Alcune scelte «fondanti» della Legge 845/78

«Chi ha vissuto le vicende sofferte e conflittuali dell'elaborazione della legge 845/78 non crediamo che possa avere il coraggio e la lucidità di proporre una riforma radicale della legge attuale» (Cfr. «Alcune proposte degli Enti di FP per la Conferenza Nazionale per la Formazione Professionale» Roma 5-7 febbraio 1992 in *Rassegna CNOS* maggio 1992).

«La legge-quadro n. 845 del 1978 segna il momento di massima intesa istituzionale e sociale intorno ad un'idea forte della formazione professionale, all'interno di un disegno più vasto di riforma del sistema scolastico e formativo oltre che di riforma del sistema del collocamento e delle qualificazioni» (ISFOL, *Ricerca e formazione in Italia*, F. Angeli, Milano, 1992, p. 28).

1.1. Il *Pluralismo istituzionale* costituisce un primo elemento «fondante» delle scelte operate dalla legge-quadro 845/78: «l'attuazione dei programmi e dei piani ... è realizzata mediante *Convenzione*, nelle strutture di enti che siano emanazione o delle organizzazioni democratiche e nazionali dei lavoratori dipendenti, dei lavoratori autonomi, degli imprenditori o di associazioni con finalità formative e sociali, o di imprese e loro consorzi, o del movimento cooperativo» (lettera b, comma 2, articolo 5).

Gli «Enti convenzionati» sono, quindi, riconosciuti quali soggetti abilitati, accanto alle strutture pubbliche indicate alla lettera a) del comma 2 del medesimo articolo 5, per erogare i servizi di formazione professionale, attraverso lo strumento di convenzione, che ne determina anche l'ammontare del relativo finanziamento pubblico.

Il sottosistema di formazione professionale, diversamente da quanto avviene ancor oggi — in Italia — per il sottosistema scolastico, riconosce nelle attività di formazione professionale un servizio di pubblica utilità, alla cui realizzazione concorrono anche istituzioni private che si radicano nella società attraverso forme rappresentative o associative dotate di stabilità istituzionale e

di riconosciute motivazioni ad operare nell'ambito sociale e formativo con pieno riconoscimento anche dei corrispettivi oneri finanziari

La stabilità istituzionale degli Enti convenzionati e la loro capacità interpretativa dei bisogni formativi emergenti potrebbero sembrare oggi frutto di una visione ambiziosa o utopica, che avrebbe fatto il suo tempo e abbisognerebbe di correttivi correlati a nuove strutture (Agenzie Formative), dotate di managerialità, di servizi integrati sul territorio, di progettualità, di flessibilità e di articolazione delle figure professionali

Ad un attento esame dei principi fondanti la legge-quadro in oggetto, le istanze correlate all'auspicata «agenzia formativa» (sostitutiva dell'identità di Ente e di Centro di FP), al di là del termine semantico, sono previste come patrimonio culturale e come modalità operativa intrinseca all'Ente di formazione professionale convenzionato qualificando l'Ente stesso come «Agenzia Formativa di Ente», senza incorrere nel rischio di attribuire utopisticamente le suddette capacità agenziali al singolo CFP, sganciato dall'Ente di cui esso è emanazione.

La questione posta tocca sostanzialmente la tenuta o meno dell'unitarietà del sottosistema di formazione professionale, così come delineato dalla legge-quadro: «l'aspetto più preoccupante nel periodo post-legge-quadro è dato dal venir meno all'accordo culturale, sociale e politico-istituzionale che reggeva tale impianto (ISFOL, *Ricerca e formazione in Italia, op. cit.*, p. 29).

1.2. Il *Pluralismo culturale* è un secondo elemento «fondante» della legge-quadro, inscindibile e correlato al pluralismo istituzionale e con riferimento indubbio al ruolo degli Enti convenzionati, anche quali Agenzie Formative.

Al di fuori di questo criterio risulterebbero incomprensibili i non pochi riferimenti contenuti nella legge in oggetto, che sembra utile richiamare:

- le Regioni esercitano la potestà legislativa in materia di orientamento e formazione professionale (art. 3, comma 1):
 - rispettando la molteplicità delle proposte formative (lettera c.);
 - assicurando la partecipazione alla programmazione ... da parte dei rappresentanti degli enti locali, delle categorie sociali e degli altri enti interessati (lettera d.);
- le Regioni provvederanno a disciplinare ... la formazione e l'aggiornamento del personale impiegato nelle attività di formazione professionale ... rispettando la presenza delle diverse proposte formative (art. 4, comma 1, lettera h);

- le Regioni stabiliscono gli indirizzi della programmazione didattica; ... i programmi, che devono fondarsi sulla polivalenza, la continuità e l'organicità degli interventi formativi, devono ... assicurare il pieno rispetto della molteplicità degli indirizzi educativi (art. 7, comma 1 e 4);
- ai docenti è garantita la libertà di insegnamento, lo sviluppo della professionalità attraverso corsi di aggiornamento tecnico-didattico e culturale, la partecipazione all'attività delle istituzioni in cui essi operano (art. 9, com. 6).

1.3. Il binomio *Educazione e Professionalità* costituisce un terzo elemento caratterizzante l'impianto della legge-quadro, che pone l'utente al centro di un peculiare processo formativo, orientato al superamento di modelli scolastici o meramente strumentali rispetto alle esigenze del posto di lavoro.

La valorizzazione delle risorse umane, ritenuto attualmente l'obiettivo strategico dello sviluppo socio-economico, trova nella legge-quadro una anticipazione sostanziale:

- la Repubblica promuove la formazione e l'elevazione professionale ... al fine di rendere effettivo il diritto al lavoro ed alla sua libera scelta e di favorire la crescita della personalità dei lavoratori attraverso l'acquisizione di una cultura professionale (art. 1, comma 1);
- le iniziative di formazione professionale costituiscono un servizio di interesse pubblico inteso ad assicurare un sistema di interventi formativi finalizzati alla diffusione delle conoscenze teoriche e pratiche necessarie per svolgere ruoli professionali ... (art. 2, comma 1);
- le Regioni (prendono) gli opportuni accordi con l'autorità scolastica competente per lo svolgimento coordinato delle attività di orientamento scolastico e professionale (art. 3, comma 1, lettera n);
- le Regioni (realizzano) a favore degli allievi un sistema di servizi che garantisca il diritto alla formazione, rimuovendo gli ostacoli di ordine economico e sociale (art. 3, comma 1, lettera l);
- le Regioni (promuovono) idonei interventi di assistenza psicopedagogica, tecnica e sanitaria nei confronti degli allievi affetti da disturbi ... (art. 3, comma 1, lettera m).

1.4. I *Requisiti*, che la legge-quadro pone agli Enti per poter convenzionarsi e accedere ai finanziamenti pubblici, costituiscono un ultimo elemento sostanziale dell'impianto istituzionale del sottosistema di formazione professionale.

Agli Enti Convenzionati si richiede di:

1. avere come fine la formazione professionale;
2. disporre di strutture, capacità organizzativa e attrezzature idonee;
3. non perseguire scopi di lucro;
4. garantire il controllo sociale delle attività;
5. applicare per il personale il contratto nazionale di lavoro di categoria;
6. rendere pubblico il bilancio annuale per ciascun centro di attività;
7. accettare il controllo della regione, che può effettuarsi anche mediante ispezioni, sul corretto utilizzo dei finanziamenti erogati.

È appena da sottolineare che i non pochi requisiti indicati dalla legge-quadro sono motivati essenzialmente dalla garanzia che le istituzioni del privato sociale debbono assicurare alla stabilità e alla qualità del sottosistema regionale e nazionale di formazione professionale.

Nel contempo, appare di tutta evidenza come l'identità del singolo CFP, sganciato dal rispettivo Ente di emanazione, risulti frustrata e riduttiva nei confronti del ruolo che il privato sociale è chiamato a svolgere all'interno del pluralismo istituzionale, culturale ed educativo del sottosistema di formazione professionale.

2. La funzione del CFP nel CCNL 1989-91

Il vigente Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la formazione professionale convenzionata (CCNL 1989-91) evidenzia alcuni elementi innovativi, che hanno attinenza alla funzione propria del Centro di Formazione Professionale.

2.1. *L'area convenzionata* di attuazione degli interventi del Centro di Formazione Professionale viene allargata a nuove funzioni, correlate a quelle formative.

Le funzioni nuove comprendono «la ricerca sociale e didattica, l'attività di documentazione, di progettazione e sperimentazione formativa, di informazione e orientamento professionale, di assistenza tecnica ai servizi territoriali per l'impiego» (art. 2, comma 1).

2.2. L'area non convenzionata, introdotta contrattualmente per la prima volta all'art. 7, *dilata ulteriormente il raggio di azione formativa e di servizio*

del Centro di Formazione Professionale, pur nel rispetto dei vincoli contrattualmente previsti.

Le iniziative formative e di servizio non convenzionate pongono, però, gli Enti nella posizione inequivocabile di ottemperare agli adempimenti amministrativi e fiscali relativi agli Enti « non commerciali », che svolgono « attività commerciale ».

2.3. Conseguentemente, la pattuizione contrattuale — al di là della connotazione di « agenzia polifunzionale » assegnata all'Ente di Formazione Professionale — configura le strutture formative come soggetti che:

— si « dotano di operatori, la cui professionalità è correlata all'organizzazione funzionale dei servizi e alle attività previste art. 2, comma 2);

— « interagiscono con le istituzioni e la realtà socio-economica e formativa del territorio operando, nell'ambito dei programmi e dei piani regionali, in modo flessibile ed integrato, assicurando capacità di risposta, qualificata ed articolata per aree e livelli professionali, ad una domanda formativa diversificata nell'ambito della formazione di base, della formazione al lavoro, dell'aggiornamento e della riconversione professionale, degli interventi interattivi tra sistema scolastico, sistema di formazione professionale e sistema delle imprese » (art. 2, comma 3).

2.4. In sintesi, le funzioni del Centro di Formazione Professionale individuate dalla pattuizione contrattuale risultano complessivamente innovative e, per certi versi, anche enfatizzate rispetto alla situazione di « governo debole », che caratterizza l'attuale sottosistema di Formazione Professionale.

Non è questa la sede per operare un confronto valutativo delle operazioni di contrattazione regionale decentrata, che il Contratto Collettivo Nazionale ha individuato come sede più appropriata e idonea per determinare le modalità operative di realizzazione dell'innovazione delle funzioni del FP.

Tuttavia, al di là del necessario confronto valutativo, sembra opportuno accennare al ruolo e alle funzioni che gli operatori sono chiamati ad assumere in ordine al conseguimento degli obiettivi medesimi.

2.5. L'inquadramento di detti operatori prevede una articolazione di livelli economici differenziati (con esclusione dei Direttori di Centro).

In particolare, nell'ambito dell'area dei servizi formativi sono previste le funzioni articolate, di progettazione, di coordinamento, di orientamento, nonché dell'operatore per l'integrazione dei disabili, con relative declaratorie con-

trattuali e possibilità di acquisizione di inquadramento nella fascia B del livello differenziato per i formatori.

2.6. Osservazioni specifiche e rilievi critici vengono, invece, avanzate dagli Enti Convenzionati in ordine all'inquadramento e al contenuto della declaratoria relativa al ruolo e alle funzioni del Direttore di CFP, che dovrebbe assicurare l'effettiva innovazione del Centro stesso.

2.6.1 — *Rispetto all'area di inquadramento*, il Direttore di CFP è assegnato al sesto e più alto livello nell'area dei «servizi direttivi che, per la prima volta, viene distinta dall'area dei servizi formativi cui apparteneva nei precedenti contratti.

Si è esclusa contrattualmente l'assegnazione del Direttore di CFP alla categoria «quadri», di cui alla legge 190/85; né tantomeno a quella di «dirigenti» con riferimento all'art. 2095 del Codice Civile, modificato dalla medesima legge (che classifica i lavoratori dipendenti in Dirigenti, Quadri, Impiegati).

Conseguentemente, il Direttore di FP è contrattualmente un «prestatore di lavoro subordinato, classificato tra gli impiegati».

2.6.2 — *Rispetto al contenuto della declaratoria*, l'enfatizzazione del ruolo e delle funzioni del Direttore non tiene conto de facto che i Direttori di CFP di un Ente nazionale convenzionato non possono essere considerati, né sono, in posizione apicale dell'assetto istituzionale dell'Ente di appartenenza.

Tale assetto contempla, al di sopra dei Direttori di CFP, altri soggetti istituzionali che a livello nazionale, regionale e provinciale svolgono ruoli di promozione, di coordinamento e di rappresentanza dell'Ente Convenzionato.

La mancata previsione contrattuale di livelli superiori al sesto (Direttori di CFP) danneggia, in primo luogo, gli stessi Direttori di CFP, per i quali resta preclusa ogni possibilità di carriera, anche quando sono chiamati ad assolvere, ai livelli periferici e nazionali, le funzioni di promozione, di coordinamento e di rappresentanza sopra menzionate.

Esemplificando, sarebbe come se il contratto relativo ad una grande ditta di distribuzione di beni commerciali ponesse in posizione apicale il Direttore di filiale.

Inoltre, al di là della vicenda relativa all'inquadramento del Direttore di CFP nella categoria dei «quadri», previsti dalla citata legge 190/85, sembra

opportuno anche precisare l'attribuzione della categoria «dirigenziale» all'interno di un Ente nazionale di formazione professionale convenzionata.

La qualifica di «dirigente» comporta l'acquisizione di poteri decisionali della massima ampiezza, che influenzano l'andamento generale di un'azienda o di parte di essa, con caratteristiche essenziali alla vita stessa della istituzione aziendale; ove non sussistano questi ampi poteri decisionali, viene meno l'attribuzione della qualifica di «dirigente».

Alla luce di quanto sopra, appare di tutta evidenza che non possa essere riconosciuta al Direttore di CFP la qualifica di «dirigente».

Infatti, l'autonomia operativa indicata dal relativo CCNL va rapportata all'assetto istituzionale dell'Ente convenzionato di appartenenza, che può dotarsi di proprie strutture e soggetti fiduciari, che garantiscono una diretta presenza dell'Ente convenzionato nelle varie Regioni, per le funzioni di promozione, di coordinamento e di rappresentanza dell'Ente medesimo.

In particolare, nell'assetto istituzionale dell'Ente, il Direttore di CFP, pur operando con autonomia ed iniziativa previste contrattualmente, può vedere limitata la sua opera di organizzazione e gestione da altri organi amministrativi e politici di Ente, secondo l'assetto statutario dell'Ente medesimo.

3. Conclusioni provvisorie

L'ipotesi di lavoro, da cui ha preso l'avvio la presente comunicazione, sembra offrire opportunità positive sulla base dell'assetto istituzionale attuale della legge-quadro per valorizzare l'apporto di identità che gli Enti Convenzionati intendono assicurare al sottosistema di formazione professionale.

Parimenti, si è avuto modo di individuare alcuni elementi del CCNL 1989-91, che concorrono a delineare le funzioni innovative di un Centro di Formazione Professionale, anche se tali funzioni abbisognano di confronto e di armonizzazione con le caratteristiche istituzionali dell'Ente Convenzionato che opera attraverso un proprio Centro di Formazione Professionale.

Prima ipotesi per un profilo del Coordinatore Progettista

Guglielmo Malizia - Sandra Chistolini
Vittorio Pieroni - Umberto Tanoni

0. Premessa

L'ipotesi si fonda sui risultati di una ricerca affidata dal Ministero del Lavoro al CNOS/FAP, che ha realizzato il relativo progetto mediante il suo laboratorio «Studi, Ricerche e Sperimentazioni», costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma¹. L'indagine verteva su «Il Progettista di Formazione e la nuova organizzazione del CFP in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento».

La ricerca viene dopo un decennio di dibattiti sull'innovazione dei profili professionali degli operatori della FP e in particolare sull'introduzione del Coordinatore Progettista (=CP); sul piano normativo i risultati di questo confronto sono stati recepiti nei CCNL, tra cui quello del 1989-91². Di con-

¹ G. MALIZIA - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *Il Progettista di formazione e la nuova organizzazione del Centro di Formazione Professionale in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento* Ricerca, Roma, CNOS-FAP, 1991.

² Per il dibattito cfr. G. MALIZIA - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *o.c.*, pp. 9-40. Quanto al CCNL del 1989-91, cfr. GENPOP/CONFAP, *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la formazione professionale convenzionata. 1989-91*, Supplemento a «Presenza CONFAP», 15 (1990), n. 5, pp. 9-80.

sequenza è sembrato inutile focalizzare l'investigazione sull'opportunità o meno di istituire il CP o sulla verifica di ruoli, competenze, ambiti ideali; si è invece preferito concentrare l'attenzione sull'innovazione apportata dai CCNL con la formalizzazione del CP. Infatti, ciò che ora interessa, non è tanto un'astratta validità teorica, quanto l'efficacia di un cambio effettivamente attuato nella pratica pedagogico-didattica e organizzativa del CFP. La verifica dell'indagine ha coinvolto le varie possibili dimensioni: eziologica, descrittiva, storica, percettiva, valutativa e prospettica.

Più in particolare, gli obiettivi della ricerca possono essere sintetizzati nei seguenti quattro:

a) raccolta, analisi e valutazione del materiale documentario esistente. Si è trattato di inventariare sia gli studi effettuati, sia le esperienze valide già realizzate di progettazione formativa;

b) analisi attraverso questionario delle opinioni, valutazioni, attese e disponibilità di un campione di operatori di CFP in cui è presente la progettazione formativa e di un campione di controllo di CFP in cui tale funzione è assente;

c) ricostruzione di esperienze significative di progettazione formativa attraverso interviste a testimoni privilegiati;

d) suggerimenti per la elaborazione di un profilo della funzione/figura del CP.

La ricerca si è svolta tra il gennaio e il novembre del 1991³. Essa ha coinvolto un campione nazionale di 664 operatori della FP, stratificato per 7 Regioni dell'Italia Settentrionale (2 Regioni), Centrale (3) e Meridionale (2) che si caratterizzano per una maggiore presenza del CP all'interno della FP. A sua volta il totale è suddiviso in due sottocampioni: uno di 198 soggetti con esperienza di CP e un altro di 466 senza tale esperienza. L'équipe di ricerca era composta da Sandra Chistolini, Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni dell'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana e da Umberto Tanoni del CNOS-FAP; ha diretto l'investigazione Guglielmo Malizia.

Il testo che segue è articolato in tre parti: la prima offre in sintesi i risultati principali della ricerca; la seconda presenta il profilo del CP secondo l'attuale CCNL, la terza propone un'ipotesi di tale profilo arricchito dai risultati della ricerca.

³ Cfr. G. MALIZIA - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *o.c.*

1. Le conclusioni della ricerca

I risultati principali dell'indagine possono essere riassunti nelle seguenti proposizioni⁴:

1) la domanda degli operatori della FP e dei testimoni privilegiati di introdurre il CP è chiara ed inequivocabile: è utile, opportuno e necessario prevedere nella CP la funzione/figura del CP. Non mancano difficoltà alla sua messa in opera, anche se non sono molte, e, al tempo stesso, esistono evidenti condizioni facilitanti. Spetta all'Autorità regionale competente e agli Enti di formazione con la collaborazione di tutte le componenti della FP progettare e realizzare con urgenza l'inserimento più vasto possibile del CP nella FP;

2) gli operatori e i testimoni privilegiati si schierano a favore della concezione formativa del CP e, quindi, di un CFP inteso come comunità formatrice. Vengono respinte altre formule come quella agenziale di un progettista di produzione o quella politico-organizzativa di un mediatore. Non è tuttavia esclusa la figura di un CP regionale e nazionale e viene accettata l'attribuzione di un compito di coordinamento al CP;

3) tre compiti del nuovo CCNL riscuotono i maggiori consensi sui diversi indicatori, anche se sono considerati abbastanza difficili da realizzare: l'elaborazione di progetti, la cura della loro attuazione e il trasferimento delle esperienze. Le maggiori perplessità si appuntano sull'articolazione delle unità didattiche, probabilmente perché la si considera di pertinenza dei docenti e sul seguire gli aspetti del budget relativo ai progetti, forse poiché lo si ritiene di spettanza del direttore e degli amministratori. Una posizione mediana è occupata dall'organizzazione di periodi di formazione in situazione e dalla definizione degli interventi degli esperti, compiti sui quali si orienta una notevole domanda di modifiche, anche se solo parziali. Un andamento particolare si osserva a proposito del collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale: nei suoi riguardi si riscontra attesa, soddisfazione, apprezzamento dell'utilità e domanda di mantenerlo così com'è; di fatto, però, è il meno svolto e risulta il più difficile da realizzare. In conclusione l'impianto generale dei compiti come delineati dal CCNL sembra reggere abbastanza. Si raccomanda tuttavia una delimitazione più precisa di tutte le attività e la promozione di ricerche mirate circa le

⁴ G. MAJIZIA - S. CHESTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *o.c.*, pp. 157-186.

funzioni di articolazione delle unità didattiche e sulla cura degli aspetti del budget per verificare l'opportunità o meno di mantenerle nella descrizione dei compiti del CP;

4) il CP deve trovarsi non solo nel CFP dove si opera, ma va collocato in tutti i CFP. Come si è già detto sopra, questa presa di posizione non esclude la presenza di un CP a livello regionale o nazionale;

5) sul piano dello status giuridico la ricerca fornisce solo indicazioni indirette. I dati sembrano dare sostegno all'idea di staff di operatori coordinati dal CP, che dovrebbe ricevere adeguati incentivi piuttosto che a figure professionali con status definitivo;

6) le qualità/abilità che il CP dovrebbe principalmente possedere sono la managerialità, l'analisi e l'innovazione. I requisiti culturali e professionali di accesso si distribuiscono in tre aree: l'esperienza di docenza, la competenza di lettura e di interpretazione dei bisogni del territorio e una cultura generale di livello superiore. Infine, per esercitare la funzione di CP non basta una formazione iniziale, ma si richiede una formazione in servizio finalizzata.

2. Il profilo del coordinatore progettista secondo il CCNL

Il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) per la Formazione Professionale convenzionata 1989/91 prevede che la professionalità del Formatore sia costituita da una formazione di base piuttosto ampia e di carattere polivalente che permetta l'assunzione di compiti e funzioni da spendere in aree diversificate di intervento⁵. Infatti, alle esigenze di flessibilità del sistema di formazione professionale si risponde con il profilo del Formatore articolato in varie funzioni tra le quali emerge quella del CP.

2.1. Definizione e funzioni generali

«La funzione è finalizzata alla progettazione e al coordinamento di attività e interventi innovativi riferiti all'occupazione, anche caratterizzati da stage aziendali e da alternanza formazione-lavoro, nonché relativi ai piani speciali e straordinari per l'occupazione»⁶.

⁵ Cfr. CENFOP/CONFAP, *o.c.*

⁶ Cfr. CENFOP/CONFAP, *o.c.*, p. 67.

2.2. *Organico di appartenenza*

Nel CCNL mancano indicazioni esplicite su questo punto.

2.3. *Competenze e conoscenze*

Nel CCNL mancano indicazioni esplicite su questo punto.

2.4. *Funzioni particolari*

Il CP:

« — elabora progetti e definisce i relativi livelli formativi in relazione ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti, all'articolazione delle unità didattiche e delle esercitazioni, alla organizzazione dei periodi di formazione in situazione, agli interventi degli esperti;

— cura l'attuazione dei progetti anche mediante l'impiego, nei singoli segmenti del processo formativo, di esperti e di formatori dotati di specifiche competenze;

— segue, in collaborazione con gli operatori dell'area dei servizi amministrativi, gli aspetti di budget relativi ai progetti;

— opera in collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'Orientamento professionale;

— trasferisce le esperienze acquisite all'interno dell'Organo collegiale di *programmazione didattica in funzione delle esigenze professionali di informazione e di continuo aggiornamento dei Formatori*»⁷.

2.5. *Percorso formativo*

Per l'accesso alla funzione di CP sono possibili due strade. Anzitutto è contemplata la laurea, a cui si aggiungono due anni anche discontinui di esperienza di lavoro specifico. In secondo luogo, sono previsti un diploma di scuola secondaria superiore, due anni di esperienza di lavoro specifico o di stage aziendale adeguato e un corso di formazione nel quadro della programmazione regionale.

In proposito il resto del CCNL e il seguente: «Requisiti per l'accesso:

* Laurea + 2 anni, anche discontinui, di pregressa esperienza di lavoro specifico, oppure:

* Diploma di Scuola Secondaria di II grado + 2 anni di esperienza di

⁷ Cfr. CENFOP/CONFAP, *o.c.*, pp. 67-68.

lavoro specifico o di stage aziendale adeguato + Corso di formazione nel quadro della programmazione regionale.

— Livello funzionale: V »⁸.

3. Il profilo del CP secondo la ricerca

3.1. Definizione e funzione generale

La funzione è finalizzata alla progettazione e al coordinamento di attività e interventi formativi innovativi, anche consistenti in stage aziendali e nell'alternanza formazione-lavoro, che si riferiscono all'inserimento dinamico nei processi produttivi di beni e servizi, ivi compresi i piani speciali e straordinari dell'occupazione. Tale funzione si esplica nel coordinamento di uno staff di formatori all'interno della programmazione formativa del CFP, secondo i seguenti compiti:

a. individuare la domanda sociale di formazione;

b. fissare gli obiettivi degli interventi formativi in relazione alle esigenze del contesto;

c. elaborare strategie educative valide in risposta al territorio;

d. valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti.

NB. Il nuovo testo precisa e arricchisce la normativa del CCNL 1989/91 che, tra l'altro dava una definizione del CP, ma non ne indicava le funzioni generali.

3.2. Organico di appartenenza

Il CP appartiene all'organico dei Formatori di Centro o di Sede Regionale di Ente o di Servizio Territoriale e svolge la sua attività, possibilmente e in prospettiva, in uno o più Centri.

NB. È stata colmata una lacuna del CCNL sulla base dei dati della ricerca.

3.3. Conoscenze e competenze

Il CP deve possedere conoscenze e competenze:

a. di lettura del territorio e dei bisogni formativi per la individuazione e l'analisi del fabbisogno formativo in un determinato contesto socio-

⁸ Cfr. CENFOP/CONFAP, o.c., p. 70.

produttivo, al fine di individuare le figure professionali per le quali avviare interventi formativi;

b. progettuali relative alla preparazione, sulla base dell'analisi precedente, di un piano di intervento che fa da cerniera tra il processo di formazione professionale e la domanda di qualificazione emergente;

c. relazionali, riferite al flusso di interazioni/transazioni tra soggetti diversi, in posizione professionale e formativa differenziata che collaborano per il raggiungimento di fini formativi comuni e condivisi;

d. amministrativo-gestionali riguardanti le procedure necessarie alla messa a punto degli aspetti del bilancio preventivo e consuntivo in ordine alla realizzazione del progetto.

NB. È stata colmata una lacuna del CCNL sulla base dei dati della ricerca.

3.4. Funzioni specifiche

Il CP:

a. identifica i bisogni formativi delle aziende e del territorio in collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'Orientamento professionale;

b. elabora progetti e definisce i relativi livelli formativi in rispondenza ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti;

c. organizza periodi di formazione in situazione;

d. definisce gli interventi degli esperti;

e. cura l'attuazione e la valutazione dei progetti;

f. segue gli aspetti del budget relativo al progetto;

g. in collaborazione con il direttore, coordina il gruppo di progetto, composto da formatori, da coordinatori di settore e da rilevatori del mercato del lavoro;

h. propone sperimentazioni di nuovi percorsi formativi e dei relativi curricula ai vari livelli della FP;

i. trasferisce le esperienze acquisite all'interno dell'Organo Collegiale dei formatori in funzione delle esigenze professionali di informazione e di continuo aggiornamento.

NB. Rispetto all'elenco del CCNL è stato eliminato il compito di articolare le unità didattiche che aveva incontrato parecchie perplessità nella ricerca, probabilmente perché ritenuto di competenza del docente. È stato mantenuto, invece, il compito di seguire gli aspetti del budget in quanto strettamente connesso con l'elaborazione di un progetto. Sono state aggiunte tre

specificazioni: coordinamento per evitare l'illogicità di una indicazione di funzione contenuta nella definizione che poi non trova una precisazione a livello di compiti specifici; l'identificazione dei bisogni formativi delle aziende e del territorio che è presupposto di ogni progettazione; la cura della valutazione dei progetti, oltre che della loro attuazione perché elemento integrante della progettazione formativa. È stata introdotta la proposta di sperimentazioni di nuovi percorsi formativi e dei relativi curricula ai vari livelli della FP che in precedenti ricerche nazionali aveva ottenuto forti consensi e che dovrebbe essere lo sbocco naturale dell'attività del CP.

3.5. *Requisiti per l'accesso alla funzione articolata di CP*

* Laurea + 2 anni di docenza + corso biennale di formazione in servizio finalizzata

— Livello funzionale: V

Infatti, dalla ricerca risulta che i requisiti culturali e professionali minimi di accesso al ruolo di CP si distribuiscono in tre aree. La prima riguarda la preparazione che consiste nel possesso di una cultura generale di livello superiore. La seconda è quella esperienziale che privilegia l'esperienza di insegnamento, anche se non viene completamente esclusa una esperienza aziendale e manageriale. La terza è l'area della competenza ed è centrata sulle competenze di lettura ed interpretazione dei bisogni del territorio e progettuali senza, però, escludere quelle amministrativo-gestionali.

In altre parole al CP si richiede la laurea e una formazione in servizio finalizzata. Al titolo universitario vanno, dunque, fatti seguire interventi significativi di formazione ed aggiornamento specifici capaci di fornire metodi e tecniche di coordinamento e di progettazione ad aspiranti avanti nella carriera, con una buona esperienza integrata di docenza prima e possibilmente anche aziendale, con la capacità di analisi dei bisogni dei soggetti in formazione e del mercato del lavoro.

3.6. *Il percorso formativo di ingresso del CP*

Il percorso formativo del CP viene esplicitato nei seguenti punti: durata e metodologia; obiettivi e contenuti; corso di preparazione.

3.6.1. *Durata e metodologia*

Si propone un corso biennale di formazione in servizio finalizzata. Esso prevede: attività corsuali residenziali per complessive 200 ore; esercitazioni appli-

cative guidate e tirocinio supervisionato per 200 ore. Si tratta di 400 ore complessive distribuite in due anni secondo le seguenti percentuali quanto alle aree:

- a. lettura del territorio e dei bisogni formativi (durata non inferiore al 20% dell'orario complessivo);
- b. progettuale (non inferiore al 40%);
- c. relazionale (non inferiore al 20%);
- c. amministrativo-gestionale (non inferiore al 10%).

3.6.2. *Obiettivi e contenuti*

Si distinguono obiettivi e contenuti generali e obiettivi e contenuti specifici.

3.6.2.1. *Obiettivi e contenuti generali*

Gli obiettivi generali riguardano le capacità/abilità che il CP deve dimostrare di possedere circa l'uso della metodologia della progettazione formativa; mentre i contenuti generali riguardano il che cosa il CP deve sapere e saper usare per poter raggiungere gli obiettivi generali. Obiettivi e contenuti sono sintetizzabili secondo lo schema seguente:

OBIETTIVI

1. Elaborazione e definizione di un progetto
 - 1.1. lettura dei bisogni formativi e occupazionali del territorio
 - 1.2. obiettivi
 - 1.3. destinatari
 - 1.4. contenuti
 - 1.5. metodologie
 - 1.6. tecnologie
 - 1.7. risorse umane, economiche e finanziarie
 - 1.8. strutture e attrezzature
 - 1.9. condizioni di sperimentazione
2. Attuazione del progetto
 - 2.1. presentarlo
 - 2.2. considerare la fattibilità piena o relativa nel contesto di riferimento
 - 2.3. dare ad esso avvio
 - 2.4. seguirlo nelle fasi di realizzazione
 - 2.5. impegnare gli operatori necessari, assegnando loro compiti definiti

CONTENUTI

1. Metodologia della progettazione formativa
 - 1.1. analisi del fabbisogno
 - 1.2. definizione degli obiettivi
 - 1.3. determinazione dei destinatari
 - 1.4. descrizione dei contenuti
 - 1.5. scelte delle metodologie e delle tecnologie
 - 1.6. previsione delle risorse e delle attrezzature
 - 1.7. definizione delle condizioni di sperimentazione
2. Metodologia della ricerca sociale
 - 2.1. problemi
 - 2.2. concetti
 - 2.3. tecniche
 - 2.4. strumenti
 - 2.5. fasi della ricerca

3. Reperimento delle fonti dei dati
 4. Raccolta dati funzionali all'obiettivo
 5. Classificazione dati e loro confronto
 6. Analisi dei dati
 7. Elaborazione dei dati
 8. Individuazione delle relazioni tra le varie informazioni e/o i dati e classificazione in base a:
 - attendibilità
 - congruenza
 - genericità
 - omogeneità
 - contraddittorietà
 9. Interpretazione dei dati
 10. Valutazione dei risultati di una analisi dei dati
 11. Valutare l'attendibilità
 - l'estendibilità
 - la validità descrittiva
 - la validità predittiva dei risultati
 12. Utilizzazione degli strumenti statistici per leggere fenomeni sociali ed economici
 13. Identificazione delle variabili o degli eventi meritevoli di ulteriore indagine
 14. Riferimento ad un contesto nel quale l'informazione può essere interpretata
3. Concetto di informazione, di dato e fonte
 4. Variabile
 - 4.1. Caratteristiche dei dati quantitativi e qualificativi
 - 4.2. Ambiti e modalità di utilizzo
 - 4.3. strumenti di valutazione della significatività
 5. Concetti di:
 - 5.1. parametri statistici
 - 5.2. criteri
 - 5.3. correlazione
 - 5.4. validità
 - 5.6. attendibilità
 - 5.7. congruenza
 - 5.8. genericità
 - 5.9. omogeneità
 - 5.10. contraddittorietà
 6. Teorie e tecniche di analisi dei dati
 7. Principi di base di statistica ed economia funzionali

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 15. Valutazione del progetto nel CFP <ul style="list-style-type: none"> 15.1. validità 15.2. attendibilità 15.3. aggiustamenti generali 15.4. aggiustamenti in dettaglio 15.5. generalizzazione del progetto 15.6. definizione di un nuovo progetto 16. Valutazione del progetto con esperti <ul style="list-style-type: none"> 16.1. esperti della FP a livello locale e nazionale 16.2. esperti del Mercato del Lavoro 16.3. esperti del mondo accademico 16.4. esperti europei di FP o aree formative equivalenti 17. Trasferimento <ul style="list-style-type: none"> 17.1. estensione al CFP <ul style="list-style-type: none"> 17.1.1. tempi 17.1.2. modalità 17.2. estensione a tutta la FP <ul style="list-style-type: none"> 17.2.1. tempi 17.2.2. modalità 17.3. confronto con progetti simili usati nella FP 17.4. confronto con progetti simili usati in altri ambienti formativi | <ul style="list-style-type: none"> 9. Tecniche di valutazione del progetto <ul style="list-style-type: none"> 9.1. rispetto agli obiettivi 9.2. rispetto ai risultati 10. Metodologia relazionale <ul style="list-style-type: none"> 10.1. elementi di dinamica di gruppo 11. Tecniche di management <ul style="list-style-type: none"> 11.1. strategie direttive 11.2. strategie di organizzazione manageriale 12. Tecniche di amministrazione <ul style="list-style-type: none"> 12.1. preparazione bilancio preventivo 12.2. preparazione bilancio consuntivo |
|--|---|

3.6.2.2. *Obiettivi e contenuti specifici*

Gli obiettivi specifici concernono la evidenziazione dei traguardi particolari che il CP deve raggiungere; mentre i contenuti riguardano il che cosa il CP deve sapere e saper fare in particolare per raggiungere gli obiettivi specifici. Obiettivi e contenuti sono sintetizzati secondo lo schema seguente:

OBIETTIVI

1. Costituzione di uno staff di operatori
2. Divisione dei compiti entro lo staff e del calendario per la verifica degli stessi
3. Individuazione dei referenti attivi (operatori, persone) e passivi (luoghi, situazioni, condizioni) all'interno (nel CFP) e all'esterno (sul territorio e in tutta la FP)

CONTENUTI

1. Collegamento con le sedi di ricerca sociale presenti sul territorio
2. Collegamento con i servizi territoriali locali e nazionali
3. Raccolta di elementi di conoscenza socio-culturale relativi al territorio in cui si opera

- | | |
|---|---|
| 4. Emergenza della domanda esplicita ed implicita di innovazione | 4. Procedure di:
definizione, lettura, scelta, verifica, decisionalità, valutazione, rappresentazione del progetto |
| 5. Selezione tra le varie offerte di informazione e di conoscenza, tenendo conto del progetto | 5. Strumenti per la lettura del territorio |
| 6. Contrattazione e mediazione tra le offerte selezionate | 6. Indicatori e indici |
| 7. Scelta del percorso formativo e di budget più adatto rispetto agli scopi del progetto | 7. Metodologia della ricerca/intervento |
| 8. Uso degli strumenti per la lettura del territorio | 8. Strumenti e criteri di analisi di informazione relative a situazioni formative locali e nazionali |
| 9. Accesso a banche dati | 9. Trend della progettazione formativa |
| 10. Ancorare le informazioni a precisi schemi di riferimento in grado di fornire significato alle osservazioni che vengono raccolte e alle stesse considerazioni che vengono avanzate | 10. Normative sull'occupazione, la formazione e l'avviamento al lavoro |
| 11. Progettare interventi a valenza formativa | 11. Teorie e tecniche di progettazione sociale e formativa |
| 12. Utilizzare strumenti e tecniche di progettazione di percorsi formativi | 12. Modalità e tecniche di accesso e di utilizzo |
| 13. Utilizzare banche dati e/o informazioni | 13. Concetto di progettazione formativa |
| 14. Implementare attività con finalità progettuale | 14. Evoluzione del concetto di progettazione formativa |
| 15. Verificare l'attuazione di attività con valenza formativa | 15. Ideologie sottese ai modelli di progettazione formativa |
| 16. Esplicare una azione di monitoraggio (seguite con sistematicità) sulle attività di progettazione che vengono realizzate | 16. Progettazione formativa come processo educativo |
| 17. Individuazione di strategie funzionali agli obiettivi | 17. Concetti di:
— gruppo
— dinamica di gruppo
— motivazione
— interazione
— rete di relazione
— regole di gruppo
— devianza
— leader
— ruolo
— stile di leadership |

- | | |
|--|---|
| 18. Elevare il grado di motivazione dello staff | 18. Tecniche di condizione di gruppo |
| 19. Progettare interventi funzionali gli obiettivi | 19. Procedure di assunzione di decisioni |
| 20. Applicare tecniche di animazione di gruppo | 20. Procedure di verifica e valutazione |
| 21. Condurre un gruppo all'assunzione di decisioni | 21. Strumenti e tecniche di osservazione |
| 22. Verificare i risultati raggiunti | |
| 23. Rilevare i comportamenti mediante osservazione diretta | |
| 24. Analizzare i comportamenti che ostacolano la presa di decisione antecedenti e conseguenti | 22. Informazioni su strumenti, teorie e tecniche di rilevazione di interessi, delle attitudini, degli atteggiamenti |
| 25. Applicare strategie di modifica dei comportamenti | 23. Informazioni sulle dimensioni cognitive, sociali, affettive oggetto di indagine |
| | 24. Informazione sulla utilizzabilità in campo formativo dei risultati |
| 26. Collaborare nell'individuazione della possibile valenza educativa dei risultati e della loro traduzione in un intervento formativo coerente e funzionale | |
| 27. Mediare i risultati ottenuti. | |

3.6.3. Corso di preparazione specifica

Per l'accesso al corso di preparazione specifica si richiede:

— domanda scritta del candidato, controfirmata dal Direttore del Centro o altro responsabile regionale; presentazione da parte del Direttore del Centro;

— laurea e altri titoli di studio e di formazione specifica ulteriore fino a un 25% del computo totale dell'idoneità del candidato;

— età compresa fra i 30 e i 45 anni;

— anni di servizio (minimo due) fino a un 25% del computo totale dell'idoneità del candidato;

— questionario rivolto ad accertare le motivazioni, gli atteggiamenti e le attitudini del candidato e direttamente collegato a un colloquio di verifica delle attitudini del candidato ad assumere la funzione specifica. L'apporto di questa verifica in ingresso concorre fino al 50% del computo totale dell'idoneità del candidato.

La valutazione delle prestazioni del partecipante al corso in vista della

certificazione di idoneità ad assumere la funzione di CP si basa sui seguenti elementi:

a. frequenza obbligatoria al corso, e, se le assenze superano il 25% del tempo previsto per le attività corsuali, il candidato è escluso dal corso stesso; è prevista l'integrazione delle assenze con letture e studio supplementari;

b. frequenza obbligatoria alle esercitazioni pratiche, al termine delle quali è prevista la consegna dei risultati in forma di tesina con relativa discussione;

c. partecipazione al tirocinio, al termine del quale il candidato presenterà una relazione scritta del lavoro svolto personalmente e/o in gruppo.

Il giudizio di idoneità o di qualificazione professionale viene elaborato dal Consiglio di corso di preparazione specifica sulla base degli elementi sopra elencati e quindi documentati dal candidato e dal supervisore del suo lavoro. L'idoneità o la qualifica professionale viene certificata con allegata descrizione del percorso formativo e delle prestazioni effettuate anche ai fini del riconoscimento di crediti professionali.

L'efficacia dell'intervento formativo

Criteria di verifica

Mario Viglietti

1. Una risposta difficile

Una domanda a cui spesso si danno delle risposte che in realtà non sono che risposte parziali al problema, è quella che ci si sente di solito rivolgere da insegnanti (ed anche da formatori d'industria) al momento della presentazione degli esiti di esami psicodiagnostici di gruppo, in termini di graduatoria psicoattitudinale decrescente: «È possibile, per i soggetti che presentano maggior difficoltà di apprendimento, avviare un programma di educazione intellettuale che aumenti l'efficienza delle potenzialità intellettive non ancora pienamente sviluppate?»

«Una risposta univoca ed esauriente presupporrebbe che l'obiettivo da raggiungere (miglioramento dell'efficacia intellettuale e professionale) non solo fosse possibile, ma fosse anche ben definito nelle sue componenti strutturali e risultassero scientificamente convalidate le metodologie per raggiungerlo. In realtà, l'educabilità intellettuale, come ben analizza il Loarer nell'introdurre una recente monografia sull'educabilità cognitiva ha implicanze strutturali di natura biologica, ambientale, emotiva e valoriale che ne rendono assai complessa la definizione e conseguentemente rendono difficile una risposta esauriente sulla possibilità e sulla metodologia della sua attuazione.

Si può parlare, infatti, di *educabilità intellettuale* (intesa come sinonimo

di *educabilità conoscitiva*) in riferimento ad un'azione tendente a migliorare o ricostruire il bagaglio delle conoscenze ritenute necessarie per svolgere un determinato compito intellettuale (scolastico o tecnico), e a trovare i metodi adatti per facilitare il funzionamento del meccanismo dell'apprendere o dell'applicare le nozioni apprese all'esecuzione di un compito operativo. A questo tipo di educabilità intellettuale sono dirette molte delle metodologie didattiche dell'insegnamento scolastico e professionale sulla base della ferma convinzione soggettiva della sua possibilità.

Si può parlare di *educabilità intellettuale* in riferimento, invece, ad un'azione intesa a migliorare direttamente la struttura funzionale dell'intelligenza in se stessa, nella convinzione probabilistica della reale possibilità di sviluppo del sistema intellettuale nelle sue varie funzionalità. Si evidenzia, cioè, la possibilità d'intervenire globalmente nello sviluppo delle abilità intellettive a risolvere i molteplici problemi dell'esistenza, adottando metodologie essenzialmente psicologiche e pedagogiche agenti sull'intera personalità del soggetto.

Ci si interroga allora: «Educare l'intelligenza vuol dire aumentare un bagaglio di conoscenze da usufruire in funzione di uno scopo specifico o rendere a pieno efficiente tutto il sistema funzionale intellettuale della persona per promuoverne al massimo lo sviluppo? A quale delle due ipotesi dev'essere agganciato il concetto di «*educabilità intellettuale*»?

Si comprende come sia difficile dare una risposta esauriente ad una simile domanda che implica molte tematiche teoriche e pratiche da chiarire ed approfondire. Non ultime, ad esempio, quelle della natura dell'intelligenza (immagazzinatrice od elaboratrice d'idee) e della possibilità d'impostare delle metodologie oggettivamente adeguate allo sviluppo del suo funzionamento (oggetto primario degli interrogativi degli insegnanti e dei genitori di fronte ai ritardi di sviluppo).

2. Le risposte adottate

Non si risolve un problema senza tentar di rispondervi. E in realtà, gli atteggiamenti assunti riguardanti l'*educabilità intellettuale*, si sono orientati in due principali direzioni:

2.1. Atteggiamento ottimistico

Si presuppone, in partenza, che un individuo può non aver raggiunto quello sviluppo ottimale di competenze, che avrebbe potuto avere, per cause

personali di vario genere (biologiche, ambientali, affettive, sociali, culturali, economiche, ecc.) e che comunque sia sempre possibile porvi rimedio con adeguati interventi educativi. Il problema sta tutto nel saper instaurare quelle condizioni ottimali di rapporto educativo-formativo che permettano la piena applicazione di valide metodologie didattiche modellate sulla persona del discente.

Sono paradigmatiche, a sostegno di quest'atteggiamento, le storiche esperienze di educazione dei ritardati mentali fatte in vari paesi: si pensi al ragazzo selvaggio del Dr. Itard, alle esperienze di Binet, alla scuola per idioti del Dr. Seguin in Francia, agli interventi rieducativi di Harold Skeels e Harold Dye in America, ed ai programmi Head Start e ai progetti Milwaukee tendenti ad attenuare al massimo le differenze sociali in tema di riuscita scolastica, attualmente operanti negli USA, ecc.

Nonostante ci sia da dubitare sui miracolosi risultati ottenuti da questi programmi (Page, 1972), resta un fatto indiscutibile che il concetto ottimistico di educabilità dell'intelligenza sta alla base di tutti gli interventi compensatori, di cui oggi si avvalgono la scuola, l'industria, la società.

2.2. *Atteggiamento scientifico*

All'educabilità dell'intelligenza intesa come possibilità di recupero di conoscenze e competenze, si contrappone la posizione di coloro che accettano l'educabilità dell'intelligenza unicamente *come ipotesi, non ancora dimostrata*, della possibilità di un miglioramento strutturale di sviluppo intellettuale ad opera di un'azione educativa specifica. Non si afferma che le difficoltà ad apprendere di molti soggetti sono un handicap irreversibile all'apprendimento o al miglioramento dei loro comportamenti, ma che il cambiamento ottenuto non può dirsi effetto di una variazione strutturale del sistema cognitivo. Se così fosse, dovrebbe aver degli effetti stabili nel tempo. Il che non sembra si sia avverato, in linea generale, nei vari programmi di rieducazione compensativa finora messi in atto (Datta, 1976).

Questa risposta, tuttavia, non mira a vanificare gli attuali tentativi di riabilitazione intellettuale, ma solo a far riflettere maggiormente i vari formatori sulla reale efficacia dei loro metodi (facilmente ammessa, ma non dimostrata) e, conseguentemente, sulla necessità di una verifica più oggettiva e differenziata dei presupposti effetti delle metodologie adottate e dei fattori che vi intervengono.

In conclusione, una risposta prudente sull'educabilità dell'intelligenza, da dare al formatore impegnato in interventi educativi compensatori di deficien-

ze di rendimento intellettuale, dovrebbe avere la connotazione di un *probabilistico ottimismo* e potrebbe essere, a nostro avviso, così espressa: « Come l'esercizio di ogni attività vitale muscolare porta alla facilitazione del movimento, ma non la rende stabile nel tempo (cessando l'esercizio, si attenua anche la facilità indotta), così è per la mediazione operata dall'azione compensativa. Essa, se fatta bene, è senz'altro utile, ma occorre prima vagliarne oggettivamente la *trasferibilità e la durata degli effetti* nel tempo, prima di parlare di *'bontà o validità oggettiva'* della metodologia adottata, quale causa di *educabilità strutturale intellettuale*, perchè gli effetti di questa metodologia potrebbero essere semplicemente il frutto di automatismi indotti più che espressione di modificazioni strutturali ».

Pertanto, essendo ancora molto problematica la valutazione oggettiva del grado di efficacia delle varie metodologie di educabilità, programmate finora, è norma deontologica che all'entusiasmo suscitato dall'idea dell'educabilità cognitiva di adolescenti ed adulti, debba succedere il bisogno di individuare le modalità pratiche di arrivare ad un'oggettiva sicurezza scientifica sulla portata ed i limiti di questa educabilità, che si fondi su provati risultati di adeguate metodologie sperimentali, « se non si vuole che l'entusiasmo per l'educazione cognitiva non si riduca ad essere un semplice fuoco di paglia » (Even Loarer).

3. I traguardi scientifici della valutazione

Per giungere ad una valutazione oggettiva di un metodo di educabilità intellettuale relativamente all'efficacia dei suoi risultati (espressa dalla trasferibilità e dalla persistenza degli effetti raggiunti), riportiamo in sintesi alcune interessanti suggestioni di M. Huteau ed E. Loarer a questo riguardo.

Essi propongono una duplice via:

— focalizzare dapprima gli obiettivi a cui il metodo di educabilità intellettuale dovrebbe essere diretto, cioè *le variabili da potenziare* e, in secondo luogo,

— individuare le tecniche statistiche più convenienti per dimostrare scientificamente la validità ed i limiti dei risultati raggiunti con la metodologia scelta.

3.1. *Gli obiettivi della valutazione dei metodi di educabilità cognitiva.*

L'obiettivo generale, nonostante le diverse formulazioni che può assumere, è essenzialmente sempre quello di migliorare, in maniera durevole, il fun-

zionamento intellettuale degli individui, assicurando in essi la formazione dei prerequisiti intellettivi all'apprendimento, sia scolastico che professionale.

In particolare, tuttavia, per valutare l'efficacia di un programma di educabilità intellettuale occorre prendere in considerazione almeno un triplice ordine di variabili-oggetto di educabilità, e cioè:

- a) la valutazione delle *variabili cognitive*
- b) la valutazione delle *variabili della trasferibilità e della stabilità temporale dell'appreso*, ed infine
- c) la valutazione delle *variabili di personalità*

3.1.1. *La valutazione delle variabili intellettuali*

Essa implica una quadruplica valutazione: dell'efficienza, del funzionamento intellettuale, dello sviluppo intellettuale e, della capacità ad apprendere. Per cui, per rendersi conto pienamente della validità di un metodo d'educabilità intellettuale, occorrerebbe verificare come ed entro quali limiti, la sua applicazione influisce positivamente su ciascuna di queste variabili.

Vediamo alcune problematiche al riguardo:

● *La valutazione dell'efficienza*

L'efficienza valutata con tests psicometrici, non può rappresentare una misura sufficiente dell'educabilità, in quanto mette in luce solo il prodotto dell'attività intellettuale e non le qualità dell'attività stessa, né quali sono i processi intellettivi modificati durante il processo formativo o quali forme nuove di ragionamento sono state acquisite.

● *La valutazione del funzionamento e dello sviluppo intellettuale*

D'altra parte, neppure l'approccio cognitivista tendente alla comprensione del funzionamento intellettuale attraverso l'analisi dei processi intellettuali messi in gioco nelle varie situazioni, può esserne una misura adatta, in quanto implica l'uso di prove specifiche dirette ad identificare le particolari strategie, operanti nei singoli casi, solo in condizioni di laboratorio e quindi non compatibili con la necessità di esaminare un gran numero di soggetti — il che è condizione essenziale per determinarne il valore di «*prove di educabilità*» — sia per i lunghi tempi richiesti e sia per le limitate standardizzazioni.

Ne consegue allora che per poter valutare l'efficienza di un metodo d'educabilità intellettuale, — caratterizzato, di solito, anche da obiettivi specifici relativi al miglioramento del funzionamento intellettuale (per esempio, ragionamento induttivo, analogico, comprensione verbale, ecc.) — non resta

che ricorrere ad una *valutazione mista* mediante l'applicazione di prove collettive di efficienza mentale attitudinale e la somministrazione individuale di prove a finalità cognitivista, adatte ad evidenziare anche i processi o le variabili sottostanti.

Un'ultima domanda: « Per la valutazione degli effetti di un metodo di educabilità intellettuale, non sarebbe allora, a priori, più adatto il ricorso alla teoria operativa dell'intelligenza del Piaget che permette la valutazione del livello di sviluppo raggiunto dal soggetto e di attribuire un significato psicologico alle osservazioni realizzate durante la somministrazione delle prove? ».

La risposta è negativa, perché i tests d'ispirazione piagetiana sono poco utili a questo fine, non solo perché non sono applicabili quando si lavora con adulti (non è, infatti, legittimo utilizzare per gli adulti scale di sviluppo del pensiero, tipiche del fanciullo e dell'adolescente), ma anche perché la teoria del Piaget — secondo cui la caratteristica principale delle operazioni mentali è che esse sono coordinate in *strutture d'insieme* che definiscono livelli (o stadi) di sviluppo — non trova un riscontro costante nell'esperienza. Soggetti sottoposti a più prove riferite ad una stessa struttura d'insieme, non rivelano, infatti, livelli di sviluppo omogenei, ma manifestano livelli di sviluppo differenti secondo i campi di applicazione a cui le prove si riferiscono.

Il concetto di « *struttura d'insieme* » non reggerebbe pertanto all'esperienza e dovrebbe essere abbandonato.

● *La valutazione del potenziale di apprendimento*

Anche la misura del « *potenziale d'apprendimento* » (realizzata mediante varie procedure di mini-esperienze di apprendimento (Buchel e Paour, 1990) o di test-apprendimento-retest (Guthke, 1990) o di apprendimento nel corso del test (Ionescu 1985 e Feuerstein 1987), nonostante la sua pertinenza a valutare gli effetti di un metodo di educabilità intellettuale, non è ancora pienamente soddisfacente a verificarne l'efficacia, dato che lascia ancora aperti non pochi interrogativi.

Ad esempio: — Il potenziale d'apprendimento è una caratteristica generale di un dato soggetto, o coesistono in una stessa persona differenti potenziali d'apprendimento secondo i vari campi dell'apprendere? Questo potenziale poi è relativamente stabile nel tempo? In caso contrario ne è in gioco la validità predittiva e c'è da chiedersi se la sua misura sia migliore della misura classica del livello intellettuale. — Come tener conto poi degli effetti degli stili individuali d'apprendimento nelle prestazioni apprese?

3.1.2. *La valutazione della trasferibilità e della stabilità dell'appreso*

La trasferibilità dell'appreso e delle competenze acquisite nella formazione, è uno dei criteri essenziali per la valutazione di un metodo d'educabilità intellettuale. Ogni programma di educabilità non ha, infatti, di mira unicamente l'acquisizione di conoscenze o la fissazione di competenze tecniche, ma soprattutto tende a *far acquisire «trasferibilità»*, cioè quell'abilità generale che permette all'individuo di applicare le conoscenze e le competenze acquisite a campi diversi e con diversi contenuti. Tanto maggiore sarà, perciò, il valore di un metodo d'educabilità, quanto più sarà in grado di potenziare nell'individuo questa qualità e di permetterne la valutazione attraverso il confronto degli esiti in settori diversi da quelli in cui è avvenuta la formazione. Tutto ciò vale anche in relazione ai cambiamenti riguardanti le variabili di personalità.

Non meno importante è *la valutazione della «stabilità nel tempo»* di questa abilità trasferenziale.

Consideriamo alcuni casi. Se gli effetti ottenuti, terminata la formazione, scompaiono quasi subito, evidentemente il metodo di educabilità non ha raggiunto l'obiettivo auspicato. Se questi effetti, invece, permangono per parecchi mesi dopo la formazione, unitamente al consolidamento dell'abilità trasferenziale, si potrà pensare ad una buona capacità intellettuale generale e concludere all'efficacia del metodo. Se poi gli effetti ottenuti, dopo parecchi mesi, sono maggiori di quelli constatati subito dopo la formazione, vorrebbe dire, secondo Feuern (1981) che si è trattato effettivamente di cambiamenti cognitivi strutturali.

Quest'ultima ipotesi, tuttavia, resta ancor da dimostrare.

Più probabile, forse, è l'opinione che questi effetti a lungo termine, siano da collegarsi all'efficacia del metodo di educabilità tendente a sviluppare le capacità di adattamento dei soggetti, più che all'efficacia del metodo come occasione di modificazione strutturale intellettuale.

3.1.3. *La valutazione delle variabili di personalità*

Nella valutazione di un metodo di educabilità intellettuale, occorre tener presente anche il fatto dell'integrazione delle variabili intellettive con le variabili emotivo-motivazionali e di personalità, data l'unità funzionale dell'essere umano. L'efficacia di un metodo d'educabilità è, infatti, anche in proporzione al coinvolgimento delle componenti emotivo-motivazionali che si attiva durante il processo formativo, per cui sarebbe mancante una valutazione dell'efficacia del metodo, senza un controllo, per quanto difficile sia, dell'influsso di queste variabili.

Tra quelle che hanno uno stretto legame con i fattori cognitivi, particolarmente nei processi di educabilità, si sogliono enumerare: il grado d'ansia dei soggetti, l'immagine più o meno positiva di sé, il tipo di auto o eteroresponsabilizzazione dei propri comportamenti («*locus of control*» interno o esterno), l'importanza attribuita al bisogno di riuscita, l'atteggiamento più o meno impulsivo o riflesso e la larghezza delle proprie prospettive, il senso del dovere, ecc.

Dopo aver considerati gli obiettivi della valutazione di un metodo di educabilità, vediamo come procedere per verificare scientificamente la validità del metodo a conseguirli. È questo, infatti, il punto cruciale di ogni processo sperimentale di valutazione di validità.

3.2. *L'itinerario di una valutazione scientifica di un metodo di educabilità intellettuale*

Un programma di educabilità educativa sia scolastica che professionale, ottiene le sue credenziali di affidabilità soprattutto dalla presenza di quelle condizioni che permettono di sapere se gli obiettivi attesi si sono effettivamente raggiunti, e cioè se son presenti: condizioni di controllo dei processi di selezione e condizioni di controllo dei processi d'interferenza, tanto nell'osservazione spontanea che in quella di natura scientifica.

3.2.1. *Condizioni di controllo dei processi di selezione ed interferenza nell'osservazione spontanea*

Sono ben noti, infatti, gli effetti di distorsione dell'osservazione soggettiva in seguito all'influenza esercitata dalle conoscenze previe o credenze riguardo all'oggetto dell'osservazione, gli effetti delle «*attese*» di determinati risultati legate alla conoscenza della provenienza dei soggetti, o del «*bisogno di coerenza*» con le ipotesi di partenza fatte a loro riguardo nonché gli effetti dei «*pre-concetti*» che «*etichettano*» in precedenza il senso di determinati comportamenti fornendo «*illusorie percezioni di correlazioni inesistenti*» per il ben noto «*effetto alone*» (ad esempio: compostezza di vestito e di comportamento come segno di onestà e capacità, o eleganza e bellezza come sinonimo di gentilezza e bontà, ecc.). Ne deriva che, se non si utilizzano criteri-misura oggettivamente validi, si può incorrere in conclusioni in tutto o in parte errate.

L'osservazione spontanea, pertanto, da sola, non può essere assunta come criterio sufficiente di verifica di successo o insuccesso del metodo, se

mancano le procedure necessarie a controllare i processi di selezione e d'interferenza sulla soggettività dell'osservatore.

3.2.2. *Condizioni di controllo dei processi di selezione e di interferenza nell'osservazione scientifica*

Anche nell'osservazione scientifica vi possono essere selezioni ed interferenze ostacolanti l'oggettività in quanto, osserva Bunge (1984) «le abitudini, le attese, la conoscenza scientifica e l'abilità (*savoir-faire*) dell'osservatore vi giocano un ruolo decisivo, se non nella registrazione concreta delle impressioni, che può essere automatizzata, almeno nella determinazione del piano d'osservazione e nell'interpretazione dei risultati». Tuttavia, la garanzia di oggettività risulta qui maggiore in quanto di solito si separa il momento della raccolta dei dati, dal momento della loro interpretazione e si mettono in atto dei dispositivi specifici per eliminare, o almeno ridurre notevolmente, l'influsso della soggettività dell'osservatore.

Trattandosi quindi di valutare gli effetti dei metodi di educabilità intellettuale, è indispensabile valorizzare al massimo le *metodologie dell'osservazione scientifica* che, ricorrendo a tecnologie standardizzate in cui l'attività interpretativa è notevolmente limitata, riducono significativamente i margini della soggettività. Non si vuol dire con questo che si dubita dell'onestà o che si nega totalmente il valore dell'osservazione spontanea degli operatori scolastici. Se ne rende solo sospetta l'eventuale interpretazione circa l'efficacia del metodo adottato, se questa non trova conferma in un controllo oggettivo. C'è il rischio, infatti, che le convinzioni maturate a contatto con gli alunni sulle loro doti d'intelligenza e di personalità, pilotino le interpretazioni dei risultati del metodo d'educabilità, nel senso delle loro attese e vedano effetti dove non ci sono o viceversa non ne vedano dove ci sono.

In breve, non si esclude l'importanza dell'osservazione spontanea. Se ne esclude unicamente il valore dimostrativo come metodo di osservazione scientifica isolatamente dal controllo dei processi di selezione e di inferenza che ne limitano l'obiettività.

3.3. *Come procedere per giungere ad un'interpretazione delle osservazioni che dia garanzie di oggettività*

La via classica per valutare l'efficacia di un metodo di educabilità o di un «trattamento», è quella sperimentale attraverso il confronto dei soggetti che hanno usufruito del metodo o del trattamento con quelli che non ne

hanno beneficiato. Si distinguono tre schemi tipici di pianificazione di esperienze (Campbell e Stanley, 1963): *schemi « non-sperimentali »*, i più economici e facili, ma meno dimostrativi; *schemi « sperimentali »* di elevato valore dimostrativo, ma costosi e difficilmente attuabili, specie nell'ambito scolastico; e *schemi « quasi-sperimentali »* di un certo valore dimostrativo, analogo, anche se minore, al valore dei piani sperimentali.

3.3.1. *Gli schemi non-sperimentali*

Sono per lo più adottati dai formatori scolastici o professionali in quanto, nonostante la loro debole valenza dimostrativa, permettono formulazioni di ipotesi utilissime a stimolare la ricerca.

Lo *schema-base* consiste nel fare un intervento o trattamento su un gruppo di soggetti e di osservarne, dopo, gli effetti. In questo modo, però, non è possibile dimostrare l'esistenza di un legame causale tra il trattamento e gli effetti osservati, perché questi potrebbero essere legati anche a fattori ben diversi dal trattamento usato, per esempio alle buone doti e all'esperienza dei soggetti, al prestigio ed abilità degli educatori, alla novità che incentiva l'interesse immediato, e così via. Anche ricorrendo ad un *pre-test di preparazione* per eliminare l'influsso della novità, resta sempre da dimostrare quale parte degli effetti osservati dipende dal trattamento e quale dalla preparazione antecedente. Ed anche nel caso di un confronto con un secondo gruppo senza preparazione antecedente per eliminarne l'eventuale effetto sui risultati, se non c'è il controllo dell'equivalenza dei gruppi, si resta sempre nell'incertezza di prima, perché le eventuali differenze riscontrate potrebbero dipendere proprio dalle differenze intrinseche dei gruppi supposti equivalenti e non dal trattamento.

In conclusione, nessuno di questi schemi:

Trattamento ----- *Osservazione*
Pre-test ---- *Trattamento* ----- *Osservazione*

dovrebbe essere usato a scopo dimostrativo, ma unicamente per evidenziare eventuali ipotesi di ricerca, da verificare poi con piani sperimentali o quasi-sperimentali.

3.3.2. *Gli schemi quasi-sperimentali*

Questo tipo di schemi sperimentali si colloca tra i così detti « *non-esperimenti* » e i « *veri esperimenti* ». Permette solo un controllo parziale del

trattamento ed una notevole riduzione di ipotesi alternative ragionevolmente sostenibili. La sua struttura più comune è la seguente:

Gruppo sperimentale---Trattamento---Osservazione
Gruppo controllo-----Osservazione

Un esempio di applicazione di questo schema si ha quando s'introduce un metodo d'insegnamento nuovo in una classe (*classe sperimentale*) e si prende un'altra classe della stessa scuola supposta simile, come classe di controllo (*metodo tradizionale*).

Il punto debole di questi *schemi quasi-sperimentali* sta essenzialmente nel fatto che i gruppi su cui generalmente si opera, sono gruppi naturali o classi dello stesso livello culturale o di età, non selezionati secondo le regole del caso. Per questo motivo, mancando la sicurezza di una probabile equivalenza dei due gruppi, non è possibile interpretare l'eventuale differenza sperimentalmente riscontrata tra il gruppo controllo ed il gruppo sperimentale, come un effetto dovuto unicamente al trattamento, in quanto anche altre cause (ad esempio, proprio quelle legate alle caratteristiche differenti dei due gruppi) avrebbero potuto interferire nella determinazione della differenza di rendimento riscontrata.

Tuttavia, l'equivalenza almeno relativamente ad alcune variabili (età-classe, ceto sociale, tipo di preparazione...) può essere verificata anche senza ricorso alla scelta casuale, per cui son possibili conclusioni oggettivamente valide anche se limitate, nella loro portata, alla stretta situazione sperimentale relativa alle variabili considerate. In questi casi, si parla di « *validità interna* » dell'esperimento se esso dà la possibilità oggettiva d'imputazioni causali delle differenze riscontrate tra i gruppi (sperimentale e di controllo) con un minimo di ambiguità, e di « *validità esterna* » se i risultati ottenuti sul campione rappresentativo di una popolazione possono essere generalizzati all'universo dei casi consimili.

Bisogna però stare attenti, fanno osservare Campbell e Stanley (1963, p. 175), ai fattori che possono intervenire a neutralizzare la validità interna, producendo effetti attribuibili all'impianto sperimentale più che al trattamento. Tali potrebbero essere: *l'effetto storia* (che si può verificare quando intercorre un certo tempo tra le misurazioni dei due gruppi), *l'effetto maturazione* (dovuto ai cambiamenti che si effettuano nei soggetti indipendentemente da altri influssi, per esempio, per fenomeni di crescita), *l'effetto selezione* che si può realizzare al momento della scelta dei soggetti sia all'inizio della sperimentazione che durante la sperimentazione per *l'effetto mortalità*: perdita di soggetti costituenti i

due gruppi, e l'effetto d'interazione dovuto alle interferenze dei vari effetti suindicati (a cui generalmente si rimedia con una rigorosa casualizzazione dei gruppi e l'uso intelligente di appropriati schemi sperimentali).

Un'attenzione particolare merita l'effetto regressione verso la media, che è una semplice conseguenza della presenza di variabili non in perfetta correlazione tra loro (per esempio, tra test e retest nella valutazione dei metodi educativi).

Consiste in questo: i risultati di due gruppi estremi (migliori e peggiori) tratti da una stessa popolazione, tendono a spostarsi verso la media della popolazione da cui i gruppi furono tratti, quando questi sono sottoposti ad un identico trattamento. Cioè nel gruppo superiore l'effetto regressione può neutralizzare il miglioramento, e nel gruppo inferiore, invece, far apparire un miglioramento inesistente.

Un semplice esempio può chiarir meglio il concetto: supponiamo di dividere gli alunni di una classe in due gruppi sulla base dei voti di un compito scolastico: il gruppo dei migliori rappresenta il gruppo-controllo e quello inferiore il gruppo sperimentale. Per il semplice effetto della regressione, indipendentemente dall'effetto trattamento, i voti al re-test del gruppo sperimentale saranno più elevati, quelli del gruppo controllo più deboli.

L'effetto regressione è sempre presente quando si studiano gruppi prelevati dagli estremi di una popolazione, o anche quando si cerca di costituire dei gruppi equivalenti per appaiamento.

Si può controllare l'effetto regressione servendosi di un gruppo sperimentale-controllo parallelo ed equivalente a quello che riceve il trattamento, ma a cui non si fa il trattamento: se al retest finale i due gruppi sperimentali non denotano differenze di risultati, si può essere abbastanza sicuri che il trattamento non ha avuto effetto e che il miglioramento è probabilmente un semplice fenomeno di regressione statistica.

Occorre, quindi, molta attenzione prima di ritenere un miglioramento come l'effetto del trattamento pedagogico messo in atto.

Dato che la sperimentazione nell'ambito scolastico si muove unicamente su piani di questo tipo *quasi-sperimentale*, conviene essere molto guardinghi prima di generalizzarne con sicurezza le conclusioni. Possibilmente si ricorra a schemi strettamente sperimentali, cioè ai così detti «*veri esperimenti*».

3.3.3. Gli schemi «sperimentali» o «veri esperimenti»

Sono «*veri*» esperimenti quelli in cui lo sperimentatore ha il pieno controllo del trattamento e che conseguentemente permettono di rilevare, con

elevata probabilità, che gli effetti riscontrati (= *variabile dipendente*) sono sostanzialmente attribuibili ai trattamenti applicati dallo sperimentatore (= *variabile indipendente*).

La precisione dell'esperimento sarà in diretta proporzione al grado con cui si riesce ad «isolare» l'azione della variabile indipendente, mediante adeguate impostazioni dello schema sperimentale.

A questo fine è essenziale ottenere l'equivalenza dei gruppi (sperimentale e controllo) mediante la scelta casuale dei componenti. Solo in questo caso, infatti, se i gruppi hanno una sufficiente consistenza rappresentativa, pur non essendo rigorosamente identici, è molto improbabile che differiscano di molto tra loro. Se al post-test, dopo un trattamento pedagogico-educativo, i due gruppi differiscono tra loro, si potrà effettivamente pensare all'efficacia del trattamento. L'uso del pre-test per garantirsi dell'equivalenza (che è essenziale nei quasi-esperimenti) non lo è più qui, anche se può essere opportuno usarlo in molti casi.

Lo schema sperimentale risulta pertanto:

C---	O1---	T---	O2	gruppo sperimentale
C---	O3		O4	gruppo controllo

in cui: C = gruppo casualizzato

O1 e O3 = Pre-test O2 ed O4 Post-test
T = trattamento

Il gruppo controllo ha tutte le caratteristiche del gruppo sperimentale, ma non riceve il trattamento. La differenza tra O2 ed O4 sarà dovuta unicamente alla presenza del trattamento.

Sono possibili *molte varianti* a questo schema secondo le esigenze del controllo della o delle variabili indipendenti considerate. Una utilizzazione di questo schema abbastanza frequente nell'ambiente scolastico, si ha, ad esempio, negli esperimenti a trattamenti multipli (= *variabili indipendenti multiple*) detti *esperimenti fattoriali* dove ciò che interessa esaminare è la differenza tra i singoli trattamenti attraverso il confronto di un trattamento (ad esempio: insegnamento solo orale) con altri trattamenti (insegnamento con esercitazione pratica diretta, o insegnamento con esercitazione videoregistrata).

Si tenga comunque presente che negli esperimenti fattoriali le variabili indipendenti non sono costituite unicamente dai trattamenti, ma possono essere anche delle caratteristiche specifiche dei soggetti, quali il sesso, il livello socio-economico di appartenenza, l'età, ecc.

Supponiamo di voler confrontare un metodo d'insegnamento tradizionale (*Metodo A*) con due metodi didattici innovativi (*Metodo B e Metodo C*) a livello di primo corso in un CFP. Dall'universo dei primi corsi del CFP o della scuola in esame, si selezionano tre gruppi casualizzati (A1 - A2 - A3) e si applica al gruppo A1 il *metodo A*, al gruppo A2 il *metodo B* e al gruppo A3 il *metodo C*. Finita l'applicazione (ravvicinata il più possibile nel tempo, per eliminare l'effetto storia), si misurano gli effetti (= *variabile dipendente*) con una prova oggettiva identica per tutti i tre gruppi. Le differenze riscontrate indicheranno, con grande probabilità, le differenze di efficacia dei tre metodi. La deduzione risulta legittima data l'equivalenza dei tre gruppi: se il trattamento A determina un effetto 8, il trattamento B un rendimento 10 e il trattamento C un rendimento 9, evidentemente il trattamento B è migliore degli altri due.

In questi esperimenti fattoriali, se si aumentano le variabili indipendenti (per es. sesso, età...) il numero dei gruppi casuali per il confronto, dovrà aumentare proporzionalmente del doppio:

	Metodo A	Metodo B	Metodo C
Maschi			
Femmine			

Se si considerano solo maschi o solo femmine, bastano tre gruppi; se maschi e femmine, occorreranno $3 \times 2 = 6$ gruppi.

Come si può intuire, date le difficoltà di casualizzazione rigorosa dei gruppi e dell'isolamento delle variabili indipendenti messe in atto, son ben rare le possibilità di «veri» esperimenti nell'ambito scolastico. E ciò è tanto più vero nelle sperimentazioni sull'educibilità intellettuale, i cui metodi richiedono molto tempo e accurate preparazioni specifiche al loro uso, oltre alla casualizzazione continuata degli insegnanti e dei gruppi. Non resta, in pratica, che ricorrere a sperimentazioni solo *quasi-vere* cercando di equalizzare, casualizzando con la massima precisione i gruppi a confronto: sperimentale (su cui si fa il trattamento) e quello di controllo.

Vi è ancora un punto da tenere presente: l'influsso della variabile indipendente costituita dall'ambiente sociale scolastico in cui si sperimenta.

3.3.4. L'influsso dei fattori psicosociali sulla sperimentazione

Ogni soggetto sottoposto ad una sperimentazione reagisce non asetticamente, ma come facente parte di un dato gruppo che vive particolari situa-

zioni di partecipazione e di rapporti e che, anche solo per il fatto di essere soggetto d'esperienza, assume degli atteggiamenti di attivazione al compito, che possono influire variamente sui risultati. In particolare, è da tener presente l'influsso delle attese dell'insegnante sperimentatore sulle prestazioni dell'alunno. L'insieme degli effetti della situazione sociale va sotto il nome di «effetto Hawthorne».

● *L'effetto Hawthorne*

L'effetto Hawthorne (così denominato da French nel 1950), è stato messo in evidenza in una ricerca, condotta nel 1924 in un'officina di costruzioni elettriche a Hawthorne, da due psicologi del lavoro, E. Mayo e F. Roethlisberger, sugli effetti dell'illuminazione e della distribuzione di momenti di pausa nel lavoro, sulla produttività. Essi constatarono che le differenze di rendimento non erano tanto legate alle variabili illuminazione e tempi di pausa, ma essenzialmente a fattori psicologici relativi alle modalità d'intervento manageriale. Queste ricerche diedero origine a molti studi nell'ambito della psicologia e sociologia del lavoro.

L'effetto in studio fu così descritto da De Landsheere (1979): «Si dice *effetto Hawthorne*, il risultato, positivo o negativo, non dovuto ai fattori sperimentali, ma all'effetto psicologico che la coscienza di partecipare a una ricerca e di essere oggetto d'attenzione speciale, esercita sul soggetto o sul gruppo sperimentale». *Sostanzialmente non si differenzia dall'analogo concetto dell'«effetto placebo»*, messo in evidenza nelle ricerche farmacologiche ed in quelle sull'efficacia delle psicoterapie.

Huteau e Loarer fanno notare che oltre i due elementi accennati (coscienza di partecipazione ad una ricerca e di essere oggetto di particolare attenzione) possono assumere anche una non minore importanza, come forze motivanti, il ruolo del prestigio, della novità e dello spirito di squadra creato dall'esperienza. Occorrerebbe quindi controllare l'effetto Hawthorne con *un gruppo controllo-Hawthorne* il più possibile equivalente al gruppo sperimentale relativamente ai fattori responsabili dell'effetto in questione: novità del lavoro, attese, coscienza di partecipazione alla ricerca, prestigio che ne può derivare...

Dato che nella valutazione dei metodi di educabilità intellettuale l'effetto Hawthorne non è quasi mai controllato, in quanto il gruppo controllo non riceve per lo più nessun trattamento specifico, a differenza del gruppo sperimentale che vive il senso della novità e di partecipare ad una esperienza originale e positiva e di essere oggetto di particolare attenzione, si può con

probabilità ritenere che almeno una parte della differenza tra il gruppo sperimentale e quello di controllo sia da spiegarsi non per effetto del trattamento, ma per l'effetto Hawthorne.

● *L'effetto aspettativa*

Tra le variabili che possono contribuire a modificare gli effetti di un trattamento, non è infrequente quella che va sotto il nome di « *effetto aspettativa* » dovuto al fatto che l'aspettativa di un evento tende a provocare questo avvenimento. Ebbero particolare risonanza al riguardo le ricerche e le applicazioni in psicologia ed in pedagogia di Rosenthal e Jacobson (1969-1971), tanto da far denominare tale effetto come « *effetto Rosenthal* » o « *effetto Pigmaliione* » o, più tardi, come « *profezie autorealizzanti* » da De Landsheere (1971).

Le attese suscitate appositamente, nei maestri delle prime classi elementari, di un rapido sviluppo mentale di alcuni alunni, risultarono effettivamente confermate dopo alcuni mesi, nonostante che, all'insaputa dei maestri, gli alunni fossero stati scelti a caso, indipendentemente dai risultati dei tests applicati. L'estrapolazione che le differenze della riuscita scolastica e di efficienza intellettuale erano da rapportarsi non tanto al diverso ceto sociale di appartenenza degli alunni, ma all'atteggiamento di aspettativa di risultati migliori indotto negli insegnanti, pur non avendo avuto una conferma scientifica da ricerche posteriori, si impose, però, all'attenzione degli studiosi, specie nelle ricerche sugli effetti delle interrelazioni tra insegnanti ed allievi. Si constatò, cioè, che, in particolari situazioni di rapporto, trattamenti differenziati davano origine a comportamenti e rendimenti conformi alle attese.

Anche nella *valutazione dei metodi di innovazione educativa e di educabilità mentale*, l'effetto aspettativa può intervenire in parte a spiegare gli effetti dei trattamenti messi in opera da formatori e insegnanti profondamente convinti della bontà dei loro metodi e, conseguentemente, ricchi di aspettative positive relativamente ai componenti del loro gruppo sperimentale, tanto da divenire spesso inclini ad interpretare positivamente persino situazioni di relativi insuccessi. Riconoscono essi stessi che gli alunni che beneficiano delle loro attese sono maggiormente seguiti ed aiutati e soprattutto positivamente considerati in rapporto alla formazione di un loro più sentito concetto di sé. Il che determina nell'alunno oltre che un sensibile atteggiamento motivante l'apprendimento anche l'adesione a valori analoghi a quelli degli insegnanti, facilitando interazioni positive e durature di sicura efficacia educativa.

Non è detto, tuttavia, che un simile legame interattivo si avveri sempre,

per cui il valore del metodo può risaltare anche indipendentemente dalle caratteristiche personali di chi lo applica. In ogni caso, *fa sempre testo la sperimentazione scientificamente condotta.*

4. Conclusione

Il discorso finora condotto, seguendo la traccia di Huteau e Loarer, sulla valutazione dell'efficacia di un metodo di educabilità intellettuale, ha avuto unicamente lo scopo di una riflessione cautelativa sulle sicurezze che possono essere indotte dall'introduzione, nella propria prassi didattica-formativa, di promettenti metodi innovativi, di cui si accetta operativamente l'efficacia, senza valutarne oggettivamente i limiti di validità in rapporto al modo, al tempo, ai soggetti a cui si applicano. Ci si fida sulla scientificità di coloro che li propongono e si perde di vista la necessità, invece, di essere deontologicamente dei « *professionisti della formazione* » che sentono l'obbligo personale di verificare oggettivamente la reale efficacia dei metodi che adottano, senza correre il rischio di perdere e far perdere del tempo non più facilmente recuperabile.

Siamo d'accordo che una « vera » sperimentazione è normalmente molto difficile da attuarsi nelle condizioni abituali dell'insegnamento scolastico, ma è pur sempre vero che con procedimenti « *quasi-sperimentali* » e con una giusta precauzione per la raccolta oggettiva dei dati, si potrà arrivare a conclusioni soddisfacenti con un minimo di ambiguità, evitando o limitando la possibilità di facili errori d'interpretazione.

La ricchezza di ipotesi e di intuizioni che si otterranno in tal modo, pur non portando sicurezze scientifiche sul valore dei metodi, procureranno una insostituibile base per ricerche strettamente sperimentali dalle quali soltanto si potrà avere quella conferma di validità che, solo ipoteticamente, si va cercando di confermare nella prassi di ogni consapevole « *professionista-formatore* » di abilità intellettuali e di competenze professionali.

5. Nota bibliografica

MÉRIE Vincent, *Manières de faire, manières d'apprendre. Transformations des situations de travail et éducation cognitive*, in « *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* », 1992, 21, N. 1, p. 13-28.

HUTEAU Michel et LOARER Even, *Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitive*, in « *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* », 1992, 21, n. 1, pp. 47-74

- CAMPBELL D.T. - STANLEY J.C., *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*, in N.L. GAGE (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Chicago, Rand Macnally, 1963.
- CARLIER M. - GOUDSIENER H., *Effet de l'expérimentateur, effet du maître, réalité ou illusion?*, in « *Enfance* », 1975, 219-241.
- HUTEAU M. et LAUTREY J., *L'utilisation des tests d'intelligence et de la psychologie cognitive dans l'éducation et l'orientation*, in « *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* », 1978, n. 2, pp. 99-174.
- LAUTREY J. - HUTEAU M., *L'évaluation du développement et des compétences cognitives chez l'enfant. Quoi de neuf?*, in « *Revue de Psychologie Appliquée* », 1990, n. 40, 437-464.
- LOARER E., *L'éducabilité cognitive comme réponse aux problèmes de formation des personnes peu qualifiées*, in « *Bulletin de l'A.C.O.F.* », 1991, n. 54, p. 415.
- PASQUIER D., *Évaluation des effets d'un montage pédagogique éducabilité (M.P.E.) sur la modifiabilité structurelle cognitive (M.S.C.) d'adultes en formation: une expérience en formation de maçons*, in « *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* », 1991, 41, 2, pp. 125-138.
- REUCHLIN M., *Les différences individuelles à l'école*, Paris, P.U.F., 1991.
- ROSENTHAL R. - JACOBSON L., *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Casterman, Paris, 1971.
- BUHEL F. - PAOUR J.L., *Contributions à l'étude des potentiels d'apprentissage et de développement*, in « *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation* », 5, (2), 89-95, 1990.
- FORNER Y., *La motivation à la réussite et les examens: l'exemple des épreuves écrites du brevet des collèges*, in « *Enfance* », 45, 191-204, 1991.
- IONESCU S. - JOURDAN-IONESCU, *L'évaluation du potentiel d'apprentissage-Utilisation du test des cubes*, in « *Bulletin de Psychologie* », 38, 919-927, 1985.

Rapporto tra Orientamento e Formazione Professionale in Europa e il profilo professionale dell'Orientamento nei Paesi della CEE

Gesa Chome

1. Antefatti

L'interesse della Comunità europea per l'orientamento professionale risale ad una decisione del Consiglio del 1963, in cui, sulla base giuridica dell'art. 128 del Trattato di Roma, sono state fissate delle linee direttrici per una politica comune nel campo della formazione professionale. Tale decisione prevede che «...nell'attuazione della politica comune di formazione ... deve essere attribuita particolare importanza al sistema permanente d'informazione e di orientamento in materia di professioni organizzato a favore dei giovani e degli adulti, fondato sulla conoscenza delle attitudini individuali, dei mezzi di formazione e delle possibilità di occupazione..., che permetta a ciascuno di ricorrere in tempo utile al predetto sistema sia prima della scelta della professione che nel corso della formazione professionale e durante tutta la vita attiva»¹.

Ma sul piano comunitario non è stato fatto quasi nulla al riguardo. Poiché all'epoca non vi era necessità di interventi immediati, in quanto a livello transnazionale i diversi mercati del lavoro si approvvigionavano soprattutto di

¹ G. U. n. 63, dd. 20.4.1963

manodopera non qualificata, la CE è stata per molti anni vittima del ben noto «immobilismo». Soltanto con la decisione relativa al completamento del mercato interno, adottata all'inizio del 1986, la necessità di elaborare una strategia comune in tutti gli Stati membri nel settore dell'orientamento professionale è divenuta di grande attualità e assai pressante, e non addirittura «una bomba ad orologeria», come più volte sottolineato nel corso della II Conferenza sull'orientamento professionale organizzata dal CEDEFOP nel novembre del 1990.

Poiché la questione concernente la cooperazione coordinata dei servizi di orientamento professionale diviene sempre più urgente nella misura in cui procede l'integrazione dell'Europa dei Dodici in un'Europa senza frontiere, l'orientamento professionale deve assumere la funzione di un punto d'incontro qualitativo tra domanda e offerta sui futuri mercati europei del lavoro, della formazione professionale e della formazione continua.

Nel frattempo sono state sottoposte ad un approfondito esame le offerte di orientamento professionale e le loro condizioni quadro istituzionali nei diversi Stati membri: la parte relativa ai giovani è stata vagliata dalla Commissione CE e la parte relativa agli adulti, in particolare ai disoccupati di lunga durata, è stata analizzata dal CEDEFOP. Sono, quindi, stati pubblicati dei rapporti in materia. I risultati di questo studio possono venir considerati incoraggianti. Per combattere o almeno frenare la disoccupazione, tutti i paesi presi in esame hanno messo a punto importanti misure di consulenza e di orientamento e si può osservare che tali iniziative stanno superando sempre più i limiti di un intervento particolare destinato agli adulti che versano in condizioni difficili e si stanno trasformando in una funzione sociale generale e riconosciuta.

I Centri di orientamento professionale negli Stati membri ritengono che il loro compito principale consista nel preparare i giovani alla scelta professionale; tuttavia negli ultimi anni le offerte e le strutture destinate alla consulenza degli adulti sono state considerevolmente potenziate quale strumento della politica del mercato del lavoro; va altresì rilevato che la ripartizione istituzionale differisce notevolmente nei diversi Stati membri. Ciononostante è motivo di preoccupazione il fatto che i Paesi (o le Regioni), in cui si registra la maggiore disoccupazione, da un lato possono contare su misure innovative assai efficaci per fornire un orientamento professionale «conforme alle esigenze degli adulti» — a titolo esemplificativo possiamo citare in questa sede dei progetti modello adottati in Spagna, nel cui ambito vengono proposte azioni combinate di orientamento e formazione professionale in relazione a

iniziative occupazionali e in particolare al settore dell'economia sociale —, mentre dall'altro sono ben lontani dal disporre di una struttura per l'orientamento in grado di coprire tutto il territorio. Questo discorso vale soprattutto per i Paesi, in cui l'orientamento professionale avviene principalmente nel quadro del sistema scolastico. Gli adulti disoccupati, in particolare i disoccupati di lunga durata, hanno esigenze specifiche, in quanto l'orientamento deve tener conto delle loro esperienze professionali e personali precedenti, nonché della loro situazione psicologica e sociale. Tali esigenze mostrano chiaramente che risulta alquanto problematico procedere ad un semplice ampliamento delle strutture create per i giovani e preposte a gestirne la formazione scolastica, in modo da poter servire anche un pubblico adulto.

Il CEDEFOP ha analizzato sotto i seguenti nove aspetti i problemi esposti negli studi — e che rivestono un diverso peso a seconda del Paese in oggetto —, esaminandoli poi in due conferenze, svoltesi rispettivamente nel 1989 e nel 1990, cui hanno preso parte rappresentanti governativi, parti sociali e studiosi provenienti dagli Stati membri.

a) *Potenziamento delle strutture*: il potenziamento delle strutture di orientamento e di consulenza professionale destinate agli adulti è ancora insufficiente — per lo meno in alcuni Stati membri, in cui l'orientamento professionale è generalmente di competenza dei servizi scolastici. Tali Paesi dovrebbero venir incoraggiati a potenziare i loro sistemi, valutando se le strutture dell'amministrazione scolastica siano in grado di garantire da sole la creazione di un sistema valido destinato agli adulti o se invece sia opportuno affidare alcune funzioni in tale settore anche agli uffici del lavoro, a enti privati e alle parti sociali.

b) *Cooperazione e coordinamento*: nella maggior parte degli Stati membri esistono numerosi enti che si occupano dell'orientamento professionale degli adulti. Questo dato va considerato in maniera positiva, in quanto riflette l'altrettanto grande varietà di esigenze degli adulti che ricorrono a detti servizi. Tuttavia, nel caso in cui la molteplicità porta alla frammentazione e alla discontinuità dell'orientamento, è opportuno ricercare una maggiore cooperazione e un migliore coordinamento. In tal contesto si sono rilevate assai efficaci le forme di cooperazione interistituzionale e interdisciplinare, attuate fra l'altro nel quadro di sistemi misti (locali/regionali).

c) *Inventario delle esperienze personali e professionali precedenti*: gli Stati membri dovrebbero inoltre concepire le offerte in modo che l'aspetto centrale del processo di orientamento sia costituito dall'elaborazione di un bilancio

delle esperienze professionali e personali dei singoli individui. Detta elaborazione può avvenire in diverse maniere, ad esempio nell'ambito di una semplice offerta di consulenza e di orientamento o quale elemento integrante di un'azione di orientamento e di formazione professionale. Ad ogni modo non può essere effettuata nel quadro di un unico colloquio di orientamento.

d) *Informazione professionale*: i materiali informativi disponibili si rivolgono per lo più ai giovani e non corrispondono ai limiti di mobilità spaziale, cui sono soggetti molti adulti. Gli Stati membri dovrebbero promuovere l'elaborazione di una documentazione scritta, con riferimenti locali, che tenga conto delle esigenze degli adulti; inoltre dovrebbero far sì che i sistemi di banche-dati computerizzate, le biblioteche specializzate nelle problematiche professionali e i centri d'informazione professionale attraverso supporti audiovisivi si rivolgano anche alle necessità degli adulti.

e) *Iniziativa di autoassistenza*: tali iniziative sorte in alcuni paesi — ad esempio i «jobclub» — hanno dato buoni risultati. Esse motivano i partecipanti a ricercare autonomamente un'occupazione, ampliandone la base d'esperienza sociale e professionale e, non da ultimo, costituiscono il punto di partenza per avviare un'esistenza indipendente. Gli Stati membri dovrebbero promuovere questo tipo di iniziative, ad esempio attraverso incentivi finanziari, messa a disposizione di locali, informazioni e forme di orientamento di gruppo, grazie alle quali possono reclutare candidati.

f) *Integrazione di formazione Professionale e orientamento*: per riuscire ad integrarsi nella vita attiva, gran parte degli adulti che ricorrono al servizio di orientamento deve frequentare corsi di formazione. Affinché tali azioni risultino valide, devono essere precedute da un adeguato orientamento. Per quanto riguarda i disoccupati di lunga durata, nella maggior parte dei casi è anche necessario un orientamento direttamente collegato con la formazione professionale. Pertanto gli Stati membri dovrebbero far sì che i corsi di formazione professionale destinati agli adulti — in particolare ai disoccupati di lunga durata — siano sempre abbinati ad una consulenza e ad un orientamento professionali, mettendo a disposizione le strutture ad hoc.

g) *Coordinamento di azioni di orientamento, di formazione e occupazionali*: pur partecipando più di una volta a dei corsi tesi a favorire l'integrazione professionale, molti disoccupati di lunga durata non trovano un lavoro. Uno dei motivi alla base di tale fenomeno consiste nello scarso coordinamento delle singole azioni. Pertanto si raccomanda agli Stati membri di attuare una

politica «di ampio respiro», che — come in Danimarca — fornisca ai disoccupati di lunga durata una possibilità ottimale di integrarsi, proponendo loro un'offerta coordinata di azioni di orientamento, di formazione e occupazionali. Si ritiene che i costi sociali di una politica di questo tipo siano spesso inferiori rispetto a quelli generati dalla disoccupazione di lunga durata.

h) *Vicinanza al luogo di residenza e cooperazione locale*: la consulenza e l'orientamento professionali devono corrispondere sia agli interessi e alle capacità del singolo individuo, sia alle effettive possibilità — presenti e prevedibili — del mercato del lavoro. Le maggiori opportunità si hanno nella regione in cui risiede la persona che richiede l'orientamento. Gli Stati membri possono contribuire a sfruttare appieno il potenziale occupazionale regionale e locale, promuovendo la creazione di sistemi misti tra enti statali di incentivazione economica, istituti di orientamento, uffici del lavoro, scuole, organismi preposti alla formazione professionale, organizzazioni professionali degli imprenditori e dei sindacati. Nell'ambito di detti sistemi i consulenti ricevono le informazioni necessarie per svolgere la loro attività; inoltre le strategie economiche possono venir meglio adattate al potenziale esistente di qualificazioni.

i) *Parti sociali*: affinché le persone che ricorrono alle azioni di orientamento accettino quanto loro proposto, è necessario che le Parti sociali collaborino e cooperino alla creazione e all'attuazione delle azioni di orientamento. Il coinvolgimento dell'industria rafforza nei partecipanti alle iniziative la fiducia nel fatto che in tal modo miglioreranno le loro opportunità d'integrazione professionale, mentre il coinvolgimento dei sindacati aumenta la credibilità socio-politica delle azioni di orientamento. In alcuni Paesi, in cui le strutture destinate agli adulti sono scarsamente sviluppate, i sindacati e in particolare le loro organizzazioni preposte alla formazione professionale costituiscono, e continueranno a costituire, importanti promotori d'iniziativa.

In tale contesto vanno ricordati due progetti: il primo, attuato dal CEDEFOP, prevede in dieci Stati membri studi su azioni di qualificazione per disoccupati di lunga durata, in cui l'orientamento svolge un ruolo di grande rilievo. Il secondo, realizzato dalla Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro di Dublino con la collaborazione del CEDEFOP, affronta il problema dell'orientamento professionale a livello locale per i disoccupati di lunga durata. Nel quadro di tale progetto in sei Stati membri verranno esaminate e valutate sotto il profilo della qualità e della validità rispetto alle esigenze degli utenti le offerte di orientamento professionale proposte in unità locali ancora da scegliere. Tale approccio ha in

un certo senso tratto le conclusioni dalle iniziative e dai progetti di ricerca comunitari finora condotti: in primo luogo è estremamente difficile affrontare in maniera globale a livello nazionale — ed è assolutamente impossibile farlo a livello comunitario —, l'assistenza, l'orientamento e il reinserimento dei disoccupati di lunga durata; in secondo luogo, il motto più vicino alla realtà di questa categoria svantaggiata è « quanto più piccolo è il nucleo su cui intervenire, tanto maggiori sono le possibilità di successo ».

2. Orientamento professionale per l'Europa senza frontiere

Nelle nostre menti, in numerosissimi incontri di lavoro, pubblicazioni e discorsi fa capolino continuamente il tema della « europeizzazione » dell'orientamento professionale. Ciò significa che tutti i servizi di orientamento professionale nazionali si devono preparare ad un'Europa senza frontiere, persino quando risulta difficile prevedere lo sviluppo quantitativo della mobilità del lavoro, della formazione e della formazione professionale. In tale ambito spetta alla Commissione CE e al CEDEFOP il compito di elaborare le basi per la prosecuzione della politica comunitaria nel settore dell'orientamento professionale, nonché di fissare raggio d'azione, limiti e contenuti di future azioni comunitarie, che devono venir condotte in conformità del principio della sussidiarietà (in particolare nel quadro del programma PETRA II, adottato in giugno).

Per chi si occupa di tali problemi, questo suona più come una minaccia che come un programma di lavoro. Chi spiegherà ad un consulente operante nelle isole Shetland che deve conoscere la situazione esistente in Sicilia per quanto riguarda la formazione professionale e il mercato del lavoro? Come si può affrontare questa nuova « confusione »? Ci trasformeremo in « società basate sull'orientamento »?

Noi del CEDEFOP ci siamo limitati ad esaminare un settore ristretto, vale a dire l'orientamento e la formazione professionale transnazionali, vagliando le forme di cooperazione in atto tra otto coppie di regioni limitrofe divise da confini di stato, che andavano dall'Irlanda del Nord/Irlanda alla Costa Azzurra/Liguria. Il rapporto di valutazione comparata — stilato tenendo conto dei parametri funzionali « comunicazione », « cooperazione », « coordinamento », « interazione » e « integrazione » — sottolinea in primo luogo un dato di fatto già ben noto: nella maggior parte degli Stati membri le strutture dei servizi di orientamento sono caratterizzate da una considerevole

frammentazione e discontinuità. L'orientamento professionale viene offerto da numerosi enti, che a volte non coordinano sufficientemente i loro interventi. Alcuni enti sono addirittura in concorrenza fra di loro o cercano di imporre i loro servizi a spese di altri, a causa di pressioni economiche, rivalità professionali, ignoranza, ecc. In altri termini: la cooperazione viene ostacolata in molti modi. La minacciata privatizzazione, il crescente controllo e l'obbligo, sempre più diffuso, di render conto del proprio bilancio potrebbero creare ulteriore tensione nel settore pubblico, mentre tradizionalmente vi è tensione tra i servizi abbinati a enti di formazione e quelli operanti nell'ambito degli uffici del lavoro. Ciò rende ovviamente più difficile stabilire contatti di una certa solidità.

Malgrado questi ostacoli, fra cui vanno anche annoverate scarse conoscenze linguistiche, mancanza di accordi formali, burocrazia centralistica, carenza di risorse finanziarie, nonché barriere economiche, sociali e culturali, si è rilevata l'esistenza di numerosi rapporti transfrontalieri tra consulenti professionali di diverse Regioni. Molte volte tali rapporti sono sorti grazie all'entusiasmo di singoli consulenti particolarmente motivati.

Sono stati segnalati anche rapporti basati su accordi formali tra servizi di orientamento, che però sono ben più rari. In alcuni casi, in cui sono stati stilati accordi di questo tipo, vi sono discordanze tra gli enti operanti nel settore a livello locale e nazionale. A ciò si aggiunge il fatto che a volte i consulenti professionali locali non sono informati circa le iniziative gestite in sede centrale o viceversa.

Confortante è il risultato, secondo cui tutti i consulenti interpellati (nell'ambito dell'indagine sono state effettuate delle interviste presso i servizi di orientamento) sono interessati a migliorare i contatti e a intraprendere dei passi per intensificare la cooperazione e il coordinamento, sul piano sia nazionale che transnazionale.

Altrettanto soddisfacente è il fatto che due delle Regioni in esame hanno messo a punto nuove strategie di cooperazione, stimulate in questo dallo studio da noi condotto.

Anche per quanto riguarda la formazione professionale dei consulenti sembra aumentare la consapevolezza che la formazione iniziale e continua devono assumere una dimensione europea. Quest'anno il CEDEFOP ha cominciato a dedicarsi anche a questo settore.

Per consentire un approccio graduale e realistico ad una rete europea dell'orientamento professionale, nel corso della suddetta conferenza organizzata congiuntamente alla fine del 1990 dalla Commissione CE e dal CEDEFOP

sono stati fissati quattro obiettivi da attuare nel quadro del nuovo programma PETRA II:

- 1) stesura di un manuale europeo sull'orientamento professionale;
- 2) sviluppo e creazione di una rete transnazionale di banche-dati contenenti informazioni sulle possibilità di formazione professionale e sulle opportunità occupazionali;
- 3) sostegno a progetti innovativi di cooperazione;
- 4) formazione continua dei consulenti nel senso di una «dimensione europea».

2.1. *Manuale europeo per l'orientamento professionale*

L'idea di elaborare un manuale europeo sull'orientamento professionale è stata avanzata originariamente dalla Bundesanstalt für Arbeit di Norimberga che rappresenta la massima autorità del settore nella Repubblica federale di Germania — e, a quanto mi risulta —, l'ente più attivo e progredito a livello di «europeizzazione dell'orientamento professionale». La messa in pratica di tale idea è stata preceduta da numerosi progetti, proposte, incontri e riunioni. Per quasi due anni sono stati dibattuti i seguenti problemi quali:

- 12 manuali — 12 Stati membri — o un unico manuale?
- stesura in quali lingue?
- a chi sarà affidata la redazione delle singole parti?
- a chi si rivolgerà il manuale? ai consulenti? ai giovani?
- chi finanzierà il manuale?
- chi fa? che cosa?

mentre il nucleo di collaboratori si dedicava a continui viaggi giustificati dalle esigenze del manuale. Quindi, improvvisamente, quasi da un giorno all'altro, l'idea è stata tradotta in realtà grazie ad una decisione adottata dalla «Conferenza dei direttori generali preposti alla formazione professionale» — un organo che si riunisce periodicamente — nel corso della seduta svoltasi a Monza nell'ottobre 1990 durante la presidenza italiana. A velocità supersonica si è:

- stilato uno studio preliminare per il manuale (Bundesanstalt für Arbeit);
- organizzata una conferenza con la partecipazione di rappresentanti ministeriali provenienti da tutti gli Stati membri (CEDEFOP, novembre 1990);

- formata un'équipe di corrispondenti nazionali (Commissione CE, gennaio 1991);
- proceduto alla nomina di due studiosi preposti a coordinare lo studio (febbraio 1991 a Norimberga);
- elaborato un progetto di massima.

Il manuale è da tre mesi in fase di stesura e in base al nostro calendario sarà presentato come pubblicazione nel novembre 1992 nell'ambito della III Conferenza europea sull'orientamento professionale informatizzato che si svolgerà a Norimberga. Ovviamente in 12 volumi e 9 lingue! Sapendo quanto lavoro ciò comporti a livello di viaggi, traduzioni, gruppi di lavoro, inserimento in sistemi computerizzati, ecc., questa scadenza fa davvero paura! In questo lasso di tempo saranno anche tenuti tre convegni ad ognuno dei quali parteciperanno quattro Stati membri, in cui il manuale verrà sottoposto a verifica da parte di operatori dell'orientamento professionale (CEDEFOP).

Per quanto riguarda i contenuti, è stato concordato che: il manuale si rivolgerà a tutti i consulenti professionali dei dodici Stati membri; conterrà descrizioni brevi e chiare sui sistemi di orientamento, i sistemi di formazione, i servizi di orientamento, i mercati del lavoro e dati di carattere sociale quali borse di studio, assicurazioni, costo degli affitti, centri di contatto...

Il manuale — alla cui elaborazione io ho contribuito sin dall'inizio — mi appare a volte come un utensile dell'età della pietra, con cui si deve costruire un apparecchio hi-fi. E ci vorranno ancora molti anni prima di creare nella CE un buon collegamento e una valida trasmissione d'informazioni sull'orientamento professionale, se si pensa che già all'interno di alcuni Stati membri il trasferimento d'informazioni non avviene in maniera soddisfacente e che l'orientamento e l'informazione professionale hanno sempre rappresentato, in particolare nei paesi del sud, un'«entità trascurabile». Queste nazioni svolgono una funzione frenante ai nostri fini, che però ha anche un'importante giustificazione a livello di politica del mercato del lavoro: oggigiorno si registra una carenza di manodopera altamente qualificata e paesi come l'Italia non hanno alcun interesse a far emigrare questo tipo di lavoratori, fornendo loro un orientamento in tal senso. D'altro canto questi Stati non hanno neppure interesse a consentire che i lavoratori migranti divenuti superflui vengano consigliati di far ritorno nel paese d'origine (cfr. al riguardo la conferenza svoltasi nel novembre 1990, CEDEFOP flash n. 10/90). Ma si tratta di considerazioni ad alto livello, che non sono direttamente rapportabili al carente orientamento professionale.

In merito al 2) riguardo allo sviluppo e creazione di una rete transna-

zionale va rilevato quanto segue: per quanto riguarda il collegamento in rete delle banche-dati, il congresso del 1992 potrebbe costituire un valido pool d'informazioni. Per il momento non mi sono ancora occupato del problema.

In merito al 3) riguardo al sostegno a progetti innovativi di cooperazione e al 4) riguardo alla formazione continua dei consulenti nel senso di una « dimensione europea » va rilevato quanto segue: per quanto riguarda l'ultimo settore, il CEDEFOP sta muovendosi cautamente, in quanto, con l'aiuto della Commissione CE, possiamo soltanto avanzare delle proposte agli Stati membri che decidono in maniera autonoma le norme e i contenuti da conferire alla formazione professionale e che pertanto differiscono fra di loro; ove possibile, queste proposte non dovrebbero essere tali da venire direttamente cestinate perché « impraticabili » o perché peccano di « arroganza europea ». Perciò, abbiamo inserito una fase preliminare, una specie di « indagine preliminare », in modo da conoscere approfonditamente gli organismi in cui desideriamo inoculare il « virus europeo ».

2.2. Profili professionali nel settore dell'orientamento professionale

Intendiamo, inoltre, censire i cosiddetti profili professionali esistenti nel settore dell'orientamento professionale nei dodici Stati membri, ossia tutti i profili direttamente collegati con l'orientamento. A tale fine ci avvarremo di una metodologia messa a punto negli ultimi due anni dal CEDEFOP in collaborazione con un'équipe di esperti esterni. Che cosa si intende per « profili professionali » in contrapposizione con « professioni »? Riteniamo che si possa partire dal presupposto che le esigenze dettate da questa attività, cioè tutti i compiti con i relativi contenuti e i gruppi bersaglio legati all'orientamento professionale, siano grossomodo le stesse in tutti i paesi. Pertanto siamo riusciti — anche se non proprio facilmente — a concordare con gli autori degli studi nazionali un elenco di mansioni suddivise in base a settori funzionali.

Le competenze professionali in base alle quali vengono svolte tali mansioni differiscono da Paese a Paese; dipendono dal grado d'autonomia e di flessibilità del comparto lavorativo, dalla ripartizione del lavoro, dalla formazione professionale, dalla suddivisione regionale, ecc. Se in ogni Stato sono subordinate ai requisiti professionali, è possibile dedurne la gamma complessiva dei profili professionali.

È impossibile comparare le qualifiche professionali esistenti nei diversi Paesi in base a criteri obiettivi; non è neanche possibile comparare i diplomi conseguiti, dato che i criteri formali applicati non forniscono parametri qualitativi. Ad ogni modo questi possono essere corrispondenti o essere resi tra-

sparenti. Per tale motivo con questo approccio preferiamo tracciare una differenziazione e fornire un esame dei requisiti professionali e delle mansioni. Riteniamo che con questo lavoro certissimo che abbiamo richiesto agli autori dei dodici rapporti nazionali e con una valutazione comparata « ancor più certissima » — leggi: con questa « trasparenza » a livello europeo — si possano eliminare molti ostacoli che si frappongono alla cooperazione europea. Tale cooperazione prevede anche scambi prolungati, lavoro di gruppo sul piano transnazionale nel settore dell'orientamento, sviluppo comune di curricula, ecc.

A questo fine, uno strumento estremamente valido è rappresentato dal programma *PETRA II*, che alla fine di giugno ha già ottenuto il placet del Consiglio dei ministri, soprattutto perché per la prima volta l'orientamento professionale ha trovato un proprio spazio in un programma comunitario.

Purtroppo non mi è stato possibile effettuare una valutazione approfondita degli studi nazionali in tempo per presentarla in questa sede; ciò è dovuto da un lato al fatto che gli studi stanno appena pervenendo — ne mancano ancora quattro — e dall'altro perché non sono in grado di comprendere tutte le lingue ufficiali della Comunità, fra cui il greco e l'olandese.

Tuttavia, basta dare uno sguardo agli studi concernenti rispettivamente il Regno Unito, la Danimarca, l'Italia, la Spagna, il Lussemburgo, il Belgio e il Portogallo per notare il grande impegno profuso dagli autori, il loro senso critico e la completezza del lavoro di ricerca. È certo che il CEDEFOP pubblicherà i suddetti documenti.

Gli studi contengono le condizioni quadro giuridiche, la classificazione strutturale e la ripartizione delle competenze, un elenco delle principali professioni che interessano il settore dell'orientamento, una descrizione dettagliata — basata su interviste — dei tre profili professionali di maggior spicco in ciascun Paese e una valutazione conclusiva degli sviluppi attuali e futuri.

La sezione fondamentale per il CEDEFOP è rappresentata dalla parte empirica, ossia dall'esame minuzioso dei tre profili professionali prescelti, effettuato partendo dalle loro mansioni e competenze specifiche. Queste ultime vengono descritte non soltanto dal punto di vista tecnico-professionale, bensì anche sulla base delle competenze sociali e umane, della creatività e della capacità di comunicazione, cioè di fattori che non sono previsti da nessuna classificazione professionale. Tale approccio ci consente di conoscere l'enorme quantità e varietà di competenze richieste ai consulenti professionali per esercitare la loro attività.

2.2.1. *Il rapporto danese*

Cito, in rappresentanza di analoghe descrizioni contenute in altri studi, il rapporto danese concernente il profilo professionale dei consulenti extrascolastici per i giovani di età compresa tra i 16 e i 18 anni, che sono soggetti al controllo amministrativo da parte del ministero dell'istruzione e dei comuni (P. Plant, pp. 41-43).

«Una percentuale importante, ma sempre più limitata, degli operatori dell'orientamento giovanile è composta da insegnanti-consulenti. Di conseguenza, la maggior parte è costituita da esperti dell'orientamento professionale formati allo scopo e provenienti dal DLH, l'istituto danese per gli studi sull'educazione.

I compiti affidati agli operatori dell'orientamento giovanile riflettono il carattere attivo del servizio. In termini di competenze richieste, ciò significa che le loro aree di conoscenze e capacità collegate all'orientamento sono state ampliate in modo da soddisfare le esigenze di un servizio attivo.

Ad esempio, essi devono completare le loro conoscenze relative al sistema di formazione ed istruzione generale, integrandole con ulteriori informazioni sui diversi modelli di disoccupazione giovanile, sia a livello comunale, sia a livello nazionale; devono conoscere le basi del sistema di assicurazione contro la disoccupazione che consente di sfuggire ai regimi di previdenza sociale e di avere diritto a partecipare ad azioni di formazione e a godere del sostegno finanziario per l'autoccupazione. Le disposizioni in vigore per i giovani al di sotto dei 25 anni d'età sono particolarmente favorevoli in termini di possibilità educative. Gli operatori dell'orientamento professionale devono conoscere la normativa in modo tale da individuare le soluzioni più convenienti per i loro clienti. Le competenze rilevanti ai fini dell'orientamento giovanile comprendono la capacità di comunicare con i giovani, i loro genitori e le autorità. Per trovare posti di lavoro oppure offerte educative per il singolo cliente è necessario fare appello a tutta l'arte oratoria e alla forza di persuasione di cui si dispone. Ciò avviene spesso in stretta collaborazione con il personale dei servizi comunali per l'occupazione giovanile. Una parte delle azioni d'orientamento ha luogo sotto forma di orientamento di gruppo, in cui le competenze relative all'orientamento individuale sono estese in modo da considerare la dinamica di un gruppo di 5-10 persone. In questo caso sono necessarie competenze sociali e la conoscenza della psicologia di gruppo. L'attività si svolge a stretto contatto con il regime di previdenza sociale: ciò richiede particolari capacità per coordinare due (o più) settori dell'amministrazione.

In particolare l'orientamento attivo favorisce la conoscenza delle lacune e delle incongruenze del sistema educativo e di formazione, nonché del mercato (locale) del lavoro: creando una rete di sicurezza di singoli casi vengono inseriti in un modello più generale. Spesso questo tipo di conoscenza non è strutturato ed è legato al singolo operatore dell'orientamento; tuttavia rappresenta la base per un feed-back rivolto agli enti che dispensano tale servizio. Alcune unità di orientamento professionale per i giovani usano consapevolmente la funzione di feed-back per influenzare le politiche locali, avanzando proposte di corsi d'orientamento, di particolari azioni destinate a gruppi di minoranze, ecc. Le unità stilano informazioni e statistiche sui giovani; stabiliscono le motivazioni per i miglioramenti da apportare al sistema; negoziano con le autorità (locali); esercitano la loro influenza sui politici; curano l'attuazione delle proposte avanzate e valutano le misure da adottare.

A tale strategia sono collegati essenzialmente valori umanistici e democratici. Si prevede che, quale parte dell'importante elemento di decentramento e di autogoverno locale, gli operatori dell'orientamento giovanile svolgeranno una funzione estremamente attiva nel processo politico, ad esempio creando migliori opportunità di formazione professionale all'interno del comune».

2.2.2. *Il rapporto spagnolo*

Lo studio spagnolo descrive in maniera analoga il profilo professionale del consulente all'interno dell'ufficio del lavoro: (F.J. Company/B. Echeverria, pp. 25-28).

a) *Funzioni:*

* *applicare gli strumenti per l'inserimento*

Compiti:

- selezionare attraverso prove obiettive i candidati più appropriati per rispondere ad un offerta di lavoro (su richiesta dell'addetto alla gestione delle offerte);
- selezionare attraverso prove obiettive gli alunni più appropriati per partecipare a corsi di formazione occupazionale (su richiesta dell'addetto alla gestione della formazione);
- condurre, ove necessario, prove di qualificazione professionale;
- attuare il processo PIBE in forma individuale o collettiva.

** Informare e orientare professionalmente i candidati*

Compiti:

- orientare professionalmente chi ne faccia richiesta;
- attuare sessioni collettive di informazione sulle caratteristiche del mercato del lavoro.

** Ottenere ed analizzare informazioni sulla situazione del mercato del lavoro locale*

Compiti:

- analizzare le informazioni disponibili nel programma di registrazione dei contratti;
- analizzare il grado di inserimento professionale derivato dai corsi di formazione occupazionale in cui sono state effettuate sessioni di PIBE collettivo (tecniche di ricerca di un posto di lavoro);
- analizzare le informazioni provenienti dagli altri settori dell'ufficio dell'INEM: rapporto di seguito dell'offerta generica; rapporto di seguito della formazione occupazionale, rapporto di seguito dell'autoccupazione;
- raccogliere e realizzare le informazioni fornite da altre istituzioni, associazioni, imprese, ecc.

b) *Conoscenze, capacità e atteggiamento*

** Conoscenze:*

- funzionamento dell'ufficio dell'INEM;
- tecniche di analisi del mercato del lavoro;
- orientamento professionale;
- selezione tecnica;
- qualificazione professionale;
- tecniche di ricerca del posto di lavoro (PIBE);
- gestione della domanda/offerta;
- misure di promozione dell'occupazione;
- gestione della formazione occupazionale;
- dinamica dei gruppi.

** Capacità:*

- capacità di analisi;
- capacità di comunicazione;

- capacità di lavorare in gruppo;
- capacità di guidare gruppi.

* *Atteggiamento:*

- atteggiamento positivo nei confronti dell'utente;
- atteggiamento responsabile nel prendere decisioni;
- tenacia per conseguire risultati;
- creatività e dinamismo.

In questo studio conoscenze, capacità e atteggiamenti vengono nettamente distinti.

2.2.3. *Il rapporto del Regno Unito*

In un terzo esempio, la relazione sul Regno Unito, viene rilevato il ruolo conflittuale del consulente operante nell'ambito del collocamento: (R. Hawthorn/V. Butcher, pp. 38-40).

«Le conoscenze richieste agli addetti al collocamento professionale contemplano informazioni estremamente dettagliate sui vantaggi e la normativa concernente i sistemi di formazione (in molti settori si ricorre molto più di frequente a disposizioni legate alla formazione giovanile e alla formazione occupazionale che all'occupazione permanente); inoltre sono essenziali le informazioni sul mercato del lavoro locale. Le informazioni sul prosieguo degli studi (in contrapposizione alla formazione) vengono di rado considerate una priorità, mentre, ai fini di un'eventuale consultazione, è richiesta la conoscenza di altre organizzazioni preposte alla consulenza e all'orientamento (ad esempio il Citizens Advice Bureau)...

Questa mansione implica un notevole grado di comunicazione orale, sia per via telefonica, sia diretta con le persone in cerca di un lavoro e i datori di lavoro. Altre capacità normalmente richieste sono: saper ascoltare, riuscire ad ottenere ulteriori informazioni, diagnosticare problemi, valutare esigenze, chiarire le informazioni e fornire consulenze. Un elemento importante è rappresentato dal saper trasmettere informazioni complesse, e a volte sgradevoli, alla persona in cerca di lavoro, tenendo conto di una serie di livelli educativi e di maturità.

Sempre più spesso gli addetti al collocamento lavorano con gruppi (talvolta composti da una quarantina di giovani prendendo in considerazione la formazione giovanile) e... le competenze per l'attività con i gruppi risultano particolarmente importanti, quando, a livello di gruppi più ristretti, si esami-

nano le preferenze e i progetti dei singoli. Allo stesso modo, nel lavoro con i disoccupati di lunga durata una parte delle competenze dell'addetto al collocamento è costituita dalle «tecniche per la formulazione delle domande di impiego e per il colloquio di presentazione» sul piano sia collettivo che individuale.

L'operatore del collocamento deve conciliare la questione «chi è il mio cliente» in maniera più diretta e tangibile rispetto all'addetto allo sviluppo della carriera e, in fase di esame dei posti vacanti, deve decidere se dare priorità alle esigenze di assunzione del datore di lavoro o alla necessità di trovare un impiego della persona in cerca di lavoro. In pratica, la maggior parte degli addetti al collocamento professionale tenderebbe a vedere l'interazione dalla prospettiva del cliente, ma sarebbe conscia dell'esigenza di fornire al datore di lavoro o all'ente finanziatore un servizio valido, in modo da mantenere e consolidare il rapporto.

Alcune autorità locali pongono estrema cura al fine di garantire pari opportunità; particolari sforzi vengono intrapresi per superare gli stereotipi tradizionali che si manifestano a livello del collocamento professionale e per incidere sulla percezione di «idoneità» degli addetti al reclutamento. In linea di massima gli addetti al collocamento tenderebbero a definire il ruolo da loro svolto come imparziale — un ruolo da «onesti mediatori» —, acritico e apolitico. Devono accettare la responsabilità di applicare normative e sistemi adottati dal governo, così come un qualsiasi impiegato statale, senza tener conto del proprio punto di vista».

Ritengo che l'importanza di queste osservazioni non possa mai essere sottolineata abbastanza, visto che purtroppo i consulenti professionali in alcuni Paesi, come ad esempio la Francia, sono peggio pagati degli insegnanti, anche se possiedono un titolo universitario e hanno seguito una formazione supplementare, e che in altri Paesi, come l'Italia, non ricevono una preparazione adeguata per far fronte alle succitate complesse esigenze.

2.3. La formazione degli operatori

In molti Stati membri l'orientamento professionale scolastico è affidato a insegnanti che hanno usufruito di una formazione supplementare come consulenti professionali — come avviene ad esempio in Francia, Danimarca o nel Regno Unito — o che non ne hanno usufruito, come nel caso dell'Italia. Per quanto riguarda l'orientamento professionale extrascolastico esistono numerosi corsi di formazione e diplomi, di cui desidero citare alcuni a titolo esemplificativo:

a) *Repubblica Federale di Germania*: ogni consulente professionale, scolastico od extra-scolastico, segue una formazione presso l'Istituto per consulenti professionali di Mannheim (durata: 3 anni e mezzo).

b) *Francia*: il consulente professionale scolastico deve aver ultimato gli studi di psicologia e una formazione supplementare per l'ottenimento dell'abilitazione all'esercizio della professione.

c) *Portogallo*: i consulenti professionali devono aver ultimato gli studi di filosofia, sociologia o psicologia e seguire successivamente un corso di qualificazione a tempo pieno della durata di un anno.

d) *Regno Unito*: esiste un diploma di consulente professionale — detto «diploma per l'orientamento professionale» — che contempla, in aggiunta alla formazione iniziale, uno studio triennale. Non è obbligatorio per tutte le attività legate all'orientamento.

Il nostro approccio metodologico mira a mettere a fuoco le eventuali discrepanze tra formazione professionale e requisiti professionali. Nello studio belga si legge infatti della necessità dell'«autoformazione» determinata dalla complessa situazione professionale; lo studio italiano afferma testualmente: (M. Rozera, p. 56).

«La formazione: come abbiamo più volte detto, in Italia «ci si improvvisa orientatori, si usa ovunque il personale riciclato: dai docenti in sovrannumero dello Stato, agli animatori culturali dei Comuni, agli insegnanti della Formazione Professionale che «avanzano». L'orientamento rischia di diventare, così, una sacca di riserva della potenziale disoccupazione terziaria».

Ne consegue che le qualifiche ed i livelli formativi degli operatori sono quanto mai vari ed eterogenei.

Le qualifiche contrattuali più diffuse sono quelle degli operatori della Formazione Professionale, prevalentemente dei ruoli docenti, in minima parte degli psicologi, di esperti, genericamente, economici, di consiglieri di orientamento (dei quali spiegherò più avanti la natura).

I titoli di studio di questi operatori sono distribuiti tra i vari diplomi di scuola media superiore e lauree in tutte le discipline possibili».

Anche lo studio britannico lamenta la scarsa qualificazione iniziale per i diversi campi in cui si articola l'orientamento professionale.

L'orientamento professionale tedesco si inserisce nella tradizione del «sistema duale», che si basa su larga misura sugli interessi delle aziende. Per tale motivo nella formazione nel settore dell'orientamento viene dato troppo

poco spazio alle conoscenze di carattere psicosociale. Nel quadro della formazione, non viene presa in considerazione la psicologia quale disciplina specialistica; in compenso la formazione dei consulenti professionali a livello di aiuti concreti è eccellente: valutazione dei sussidi formativi, informazioni sul mercato del lavoro, conoscenze approfondite sulle professioni per le quali vi è una formazione riconosciuta e possibilità che queste aprono, ecc.

Riassumendo, si può affermare che la formazione statale per il conseguimento dell'abilitazione all'esercizio della professione di operatore dell'orientamento spesso non è adeguata alle complesse esigenze a livello di qualifiche, mentre la consulenza universitaria reagisce in maniera ben più flessibile ai mutamenti che intervengono sul mercato della formazione e del lavoro. Cito a tale proposito lo studio sul Regno Unito: (R. Hawthorn/V. Butcher, p. 42).

« Poiché il mercato del lavoro per i laureati si è ulteriormente diversificato ed è divenuto più complesso, e poiché le esigenze dei singoli studenti sono cambiate, sono stati sviluppati, anche se eterogenei e dipendenti dalle risorse e dalle politiche locali, nuovi metodi di lavoro, metodi di sostegno agli studenti a livello collettivo e a livello individuale mediante materiale ad hoc, nonché sistemi di orientamento informatizzati. Le fluttuazioni avvenute nell'ultimo decennio sul mercato del lavoro dei laureati, il crescente numero di laureati non più giovani e la tradizione britannica secondo cui molte attività riservate a laureati sono aperte a 'laureati in qualsiasi disciplina' hanno portato ad uno spostamento da quello che convenzionalmente può venir caratterizzato come un 'approccio basato sull'informazione' verso un sistema di orientamento che rende autosufficiente il cliente, sviluppando il modo di acquisire ed elaborare le informazioni concernenti le possibilità occupazionali per metterle poi in relazione con le proprie conoscenze e comprendere i processi decisionali ».

Tale valutazione è interessante, in quanto non appare nella parte degli studi che concerne l'orientamento non universitario, dove il mercato del lavoro, i requisiti a livello di qualifiche e il comportamento individuale stanno subendo profondi mutamenti, come illustrerò al termine della mia relazione.

3. Conclusione

Come già rilevato all'inizio, la Commissione CE e il CEDEFOP stanno cercando di « conferire una dimensione europea » all'orientamento professionale. Tale lavoro viene naturalmente facilitato in misura notevole dal fatto

che l'orientamento professionale contemplato nel programma PETRA II, che prevede stanziamenti per il cospicuo importo complessivo di 177 miliardi di ECU per un periodo di tre anni, viene considerato per la prima volta quale programma d'azione autonomo. In tal modo si assicura ad ogni ente nazionale di orientamento che si interessi alla situazione europea il sostegno finanziario per il coinvolgimento in cooperazioni transnazionali, programmi di ricerca, azioni di formazione, programmi di scambi, ecc.

Peter Plant, autore dello studio sulla Danimarca, riferisce (p. 1-2): «Nell'area scandinava, gli operatori danesi dell'orientamento svolgono un altro ruolo di fondamentale importanza *facendo da ponte* tra gli Stati membri della CE da un lato e dall'altro il consolidato mercato comune scandinavo (del lavoro) che esiste già dal 1954, dove danesi, svedesi, norvegesi, finlandesi e islandesi non trovano nessuna — o quasi nessuna — restrizione giuridica per quanto riguarda l'occupazione, le borse di studio, la previdenza sociale e l'assicurazione contro la disoccupazione. Per oltrepassare i confini scandinavi, gli scandinavi non hanno bisogno di passaporto. In termini di orientamento scolastico e professionale, i paesi scandinavi possiedono una rete ben consolidata di organizzazioni professionali operanti nel settore (Nordisk Vejlederforbund) ed enti nazionali del lavoro (NAUT). A livello governativo, i paesi scandinavi collaborano nel quadro del Consiglio dei Ministri (Nordisk Ministerrad)».

Questo e quanto dovrebbe avvenire anche nell'Europa dei Dodici e ben presto saranno più di dodici. Cito ancora Peter Plant (p. 1): «Gli sforzi per censire e dibattere i profili professionali nel settore dell'orientamento formativo e professionale dovrebbero essere considerati parte dell'interesse generale degli Stati membri per europeizzare i servizi di orientamento. Il Mercato Unico, l'internazionalizzazione — lavoro, formazione e istruzione compresi —, il crescente risalto dato alla mobilità della forza lavoro, alla trasferibilità e al mutuo riconoscimento delle qualifiche porranno nuove esigenze ai servizi di orientamento scolastico e professionale. In breve, questi dovranno divenire transnazionali a livello di struttura, materiali, metodi e collegamenti. In tale contesto è importante censire le qualifiche, la formazione e i compiti attuali degli operatori dell'orientamento. Nell'ambito del Mercato Unico, questi operatori si trovano in prima linea per fornire i servizi per accrescere la mobilità e facilitare la transizione. In relazione a ciò, essi svolgono una funzione chiave nello sviluppo di un'Europa più unita».

Il compito più arduo per gli Stati membri consisterà nel localizzare i punti giusti in cui collocare questo importante sapere supplementare. In Pae-

si come la Repubblica Federale di Germania, in cui l'orientamento professionale ricade nelle competenze di un'unica istituzione, ossia della Bundesanstalt für Arbeit, e in cui la relativa formazione avviene in un unico istituto (Mannheim), non è difficile sviluppare e realizzare, sul piano politico e pratico, nuovi moduli di formazione. Invece, in Francia esiste una serie di servizi di orientamento controllati e finanziati da diversi enti, alcuni dei quali stanno ingaggiando un'acerrima concorrenza a causa dell'evoluzione demografica. Per quanto riguarda il settore pubblico, in Italia, le Regioni possono decidere autonomamente «che cosa intendano fare a livello europeo».

Pertanto, l'attuazione del programma PETRA II è certamente la maniera più realistica per avvicinarsi a «pensare, studiare e agire» in modo transnazionale. Così viene lanciata una sfida al settore non statale, in particolare per quanto riguarda l'Italia, ma anche i Paesi Bassi. Lo studio sull'Italia sottolinea esplicitamente il grande rilievo sociopolitico e la validità di tali istituzioni, facendo riferimento ai «Centri di Orientamento Scolastico e Professionale e Sociale (COSPES), promossi dal Centro Nazionale delle Opere Salesiane»: (M. Rozera, pp. 18-19).

«L'importanza assunta da questi Centri è dovuta a fattori diversi, in primo luogo politici, essendo strettamente collegati a organizzazioni che hanno un grandissimo peso nella vita sociale del Paese.

In secondo luogo perché hanno avuto il merito di spingere le stesse organizzazioni ad assumere un ruolo propositivo su tutte le tematiche della transizione e, in particolare sull'orientamento, rilanciando, così, insieme agli altri soggetti, il dibattito.

Terzo, e determinante, motivo la loro rapida diffusione.

Una ricerca dello IAL-CISL, finanziata dal Ministero del lavoro, ha censito, nel 1989, 370 diversi Centri distribuiti su tutto il territorio nazionale, purtroppo secondo una distribuzione territoriale costante in Italia: massima concentrazione al Nord, rallentamento al Centro, caduta al Sud. Il loro costante sviluppo è dimostrato dal fatto che, nel corso degli otto mesi impiegati per l'indagine, altri 20 Centri si sono aggiunti a quelli iniziali.

Queste strutture si caratterizzano per essere, nella realtà, polifunzionali. Offrono, infatti, una gamma assai ampia di servizi: informazioni sul mercato del lavoro, seminari, dibattiti, conferenze, orientamento, formazione e aggiornamento di docenti, quadri delle organizzazioni, job creation, incontro domanda offerta, accoglienza, socializzazione, tutela e assistenza legale, assistenza specialistica. Si tratta, quindi, di veri e propri servizi che integrano, a livello territoriale, quelli pubblici».

Ad ogni modo, come riferisce la Sig.ra Rozera, che non risparmia le critiche al sistema statale, è stato creato un «Comitato per il coordinamento» che dovrà proporre una legge quadro per l'orientamento e una definizione dei profili professionali e dei curricula formativi. L'appassionata indagine si conclude con la frase: «Si può quindi ben sperare!» (p. 69).

Fortunatamente le strutture statali e i detentori del potere decisionale nel settore della formazione professionale e dell'orientamento non sono mai stati toccati, neppure a livello sperimentale, da azioni CE. Il consenso degli organi della CE mira ad integrare alla serie di situazioni socioculturali proprie degli Stati membri un «valore aggiunto» che porterebbe loro dei vantaggi sul piano socioeconomico.

A questo «valore aggiunto» stiamo lavorando anche noi, ma per me la questione è: come, cosa, dove si può iniziare. In tal senso parto dalla constatazione che il terreno più fertile per piantare il «patrimonio educativo europeo» è quello in cui già esiste una valida formazione professionale — ad esempio, nel caso dell'orientamento, in Danimarca —; ciò significa che possiamo rafforzare indirettamente sia i punti deboli che i punti forti della formazione negli Stati membri.

Mi auguro che esistano anche posizioni alternative.

Per quanto riguarda il nostro obiettivo di un «orientamento professionale con una dimensione europea», i dodici rapporti nazionali contengono già gli approcci, che ora andranno approfonditi e resi comparabili. Successivamente una piccola équipe di ricercatori li completerà e strutturerà in modo da poter essere applicati in tutti i Paesi. Questo processo verrebbe senz'altro facilitato in misura notevole da fitti scambi, accopagnati da un'attività di ricerca finalizzata.

Naturalmente ci auguriamo che i Paesi terzi o che ancora non aderiscono alla Comunità avvino analoghe indagini per creare le premesse per una futura cooperazione o per consentirci di comprendere le loro strutture di orientamento e i loro profili di qualificazione.

4. Tendenze degli anni '90

Nei prossimi anni i servizi di orientamento scolastico e professionale dei dodici Stati membri dovranno essere pronti a far fronte ad un mercato comunitario della formazione e della formazione professionale e ad un potenziale mercato europeo del lavoro. Dovranno svolgere un ruolo più attivo ri-

spetto a quanto finora attuato in unità ristrette. Si tratta di conoscere e trasferire informazioni sui servizi di orientamento in altri Stati membri, di stabilire contatti con corsi di formazione professionale esteri, di fornire sussidi per gli studi e all'estero, nonché di risolvere problemi d'alloggio, ecc. In tale contesto un primo contributo sarà offerto dal manuale europeo.

Al riguardo Ernst Piehl ha affermato: «In futuro rivestirà un ruolo sempre più importante una nuova forma di mobilità (rispetto alle precedenti migrazioni di massa della manodopera non qualificata o scarsamente qualificata): si avrà uno scambio continuo di lavoratori con particolari qualifiche. Non si tratterà più di migrazioni di massa, bensì di mobilità intraindustriale, vale a dire ristretta a determinate categorie professionali, competenze e regioni, nonché limitata nel tempo. Tale fenomeno interesserà soprattutto quadri dirigenti, tecnici e ingegneri, liberi professionisti e scienziati, ma anche lavoratori qualificati. Già al momento attuale in alcune aree di frontiera sono in atto fitti movimenti di scambio, ad esempio nel triangolo «Saar-Lorena-Lussemburgo» (come dimosato dal nostro studio sull'orientamento professionale transnazionale).

Accanto a questa mobilità nel sistema occupazionale si avrà una notevole mobilità nei sistemi di formazione e di formazione professionale: programmi di scambi, corsi d'istruzione e di formazione professionale concepiti congiuntamente, progetti di formazione professionale transnazionali ed istituti di formazione professionale europei. In alcuni paesi le diverse condizioni di ammissione alle università e agli istituti d'istruzione secondaria superiore, nonché la concessione di sussidi di formazione e di borse di studio porteranno ad un aumento della percentuale di «studenti stranieri» (la maggior parte dei quali dovrà essere considerata come «cittadini nazionali» a partire dal 1993) fra la popolazione scolastica. Grazie al loro potenziamento quantitativo e al miglioramento qualitativo i programmi di scambio ERASMUS e COMETT (e PETRA II, EUROTECNET, ecc.) eserciteranno una maggiore influenza.

La spinta verso il conseguimento di qualificazioni superiori, ormai in atto da parecchio tempo soprattutto a causa del mutamento tecnologico e dei fattori che incidono sul mercato mondiale, aumenterà ulteriormente prima del 1993, e proseguirà dopo tale data, con ripercussioni per tutti i livelli di qualifica. I sistemi di formazione scolastica e professionale nonché le offerte di formazione continua registreranno un potenziamento curricolare con discipline inerenti alla comunità e alle lingue straniere. Le qualifiche supplementari, la conoscenza attiva orale e scritta — o per lo meno la conoscenza passiva orale

e scritta — di due o tre lingue straniere, rivestiranno nell'Europa multilingue un'importanza di gran lunga maggiore rispetto agli altri continenti.

In seguito alle modifiche — che per esperienza sappiamo assai complesse — apportate ai sistemi di formazione iniziale, non basta più acquisire semplicemente tutte le qualifiche supplementari e « nuove »: la formazione continua sta infatti divenendo determinante ai fini delle opportunità occupazionali. Le conoscenze e le competenze acquisite devono venir aggiornate di continuo. In particolare nelle grandi imprese e amministrazioni è ormai prassi consolidata tenere annualmente corsi di formazione continua. Gli anni '90 passeranno alla storia nell'Europa come il decennio della formazione continua ».

Quanto affermato da Ernst Piehl nel maggio 1990 nelle « Tesi sulla formazione professionale e continua nell'Europa degli anni '90 » deve essere considerato un monito rivolto a molti servizi di orientamento nazionali. Altri stanno già iniziando ad adeguarsi a queste tendenze elaborando, materiale informativo in più lingue, pubblicazioni sul riconoscimento (o il non-riconoscimento) dei diplomi, su corsi di lingue, su scambi per docenti, ecc.

C'è ancora tantissimo da fare, perché siamo ben lontani dal poter offrire ovunque servizi di orientamento europei e dal riuscire a guidare « lungo binari europei » le attività e i desideri di giovani e adulti che chiedono consiglio. Il CEDEFOP sarà grato per ogni nuova proposta in tal senso.

Il « Centro Orizzonte Lavoro »

Società cooperativa sociale a responsabilità limitata

Franco Casella

1. Un'originale esperienza

L'idea del Centro Orizzonte Lavoro (C.O.L.) risale al 1986, anno in cui la Comunità Salesiana di Nesima (CT) rifacendosi a Don Bosco, prendeva coscienza dell'urgenza di dover dare qualche risposta al cogente problema della disoccupazione, causa di devianza o quanto meno di profondo disagio. A partire da tale determinazione, un gruppo di animatori, facenti capo all'Oratorio Salesiano, operando in prima linea in mezzo ai giovani ed alle problematiche di un quartiere a rischio, ha preso coscienza della necessità di un intervento organico, globale ed aperto, capace di essere incisivo nell'opera di educazione. Considerato l'elevato tasso di disoccupazione nel quartiere, di drop-out, se non addirittura di diretto collegamento tra mancanza di lavoro e devianza, si è pensato ad un ulteriore intervento educativo e di prevenzione, istituendo un Centro per l'occupazione.

In una prima fase si sono studiate le esperienze più significative a livello nazionale, si è curata al meglio possibile la propria qualificazione attraverso stage formativi e si è definita la propria identità. Successivamente si è entrati in una fase operativa, gestendo dei progetti per l'occupazione ed aprendo il Centro al pubblico (in maniera ufficiale a partire dal 18 gennaio 1992).

Promosso dalla Famiglia Salesiana di Catania, il C.O.L. è costituito giuri-

dicamente in cooperativa; ma data l'impostazione che fa leva essenzialmente sul volontariato e si rifà allo spirito di Don Bosco, esso è animato da una associazione, il cui organo direttivo è inserito nella cooperativa onde garantire l'unità degli obiettivi e della metodologia, nonché la fedeltà ai principi ispiratori.

I locali comprendono due sale aperte al pubblico (una destinata all'accoglienza e l'altra alla consultazione) e due vani riservati agli operatori, oltre ai servizi igienici, un deposito e una saletta d'attesa.

Pur operando nel periferico quartiere di Nesima, il C.O.L. è aperto a tutti i giovani della città. Particolare attenzione viene rivolta alla fascia dei giovani a rischio; l'ideazione, infatti, di progetti occupazionali, come di itinerari specifici, tiene presenti e privilegia i suddetti destinatari.

A partire da un servizio di informazione corretta su occupazione e sbocchi occupazionali, si intende creare un « sistema aperto » a qualsiasi adeguato intervento sul campo dell'occupazione: progettazione imprenditoriale, stage formativi.

L'elemento qualificante il nostro intervento è la dimensione progettuale, a cui si spera di fare approdare la maggior parte dei servizi posti in essere, aiutando i giovani a sostituire una diffusa mentalità passiva-clientelare con un atteggiamento attivo-creativo in grado di contribuire all'affermarsi di una sana e nuova cultura del lavoro, propedeutica a sbocchi professionali a misura d'uomo. Ci si propone altresì di far cogliere l'importanza del lavoro quale mezzo che consente di strutturare la propria esistenza nella sua quotidianità e che contribuisce alla costruzione della propria identità, dando un senso alla vita stessa. Il C.O.L. si propone di far cogliere ai giovani la dimensione della solidarietà implicita al lavoro e che con esso si partecipa all'opera creatrice e redentrice di Dio, in modo che l'attività lavorativa non sia sentita non solo come un obbligo o una necessità, bensì come uno degli strumenti più idonei per dare slancio alla propria libertà.

2. Servizi e uffici del Centro

I servizi assicurati dal Centro sono:

a) Accoglienza

Il Centro desidera essere non un semplice sportello, ma un luogo ove si mettono al primo posto le valenze umane e relazionali dei problemi, dei bisogni e del progetto che il giovane ha su di sé.

Ecco perché l'accoglienza si fa ascolto e tende ad instaurare un fattivo rapporto di fiducia. Tali attenzioni non sono soltanto un'esigenza di stile, ma valori di riferimento: al primo posto la persona, e quindi i suoi problemi.

b) *Informazione*

Al C.O.L. il giovane può usufruire di un ampio servizio di informazioni. Tale servizio, anche se altri sono gli elementi qualificanti del nostro intervento, è però senz'altro essenziale, perché costituisce il dato primo ed orientativo. Esso concerne la conoscenza dei meccanismi di accesso al lavoro (collocamento, formazione, concorsi...), delle opportunità occupazionali presenti nel territorio, delle componenti essenziali di un ruolo professionale (competenze, mansioni, livelli di autonomia...), nonché un servizio di orientamento scolastico e professionale e di formazione specifica.

c) *Formazione*

Studiando alcune esperienze nazionali, si è intuita la necessità di non limitarsi alla semplice informazione, che potrebbe rivelarsi sterile. Dietro il « Cerco lavoro » il giovane nasconde altri bisogni, che un approccio attento sa ben individuare; da qui la necessità di un intervento formativo, atto ad aiutare l'utente a scoprire il senso della propria vita, ad aumentare la consapevolezza delle proprie capacità e ad acquisire una nuova cultura del lavoro, che gli consenta di rapportarsi correttamente con un mercato in continua evoluzione.

Il Centro organizza, quindi, corsi di formazione specifici, anche in collaborazione con Enti pubblici, privati ed Associazioni di categoria: qualificare la domanda è la prima strada obbligata di una seria strategia occupazionale.

d) *Sostegno di autoimprenditorialità*

Il problema della disoccupazione non può risolversi con una mera ricerca del lavoro, o portandosi dietro retaggi della mentalità clientelare, individualistica e « del posto sicuro ». Il Centro, quindi, intende stimolare al massimo la creatività del giovane, perché si orienti verso attività nuove o da riscoprire, aiutandolo così a diventare imprenditore di se stesso. È questa un'altra strada obbligata ed una carta che intuiamo vincente.

Anche se non si entrerà nella gestione diretta di imprese, il Centro desidera spendere gran parte delle proprie energie per supportare le conoscenze

di settore e di marketing, per approntare e valutare progetti, per favorire l'aggregazione e la cooperazione...

e) *Itineranza*

Convinti che larga fascia del mondo giovanile ha bisogno di essere raggiunta nei suoi luoghi naturali di aggregazione (circoli, gruppi giovanili, scuole...) il Centro propone dei servizi da realizzare in loco, in modo che il giovane possa confrontarsi con esperti e figure professionali e possa ricevere dei primi occasionali, ma non per questo meno importanti, supporti per la sua preparazione o per la sua ricerca di lavoro.

A tali servizi fanno da supporto alcuni uffici:

a) *Il Centro studi e l'annessa banca-dati*

Costituisce l'anima e il sostegno di tutte le attività del C.O.L.: reperisce ed immagazzina dati, gestisce indagini conoscitive, favorisce il dialogo con le istituzioni, rileva le linee di tendenza del mercato del lavoro e le prospettive occupazionali, pianifica gli interventi, elabora progetti mirati, programma servizi.

b) *La work-bank*

Attraverso l'opera di personale addetto ed un contatto continuo con Enti, Associazioni di categoria e soprattutto con ditte private ed imprese, si reperiscono, in tempi reali, i dati riguardanti le opportunità occupazionali del momento. Anche i bandi di concorso, pur non ricevendo particolare attenzione da parte nostra, vengono documentati ed, all'uopo, indicati in tutta la loro completezza.

c) *L'ufficio stampa*

Oltre a curare il raccordo con i mass-media, gestisce l'edizione di un periodico «Informagiovani», specifico sull'occupazione e le problematiche giovanili, nonché un «Notiziario informativo» rivolto agli Enti operanti nel settore e nel campo socio-assistenziale.

d) *L'ufficio progettazioni*

Proprio perché il supporto all'autoimprenditorialità è un'aspetto qualificante del Centro Orizzonte Lavoro, si è strutturato in misura ampia ed auto-

noma uno specifico ufficio che curi la progettazione, l'attivazione di stage, la diffusione di una cultura d'impresa, l'attivazione di interventi mirati...

L'Ufficio Stampa e Progettazioni possono (secondo modalità ben precise) anche mettersi a disposizione sia di Enti pubblici che del privato sociale.

Gli uffici di supporto ed i servizi sono aperti la sera di martedì, mercoledì, giovedì e venerdì dalle ore 17.00 alle ore 19.30.

Il servizio di itineranza si concorda periodicamente, secondo i casi.

3. La metodologia

Il Centro richiede al giovane un atteggiamento attivo, per corresponsabilizzarlo *in prima persona ed in gruppo nella costruzione di itinerari verso il lavoro*: percorsi educativi e di inserimento concreto. Per questo, dopo una prima fase di sviluppo dell'accoglienza, si prevede un rafforzamento strutturale e funzionale dei servizi riguardanti la formazione e l'imprenditorialità, con la convocazione periodica degli utenti che si rivolgono al Centro.

Fin dall'inizio si è costituito un nutrito numero di volontari, appartenenti alla Famiglia Salesiana. Si sono approntate strategie e si è riusciti così a dare vita al «Progetto Archimede», progetto di pubblica utilità rifacendosi alla legge regionale n. 67/88 (ex articolo 23), con 50 giovani impegnati part-time, avente come obiettivo prioritario quello di individuare ed approntare servizi finalizzati alla apertura ed alla gestione del Centro di accoglienza per giovani disoccupati e, come altro impegno, quello di istituire corsi di recupero scolastico per soggetti svantaggiati.

Tuttora si lavora con il suddetto gruppo di giovani e nel contempo si continua a curare la preparazione e la formazione degli operatori, onde assicurare i necessari standard professionali e garantire la comunità.

Il Centro intende essere «aperto», nel più ampio senso del termine, senza con ciò perdere la propria identità. Si è disponibili a collaborare (e vari passi sono stati già fatti al riguardo) coi vari Enti pubblici ed a relazionarsi con tutte le realtà associative locali.

Il Centro «sogna» di essere per il futuro un vero laboratorio sperimentale e progettuale di nuova cultura del lavoro, di occupazione e nuova imprenditorialità; tale concezione dinamica costituisce l'aspetto più originale e qualificante del Centro medesimo.

4. Il Progetto «Don Bosco 2000»

Il Progetto «Don Bosco 2000», alias «Archimede», approntato dai promotori del C.O.L., presentato ed approvato dalla Commissione Regionale per l'impiego nell'89 attraverso la cooperativa «Don Bosco 2000» di Messina, è nato dalla esigenza di avere subito degli strumenti operativi onde intervenire concretamente sulla realtà disoccupazionale locale. Esso si rifà all'articolo 23 della L. n. 67 dell'11 marzo 1988, che prevede, quale area prioritaria di intervento da finanziarie, le «iniziative atte a conseguire risultati suscettibili di promuovere occasioni di lavoro».

Nella Provincia di Catania la percentuale di disoccupazione è del 21,2%. Nel 1990 i disoccupati a Catania sono stati calcolati intorno alle 65.000 unità, con un aumento di 7000 unità rispetto all'anno scorso. Sono cifre da prendere con le dovute cautele, ma certamente indicatrici di un fenomeno che assume dimensioni socialmente rilevanti.

È sorta così spontanea, in seno agli operatori del C.O.L., la domanda su quali strategie di interventi privilegiare: da una esperienza decennale di un lavoro svolto in prima linea per i giovani ed in mezzo ai giovani, esperienza confermata da studi ed inchieste, si è rilevato che al giovane, che si accosta al mondo del lavoro, mancano molto spesso la cultura e gli strumenti informativi essenziali onde poter muovere i primi passi in tale realtà; da qui l'idea del progetto, tesa a colmare le lacune sopraesposte attraverso una serie di attività mirate.

4.1. *Gli obiettivi del Progetto*

a) Svolgere un'inchiesta sulla disoccupazione locale. Scopo essenziale della suddetta indagine, svolta mediante questionario strutturato su un ampio campione, è di conoscere la percezione che il giovane ha del lavoro, individuando in particolare le professionalità verso cui il giovane è orientato, la disponibilità alla mobilità operativa, le caratteristiche richieste al lavoro ideale, i mezzi usati per trovare una occupazione.

b) Approntare lo studio di fattibilità e la raccolta di materiale per l'edizione di un periodico «Informagiovani».

Rifacendosi ad esperienze similari in campo nazionale, ma con un taglio specifico riferito al mondo del lavoro, si è intuita la necessità di dare al giovane uno strumento immediato ed utile per avere conoscenze ad ampio raggio sui meccanismi di accesso al lavoro, sulle opportunità occupazionali pre-

senti nel territorio, sulle linee di tendenza del mercato del lavoro, sull'orientamento e la formazione, sui supporti di cui poter usufruire, ecc...; si avrà così modo di far comprendere al giovane, in maniera corretta, il contesto socio-economico in cui è inserito.

c) Avviare un Centro studi, con annessa banca-dati, per l'occupazione.

Attraverso un'opera di raccolta di dati, studi, legislazione, bibliografie, statistiche, marketing..., il Centro studi costituirà l'elemento essenziale e propulsore delle attività del C.O.L. Particolare attenzione si è pensato di dare alla costituzione della work-bank, « punto di incontro » tra domanda ed offerta di lavoro.

d) Attività di sostegno e recupero scolastico.

Operando in un quartiere, in cui l'evasione scolastica registra indici allarmanti, e constatando il diretto rapporto tra mancanza di sostegno, drop-out, emarginazione e quindi conseguente disoccupazione, si è presa coscienza della necessità di istituire in loco attività di sostegno e di recupero scolastico, onde consentire ad un maggior numero possibile di giovani in condizioni di degrado sociale, di superare quanto meno la scuola dell'obbligo.

L'area dell'intervento è quella del comune di Catania. Interessa in particolare la fascia ovest della città ed i quartieri che versano in particolare degrado.

4.2. *La formazione degli operatori del Progetto*

Gli operatori del Progetto, suddivisi in gruppi di lavoro, con possibilità, comunque, di interazione, procedono all'attuazione delle loro mansioni secondo una scelta che prevede:

- un previo ed accurato corso di formazione;
- una prima fase di avvio dell'indagine conoscitiva;
- un'ulteriore fase di elaborazione dei dati raccolti;
- una fase operativa, in cui si approntano strumenti e servizi per l'accoglienza di giovani disoccupati. In particolare:

- il Centro studi e la banca-dati generale computerizzata;
- la work-bank;
- gli strumenti per la creazione del periodico « Informagiovani ».

Prima di entrare nella fase operativa si è avuta cura di modulare uno stage formativo per i circa 50 giovani operatori pervenuti attraverso l'Ufficio di Collocamento. Essendo i suddetti giovani laureati o quanto meno in possesso di diploma di SSS, il corso si è limitato a 15 sessioni della durata di 4

ore ciascuna, con unità didattiche mirate direttamente agli obiettivi del Progetto. In particolare i punti nodali del corso contemplavano:

- uno studio della realtà socio-economica del territorio;
- metodologie e tecniche di conduzione di un'indagine conoscitiva;
- elementi di progettazione di un periodico « Informagiovani »;
- studio di esperienze già in atto ed analoghe agli interventi da predisporre.

Onde razionalizzare meglio il lavoro si è subito pensato bene di suddividere i giovani in 7 gruppi operativi, che rispecchiano, anche se non in maniera puntuale, gli obiettivi del Progetto, con possibilità di interazione e strutturati come segue:

1. Gruppo inchiesta, per l'indagine conoscitiva sui giovani disoccupati catanesi;
2. Gruppo legislativo, per una banca-dati specifica del Centro studi;
3. Gruppo « Informagiovani », per l'omonimo periodico;
4. Gruppo marketing;
5. Gruppo sostegno scolastico;
6. Gruppo addetti alla segreteria;
7. Gruppo programmatori-operatori al computer, addetti alle banche-dati.

4.3. Attuazione del Progetto

Ogni Gruppo dà una breve relazione del lavoro finora svolto.

4.3.1. Il Gruppo *Inchiesta* per l'indagine conoscitiva sui giovani disoccupati ha lavorato seguendo le seguenti fasi operative:

a) Preparazione del questionario, redatto con la collaborazione di docenti universitari ed articolato in tre parti: la prima di carattere anagrafico intesa a risalire alle condizioni socio-economiche e culturali dell'intervistato; le altre due sezioni destinate l'una al giovane disoccupato, l'altra a chi già lavora, con lo scopo in ambo i casi di reperire elementi conoscitivi nelle problematiche specifiche del giovane, e di sondare le difficoltà di chi è alla ricerca di un lavoro stabile, le sue aspirazioni, le sue eventuali esperienze lavorative passate, le sue opinioni relative alla complessità del mercato del lavoro in continua evoluzione.

b) Computerizzazione della campionatura.

Estrapolando dalle liste di tutta la popolazione giovanile catanese, si è preferito, per creare il campione, randomizzare i dati, anche se ciò comportava

tava un'operazione a più larga scala: questo ci avrebbe permesso di avere un riscontro concreto, in termini statistici, della reale percentuale dei giovani catanesi disoccupati. Sono stati così immessi nel computer migliaia di nominativi. Gli intervistati effettivi sono 1317 giovani, di età compresa tra i 18 e i 29 anni.

c) Somministrazione e prelievo del questionario compilato, operato quotidianamente dagli intervistatori presso il domicilio dei soggetti campionati. Al fine di ottenere un'ottimizzazione dei tempi e dei risultati si è pensato bene di articolare il lavoro in due turni, mattutino e serale, onde potere, tra l'altro, contattare anche i giovani lavoratori.

d) Elaborazione dei dati

Tale fase è tuttora in fieri. I dati interpretativi saranno forniti da esperti al più presto, saranno dati alle stampe e messi a disposizione di chi opera nel settore dell'occupazione.

4.3.2. *Relazione sulle attività svolte dal Gruppo Legislativo*

Premesso che gli incentivi finanziari da soli non sono sufficienti a creare le condizioni necessarie per un duraturo inserimento del giovane nel mondo imprenditoriale e che la normativa non pone in essere gli strumenti necessari ad una informazione capillare, si è ritenuto necessario, all'interno della banca-dati, creare uno specifico settore riguardante la normativa in materia occupazionale ed imprenditoriale.

Un gruppo qualificato di giovani laureati in giurisprudenza ha così predisposto un considerevole materiale normativo concernente specificamente i seguenti campi di intervento:

- regolamentazione del rapporto di lavoro;
- incentivi alla imprenditorialità e cooperazione nel mezzogiorno, con particolare riferimento ai giovani;
- incentivi alle imprese che favoriscono l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro;
- interventi in materia di cooperazione sociale, volontariato, associazionismo.

In una prima fase si è svolta un'attività di ricerca e di raccolta di dati; successivamente si è proceduto dopo accurato vaglio critico, a coordinare le diverse fonti legislative facenti parte del medesimo campo di intervento.

Onde facilitare al giovane l'accesso ai dati, si sono approntate delle schede di prima consultazione, computerizzate in parallelo, nonché apposite

relazioni monografiche nel caso che si volesse ulteriormente approfondire l'argomento, avendo cura di corredare ciascuna relazione con copie fotostatiche delle fonti normative alle quali si è attinto.

Infine, la realizzazione di quanto su esposto ha reso necessaria la catalogazione del materiale mediante la predisposizione di un archivio cronologico.

4.3.3. *Il Gruppo « Informagiovani »* ha lavorato secondo le seguenti fasi operative:

a) studio delle realtà presenti in campo nazionale.

Si è subito notato come i vari « Informagiovani » offrano servizi di informazione a tutto raggio, concernenti non solo il settore dell'occupazione, ma della cultura in genere (librerie, associazionismo...) e della socializzazione, dell'orientamento scolastico e formativo, del vivere la realtà cittadina...

b) raccolta di materiali e dati riguardanti l'occupazione.

Pur tenendo presente l'ampiezza dei servizi utili che un periodico « Informagiovani » può offrire al giovane, si è preferito dare un taglio più specifico, incanalando la raccolta dei dati principalmente nel settore dell'occupazione: fornire al giovane un vademecum ragionato sulle problematiche, le occasioni e le prospettive del mondo del lavoro costituisce senz'altro un'ottimo strumento per sollecitare maggior dinamismo ed attivismo.

Non si è avuta, dunque, paura ad affrontare l'oceano di dati conoscitivi che riguardavano gli ambiti di cui sopra, convinti che strada facendo ne avremmo trovato anche una chiave di interpretazione ed una bussola orientativa.

I risultati, ancora da completare, possono considerarsi già soddisfacenti, e concernono:

— Il settore dell'orientamento e della formazione scolastica e professionale, con particolare attenzione ai corsi post-obbligo e post-diploma, relativi ai diversi settori lavorativi, artigianale, agricolo, turistico ed ambientale;

— realtà lavorative, distinte in lavoro dipendente, autonomo, stagionale, part-time...;

— guida ai diversi settori produttivi;

— modulistica;

— particolare attenzione al settore riguardante i servizi, il volontariato sociale, le problematiche degli anziani, della donna, dei minori...

Il materiale fin qui approntato al Centro studi è ampio e prezioso; si stanno individuando le risorse con le quali costituire l'Ufficio stampa; sono

in fase di preparazione dei moduli che garantiscono la formazione degli addetti al settore.

4.3.4. *Il Gruppo Marketing* ha impostato il lavoro nel modo seguente.

Il sostegno all'autoimprenditorialità del giovane è l'idea cardine dei servizi gestiti dal C.O.L.: il lavoro, spesso, è più facile crearlo, anziché trovarlo. Un Centro studi per l'occupazione non poteva non prevedere, dunque, un servizio vitale di progettazione.

Nella fase incipiente del Centro Orizzonte Lavoro, non potendo operare a largo raggio, si è preferito dedicare l'attenzione a degli elementi di supporto alla progettazione, come la ricerca di mercato, la costituzione di mappe di professionalità, la conoscenza particolareggiata di alcuni settori che si prevedono suscettibili di sviluppo, il contatto con Associazioni di categoria e sindacati.

I dati raccolti sono considerevoli, e riguardano soprattutto:

- le professioni emergenti;
- ecologia, servizi sociali, turismo ed agriturismo;
- metodologie per reperire conoscenze
- il mercato del lavoro.

4.3.5. Così relaziona il *Gruppo di sostegno e recupero scolastico*

L'opera di recupero o sostegno scolastico è senz'altro significativa e lusinghiera, in un quartiere, quale quello di Nesima Superiore, nel quale si assiste ad un considerevole disagio del minore nei confronti delle istituzioni scolastiche, alla manovalanza delinquenziale che fa presa soprattutto sui soggetti culturalmente meno preparati, alla carenza di opportunità educative ed assistenziali.

Attualmente usufruiscono del nostro servizio una quarantina di ragazzi della scuola dell'obbligo.

Attraverso un rapporto di fiducia e di presenza continua e costruttiva l'intervento mira ad aiutare il minore nel raggiungimento non solo di determinati contenuti culturali ma anche di un migliore rapporto con gli altri, la società, la famiglia e la scuola; si fanno altresì acquisire strategie di apprendimento, con l'attenzione a far crescere nel soggetto la fiducia in se stesso. I risultati raggiunti possono considerarsi promettenti, perché diversi sono i casi in cui si è registrato un evidente miglioramento.

È doveroso sottolineare le condizioni problematiche di molti soggetti, con cui si opera, a volte con turbe psico-sociali, che già nell'ambito della struttura

scolastica necessitano di un insegnante di sostegno: i docenti del recupero scolastico, a tal proposito, cercano di integrare il lavoro svolto a scuola.

La nostra opera di sostegno non può certo limitarsi all'ambito didattico; deve necessariamente coinvolgere le famiglie e sviluppare l'interazione con tutti i responsabili dell'educazione del minore. All'uopo dunque si è pensato di avvalersi della collaborazione di due assistenti sociali, che fanno da trait-d'union tra la scuola, la famiglia, i docenti, gli operatori.

4.3.6. *Il Settore Segreteria* della cooperativa «Don Bosco 2000» si è avvalso di 5 unità che hanno avuto diverse mansioni all'interno e all'esterno della cooperativa stessa, smaltendo il lavoro nel modo più accurato e attento possibile.

Il gruppo ha funzionato come «supporto» a tutti gli altri settori. Infatti, ha collaborato con chi ha curato l'indagine, ha atteso all'attività di campionamento dei nominativi e al fine di rendere più veloce lo svolgimento delle interviste, ha proceduto ad accorpate le vie cittadine in settori. C'è stata anche una intesa con gli ambiti legislativo ed «Informagiovani» per la copiatura a macchina delle relazioni da inserire nelle banche-dati.

Altro lavoro è stato svolto per la biblioteca, utilizzata dai vari settori di ricerca; ciò ha richiesto un lavoro costante e preciso. Oltre alla catalogazione di ogni libro e rivista, è stato creato un indice tematico, utilizzando le stesse fonti, onde facilitare i futuri lavori di ricerca sulle varie tematiche.

La segreteria ha garantito e continua a garantire il regolare funzionamento della cooperativa, svolgendo lavoro di corrispondenza, di protocollo delle lettere in entrata ed uscita. Ha curato inoltre le relazioni con persone ed Enti vari.

La segreteria si è fatta carico, infine, di effettuare pagamenti tramite le poste ed ha svolto piccoli lavori d'ufficio secondo le indicazioni del personale responsabile.

4.3.7. *Il settore banca-dati* costituisce l'aspetto «informatico» della Cooperativa. Ha curato sin dall'inizio e fino al suo concludersi lo svolgimento dell'inchiesta su «Giovani e lavoro a Catania». Attualmente sta elaborando i dati ottenuti per poter al più presto trarre le conclusioni.

È stato innanzitutto necessario allestire una serie di programmi e di archivi atti ad immagazzinare ed elaborare tutti i dati che man mano pervengono dal lavoro degli altri settori della cooperativa stessa. Con un impegno costante e paziente si sta realizzando una vera e propria banca-dati compren-

dente notizie utili su corsi e scuole, corsi di laurea (emergenti e tradizionali) a Catania e non, diplomi universitari, scuole parauniversitarie, carriere militari, enti, corsi professionali regionali e con il contributo del Fondo Sociale Europeo, opportunità di studio e lavoro all'estero ecc.

Con l'inaugurazione, l'apertura al pubblico del Centro Orizzonte Lavoro e l'avvio del servizio di accoglienza ai giovani in cerca di occupazione, si è avuta l'esigenza di istituire una « banca-lavoro » in grado di far incontrare la domanda e l'offerta di lavoro, quasi in tempo reale. Tale banca comprende un archivio degli utenti che frequentano il Centro e l'archivio contenente le offerte in vario modo pervenute e dà la possibilità di selezionare gli utenti secondo le caratteristiche che vengono espressamente formulate nelle richieste dalle varie imprese.

Questo settore si occupa inoltre della stesura al computer di relazioni varie con programmi di videoscrittura e di grafica.

5. Fattori strategici e nodi problematici

Alla luce dell'esperienza maturata, può tornare utile concludere evidenziando alcuni punti che vanno attenzionati fin dall'inizio, qualora qualche lettore dovesse sentirsi stimolato ad avviare un percorso di accompagnamento educativo dei giovani verso il lavoro.

Occorre prestare massima attenzione, nella fase iniziale, alla acquisizione delle giuste metodologie (efficiente informatizzazione e collegamenti, coordinamento, lavoro in gruppo e per settori, formazione continua degli operatori...) senza preoccuparsi di una espansione immediata dei servizi.

Importante è curare la « politica » delle connessioni: base sociale (forze di formazione in genere, servizi sociali e culturali, volontariato...) forze produttive; scuola, nella sua esigenza di raccordo con il mondo produttivo ed il territorio; Famiglia Salesiana ed altre opere, enti ed istituzioni.

Dare priorità alla formazione degli operatori. Formare figure chiave e portanti: agenti di sviluppo, coordinatori di stage, agenti di servizi in grado di progettare (obiettivi, strumenti, ruoli, risultati, gestire, coinvolgere, verificare). L'attenzione a tale priorità è premessa/promessa di « espansione » coerente e sicura.

Curare la creazione di strutture permanenti (di formazione, di consulenza, di supporto progettuale, di immagazzinamento, corsi di formazione) a cui possono in itinere affiancarsi altre strutture « di facilitazione » per lo più mo-

mentanee e transitorie (sostegno a particolari progetti, borse di studio, corsi temporanei...).

Programmare la diffusione dell'immagine e la sponsorizzazione (dibattimenti/incontri, ricerche di fondi...).

Ancora, inquadramento legislativo, non disperdere le risorse umane, costituzione di un gruppo permanente di lavoro. Promozione di sinergie tra mondo sociale, sfera politica, mondo del lavoro e dell'impresa e capacità di riprogettazione.

Individuare subito, per gli operatori, soprattutto se volontari, ruoli coinvolgenti.

Individuare la giusta prassi che non sottovaluti l'importanza dell'apporto teorico e che abbia contemporaneamente un orientamento al pratico.

Impostare in maniera corretta e massimamente funzionale la banca-dati e l'azione di aggiornamento in tempo reale; contemporanea strutturazione e facilità di accesso alle fonti bibliografiche.

Necessità di figure manageriali stipendiate; delicato rapporto tra volontariato e dipendente stipendiato.

Rendere consistente il coinvolgimento della Famiglia Salesiana.

Avere un confratello a tempo pieno.

Orientamento, nuova professionalità e formazione professionale

Fabrizio Fantoni

I profondi dinamismi che ormai da tempo interessano il mondo del lavoro impongono interventi educativi che non soltanto offrano una specifica preparazione professionale, ma anche mettano in grado chi è in fase di formazione di gestire il proprio percorso futuro nella realtà lavorativa.

È questo uno dei compiti principali dell'orientamento nella formazione professionale. Come infatti sottolinea Viglietti, «l'orientamento (...) deve tendere a favorire nei soggetti la padronanza dei momenti di transizione e di raccordo tra luoghi diversi di occupazione, di mobilità, di scelta, o di formazione»¹.

Questo obiettivo specifico si colloca all'interno di un quadro più ampio nel quale il fine ultimo dell'orientamento, che coincide con uno dei fini generali dell'educazione², è quello di abilitare il soggetto all'elaborazione di un progetto di vita in base al quale compiere delle scelte coerenti e realistiche. È questa una finalità assai complessa, che resta sullo sfondo delle singole attività orientative e dà loro un quadro unitario di riferimento, via via che nel-

¹ M. VIGLIETTI, *Un'ottica nell'impegno dell'orientamento dei giovani*, in *Rassegna CNOS* a. 3 n. 3, ottobre 1987, p. 51.

² Cfr. l'editoriale di P. BRAIDO che apriva il primo numero di *Orientamenti pedagogici*, dal significativo titolo *Educare è orientare* (a. I n. 1, gen.-feb. 1954, pp. 3-9).

la persona giungono a maturazione e si integrano le componenti della sua personalità, in un processo che non si può mai dire definitivamente concluso lungo tutto l'arco dell'esistenza.

L'orientamento cessa così di essere un intervento legato a particolari momenti di passaggio, generalmente nell'iter scolastico, per acquisire un ruolo di *modalità educativa permanente*, in quanto « processo educativo (...) continuato nel tempo, di formazione alla scelta »³, che prepara il soggetto ad affrontare alcune decisioni cruciali nel corso dell'esistenza.

Tra i vari ambiti decisionali, l'orientamento privilegia quello finalizzato all'entrata nella vita attiva (pur non escludendo, ad es. attraverso il 'counseling', un contributo a scelte di vita di altra natura⁴), e cioè le decisioni riguardanti l'attività lavorativa, tra le quali vanno considerate anche quelle relative ai percorsi formativi.

Nella prima parte del presente articolo viene avviata una riflessione su alcune caratteristiche del processo di orientamento come socializzazione al lavoro, con particolare riferimento alla formazione professionale e in connessione (è l'argomento della seconda parte) con le richieste di nuova professionalità che ad essa provengono dal mondo del lavoro; sulla base di queste istanze, nella terza parte vengono presentate due proposte di attività orientative curriculari nella formazione professionale.

1. L'orientamento come fattore di socializzazione al lavoro

Un ruolo importante nel processo di socializzazione lavorativa, cioè di acquisizione di una 'cultura' del lavoro e di maturazione di una identità professionale, è svolto dall'orientamento.

Esso favorisce il raggiungimento di questo obiettivo attraverso il contributo che offre alla conoscenza di sé e della realtà socioeconomica, all'apertura alla progettazione esistenziale, alla maturazione delle proprie capacità di scelta.

È dunque la socializzazione in generale, e quella al lavoro in particolare, il nostro punto di partenza.

Con il termine di socializzazione adulta si intende quel « processo di ac-

³ *Ibidem*, p. 50.

⁴ È questa, ad es., l'impostazione ad ampio spettro proposta da R. ZAVALLONI in *Orientare per educare*, Brescia, La Scuola, 1977.

quisizione di conoscenze, atteggiamenti, capacità e valori adatti per affrontare l'esperienza quotidiana e l'inserimento del soggetto in un certo gruppo sociale»⁵.

Su una concezione deterministica di tale processo, secondo la quale esso è fortemente predeterminato dalla struttura sociale, e scarse sono le possibilità di influenzarlo da parte del soggetto, oggi prevale una visione meno rigida: l'individuo non viene semplicemente condizionato dall'esterno, restando passivo di fronte all'azione del contesto sociale. La sua socializzazione è piuttosto il risultato di un processo di negoziazione tra soggetto e organizzazione sociale, in cui il primo si appropria della realtà e la modifica, acquisendo strategie per fronteggiare le diverse situazioni sociali. Si tratta di una interazione reciproca che avviene nel corso di tutto l'arco della vita, realizzando così un processo di socializzazione continua.

Tale lettura costruttivistica si può bene applicare anche alla socializzazione al lavoro, che Sarchielli, su questa linea, definisce come «una particolare forma di interazione tra soggetto (le sue risorse, la sua costellazione motivazionale, i progetti di vita ecc.) e contesto organizzativo (fatto di persone, modelli, regole e procedure), in cui entrambi possono essere reciprocamente influenzati, giungendo a risultati finali non predefiniti in partenza, ma connessi con le concrete possibilità di negoziazione presenti nelle diverse tappe del processo interattivo»⁶.

Egli articola questo processo in tre diverse fasi: quella prelaborativa, la fase di ingresso nel mondo del lavoro, e il periodo dell'attività lavorativa, tutte e tre, in diversa misura, interessate dalle pratiche orientative.

Ci soffermiamo sul primo momento, all'interno del quale trova spazio anche l'orientamento attuato nel corso della formazione professionale⁷.

Questo processo prende avvio a partire dall'infanzia: la prima socializzazione al lavoro avviene in famiglia. Essa non solo educa concretamente alla responsabilità, all'impegno, alla fatica attraverso i primi compiti che affida al bambino: soprattutto la sua influenza si esercita sullo sviluppo delle rappresentazioni dell'attività lavorativa nei figli e, più in generale, sulla formazione dell'orizzonte valoriale e delle aspettative entro cui l'attività lavorativa trova il

⁵ F. NOVARA, R. ROZZI, G. SARCHIELLI, *Psicologia del lavoro*, Bologna, Il Mulino, 1983, p. 142.

⁶ *Ibidem*, p. 147.

⁷ Pur tenendo presente che la formazione professionale non è un intervento esclusivamente propedeutico alla vita lavorativa, ma si integra con essa in modo dinamico e continuo; cfr. a questo proposito M. PELLERAY, *Elementi per la definizione di una pedagogia della formazione professionale*, in *Rassegna CNOS*, a. 6 n. 3, pp. 24-25.

suo significato. Pensiamo ad esempio alle classiche ricerche sul bisogno di successo (*need for achievement*) svolte da Talcott Parsons, che ne ha dimostrato l'origine nella famiglia e il ruolo decisivo per il successo in campo scolastico e lavorativo⁸.

L'attività svolta dal padre, ed eventualmente dalla madre, l'impegno in proprio o come lavoratore dipendente, il grado di soddisfazione o per contro di disaffezione al lavoro, la percezione del rapporto tra tempo di lavoro e tempo libero..., la capacità stessa di comunicare questi vissuti da parte dei familiari (in particolare dei genitori) sono elementi da cui nessuna prassi orientativa può prescindere. Trattandosi spesso di influenze educative implicite, un intervento educativo in profondità deve aiutare il soggetto a divenirne consapevole.

Crescendo, l'influenza della famiglia si ridimensiona e cede il passo ad altri agenti di socializzazione, in particolare agli amici ed alla scuola. L'influsso del gruppo dei coetanei nella socializzazione al lavoro non è paragonabile a quello che esercita in altri settori della costruzione dell'identità sociale. Tuttavia sull'adolescente che non lavora un influsso da non sottovalutare è esercitato dai coetanei occupati: l'esperienza insegna che spesso le tentazioni di abbandono della scuola da parte degli adolescenti sono legate al desiderio di lavorare (ed eventualmente accompagnate da difficoltà scolastiche). Chi frequenta la scuola vede che i coetanei che lavorano sono liberi da impegni di studio, dalle fatiche psicologiche delle interrogazioni e delle valutazioni e soprattutto dispongono di denaro guadagnato personalmente. Come ogni crisi adolescenziale, anche questa può essere un'occasione utile di maturazione, perché il soggetto (in genere con l'aiuto di un adulto) può prendere coscienza dei suoi bisogni più autentici e del prezzo disposto a pagare per realizzarli: spesso questo conduce ad una conferma della strada intrapresa, a volte invece, di fronte anche a situazioni di difficoltà scolastiche (cognitive o relazionali), il ragazzo perviene ad un processo di riorientamento la cui validità dipende dal realismo con cui è condotto e dalla congruenza tra bisogni e capacità del soggetto, da una parte, e risorse offerte dal contesto, dall'altra.

Un terzo ambito di socializzazione al lavoro è costituito dal sistema formativo nella sua articolazione di scuola e formazione professionale. Se la sua funzione istituzionale è la socializzazione e l'inculturazione delle nuove generazioni, l'inserimento nella vita attiva, attraverso intenzionali interventi educa-

⁸ T. PARSONS, *La classe scolastica come sistema sociale*, in V. CESAREO, *Sociologia dell'educazione*, Milano, Hoepli, 1972.

tivi costituisce uno dei fini principali dell'istituzione scolastica, a partire dall'istruzione primaria. Questo passa non solo attraverso la formazione specifica ad un mestiere o ad una professione, ma anche attraverso lo sviluppo di una 'cultura del lavoro' adeguata ai tempi.

Nonostante l'impegno speculativo di molti pedagogisti⁹ e le esperienze realizzate dagli educatori (in particolare nel nostro secolo), la prassi educativa corrente non ha accolto l'invito di portare il mondo del lavoro nella scuola. Manca ancora in essa una adeguata valorizzazione del lavoro scolastico in senso professionale, e il permanere della divisione tra il momento formativo e quello lavorativo delega a quest'ultimo la socializzazione al lavoro, oltre che la formazione allo specifico ruolo professionale.

Non così avviene nella formazione professionale, dove il mondo del lavoro è sicuramente più presente, e la socializzazione al lavoro resta uno degli obiettivi primari; tuttavia essa non è sempre adeguatamente tematizzata come oggetto specifico di intervento educativo.

Un importante spazio pedagogico utilizzabile per una socializzazione lavorativa adeguata alla complessità dell'attuale sistema produttivo, è, a nostro parere, quello dell'orientamento.

Questo tipo di intervento, infatti, diventa propedeutico alla negoziazione più sopra accennata, in quanto permette:

— una riflessione sugli atteggiamenti, i valori, le rappresentazioni personali, le motivazioni e le aspettative in ordine al lavoro, per favorire l'esplicitazione di quelli già presenti e l'acquisizione di nuovi;

— l'acquisizione di capacità di raccolta ed analisi delle informazioni, in particolare sul mondo del lavoro, le sue dinamiche, le professioni...;

— lo sviluppo della capacità di monitoraggio della propria scelta professionale, comprendendo in questo la scelta del settore lavorativo, la verifica di tale scelta la capacità di innovazione e di autoaggiornamento, la gestione delle varie fasi di transizione.

Si tratta di aree in cui non solo si situano gli interventi di orientamento nella formazione professionale, ma che risultano essere nel contempo dimensioni costitutive della maturità professionale oggi richiesta nel mondo del lavoro.

⁹ Da Comenio a Makarenko, la storia della pedagogia è costellata di riferimenti al valore educativo della formazione. Soprattutto il movimento attivista ha considerato il lavoro come componente irrinunciabile dell'intervento educativo: l'operatività, il fare finalizzato alla produzione di oggetti concreti sono riconosciuti come bisogni naturali del bambino, e, come tali, sono punti di partenza imprescindibili per l'educatore.

2. Una nuova professionalità

Fino a non molti anni fa parlare di professionalità significava soprattutto individuare quali competenze oggettive erano necessarie per svolgere una 'mansione' ben precisa, standardizzata, ripetitiva. Si trattava di possedere le tradizionali capacità e abilità individuali che permettevano di risolvere concreti problemi tecnico-operativi.

Una professionalità di questo genere aveva una sua efficienza all'interno di un sistema produttivo come quello tayloristico, statico e parcellizzato, finalizzato ad una produzione in serie di oggetti standardizzati e che si prevedevano di lunga durata; in cui i servizi dell'azienda (progettazione, produzione, vendita, acquisti...) erano rigidamente separati tra loro; in cui la linea gerarchica, con numerosi gradi intermedi, era predominante nei rapporti intra-aziendali. A questa logica era funzionale un orientamento che rilevasse scientificamente le capacità di ciascuno, eventualmente anche le motivazioni, e collocasse 'l'uomo giusto al posto giusto': più una procedura di selezione che di orientamento dunque.

L'attuale società neo- o post-industriale ha cambiato i paradigmi di riferimento: la qualità del prodotto viene perseguita attraverso non la dequalificazione del fattore umano (come nel taylorismo), ma, al contrario, la sua valorizzazione e qualificazione. Sempre più si parla del lavoratore come di una 'risorsa umana' in contrapposizione alle risorse materiali dell'azienda: se, fino a pochi anni fa, la competitività sembrava dipendere esclusivamente dalle seconde, oggi il fattore emergente nelle aree produttive più avanzate appare la qualità del lavoro.

Ciò si traduce in una tendenziale elevazione del livello professionale per tutte le fasce dell'occupazione, in modo che il sistema industriale garantisca un'elevata quota di valore aggiunto, e quindi alti profitti e salari¹⁰.

È così venuta meno la preoccupazione di coloro che, con l'avvento dell'automazione, temevano la creazione di nuove masse di 'servi della gleba' del computer, obbligati alla bassa manovalanza o comunque ad un lavoro di nuovo parcellizzato e «in frantumi»¹¹.

Così alla parcellizzazione e alla divisione dominanti in precedenza si

¹⁰ W. STRECK, *L'impresa come luogo di formazione e di apprendimento*, in P. CERI (a cura di), *Impresa e lavoro in trasformazione. Italia-Europa*, Bologna, il Mulino, 1988, pp. 82-83; cfr. anche W. LEONTIEF-F. DUCHIN, *Gli effetti futuri dell'automazione sui lavoratori*, Milano, Sperling & Kupfer, 1988.

¹¹ Cfr. G. FRIEDMANN, *Le travail en miettes*, Paris, Gallimard, 1956, tr. it. *Il lavoro in briciole*, Milano, Comunità.

vanno gradualmente sostituendo i nuovi paradigmi dell'integrazione e della diversificazione. I prodotti si differenziano in funzione del mercato, vengono 'personalizzati' in base alle richieste degli acquirenti, e la durata della loro vita si accorcia per effetto del consumismo. Perciò, cambia l'organizzazione del lavoro, sia nei reparti che nell'impresa: la produzione viene realizzata con macchinari più flessibili, integrati tra loro grazie all'automazione. Le varie funzioni e i servizi aziendali vengono coordinati ed integrati in modo da realizzare un sistema più agile ed efficiente. Ai lavoratori viene chiesta maggiore flessibilità, sia in termini numerici, adattando il numero degli addetti o quello delle ore di lavoro ai cambiamenti della domanda di beni prodotti, che in termini funzionali, richiedendo maggiore polivalenza e più ampie capacità di padroneggiare il ciclo di lavoro.

Queste dinamiche di integrazione e flessibilità possono essere assicurate se vengono incentivate le capacità di iniziativa, di autonomia, di responsabilità, il senso di appartenenza all'azienda di ciascuno dei suoi componenti. Ad una logica di tipo meccanicistico e lineare ne è subentrata una di tipo sistemico, analoga a quella che regola gli esseri viventi.

Dalla 'mansione' si è passati al 'ruolo' professionale, più autonomo e quindi più flessibile, più adattabile alle innovazioni, capace di coordinarsi con altri ruoli attraverso maggiori competenze di tipo relazionale.

In questo quadro, la professionalità si configura come una capacità flessibile di integrare e sviluppare competenze, da acquisire attraverso molteplici canali formativi.

Dunque, non tanto un sapere acquisito una volta per tutte, quanto piuttosto un processo articolato, attraverso il quale l'individuo apprende a gestire il cambiamento e i conseguenti elementi d'incertezza derivanti dall'innovazione tecnologica e dalla variabilità socioeconomica.

Una professionalità di questo genere richiede sicuramente delle conoscenze e delle abilità legate ai compiti da svolgere (il mestiere in mano), ma anche altre capacità, sulle quali concordano molti autori: così ad esempio, Nicola Caccace insiste sulle doti di iniziativa del lavoratore del XXI secolo, « sempre più complesso, individualista, creativo » e sulla sua disponibilità alla mobilità, nello spazio, ma soprattutto a livello professionale, sia nel senso dell'aggiornamento continuo, dell'acquisizione di nuove tecnologie, sia nel senso della capacità ad interconnettersi con settori diversi dal proprio (dalla finanza al marketing, dal diritto alle scienze sociali e della comunicazione...) ¹².

¹² N. CACCACE, *Attività e professioni emergenti*, Milano, P. Angeli, 1987, 2ª ed., pp. 107-112.

Furio Colombo sottolinea questi altri contenuti della nuova professionalità: al primo posto la capacità di interagire con le macchine, « il gioco (interplay, dicono gli esperti di lavoro in America) fra persona e macchina », con tutti i problemi che ciò comporta, e che soprattutto imporrà una modalità più attiva di lavoro. Poi la disponibilità a lavorare con simboli più che con oggetti concreti: « chi lavora (...) si troverà in mano sempre più il riferimento astratto a qualcosa che intanto sarà mosso, modificato, cambiato, perfezionato, ridotto, ingrandito, moltiplicato, con intervento sempre minore delle persone.

Inoltre, la capacità di interagire con gli altri, di lavorare insieme a loro, con la fine di quel « monologo » che era la mansione tradizionale: « d'ora in poi domina la cultura del dialogo », in quanto « ci sono troppe variabili per consentire che qualcuno da solo le sappia tutte, tagliando fuori gli altri »¹³.

Ci si può chiedere se queste siano, o saranno, caratteristiche comuni a tutti i ruoli lavorativi; se cioè tutti i lavori sono o si avviano a diventare professioni. Certamente i fenomeni in corso mostrano come accanto a lavori complessi e di elevata qualità professionale permangano ruoli di basso livello per i quali sono richiesti elementi di scarsa o nulla qualificazione. Tuttavia si può parlare di una 'pervasività' degli elementi di professionalità accennati: l'innalzamento della qualità del lavoro interessa, direttamente o indirettamente, tutti i ruoli lavorativi; ma soprattutto quelle qualità richieste a chi voglia inserirsi nel mondo del lavoro che abbiamo delineato più sopra divengono gli elementi qualificanti della attuale socializzazione al lavoro, di cui abbiamo trattato nel paragrafo precedente.

Se dunque dopo questa sommaria ricognizione, vogliamo evidenziare gli elementi di una cultura del lavoro 'aggiornata' (area, questa, attinente agli interventi di orientamento), possiamo sottolineare i seguenti aspetti:

— la capacità di collaborare e di integrare la propria attività con quella degli altri per mezzo di specifiche capacità relazionali e comunicative;

— l'acquisizione dei linguaggi scientifico-culturali che sono gli strumenti di questa comunicazione (in primo luogo l'informatica, le lingue straniere, soprattutto l'inglese, l'economia) e dei principali paradigmi tecnico-scientifici, cioè quei concetti di base che permettono di interpretare i fenomeni e di progettare e gestire gli interventi in modo unitario;

— una chiara consapevolezza del proprio ruolo all'interno della organizzazione produttiva e delle motivazioni della propria scelta professionale;

¹³ F. COLOMBO, *Carriera: vale una vita?*, Milano, Rizzoli, 1990, pp. 245 e ss.

— la capacità di rinnovare tale ruolo, attraverso l'aggiornamento professionale e la disponibilità al cambiamento;

— la capacità di cogliere la complessità dell'intero processo produttivo, in particolare le interazioni tra gli elementi del sistema (dalla scelta degli investimenti all'introduzione delle nuove tecnologie, dalla riconversione dei lavoratori ai rapporti col mercato...);

— la capacità di 'solving problems', facendo ricorso anche a soluzioni alternative, divergenti;

— la capacità di scelta e di decisione (oggetto proprio dell'intervento orientativo) sulla base dell'analisi delle alternative esistenti e in ordine al proprio quadro di riferimento progettuale e valoriale;

— infine, ultimo ma non meno importante, una formazione culturale di base che offra non solo la proposta di un impianto valoriale di fondo, ma anche una piattaforma che permetta un dialogo tra gli specialisti delle singole aree tecnologiche.

3. Una proposta di interventi curricolari di orientamento

Vengono ora presentati due interventi di orientamento, rivolti ad allievi di I e II ciclo della formazione professionale di primo livello.

Si tratta di due unità didattiche¹⁴, progettate ma non ancora messe in atto (il che spiega alcune incompletezze e la formalizzazione parziale). Nella prima, l'allievo inizia a conoscere il CFP e le sue diverse funzioni, attraverso un lavoro di osservazione che gli permette di individuarne alcune caratteristiche di sistema¹⁵. Nella seconda unità didattica, l'allievo del CFP focalizza gli aspetti più significativi del settore produttivo scelto (nella fattispecie, quello meccanico) in vista della qualifica, attraverso un lavoro di ricerca e di rielaborazione delle informazioni ottenute, verificando così la scelta compiuta e le proprie motivazioni professionali.

I due interventi vengono realizzati nel corso dell'attività didattica, e non separatamente rispetto ad essa, secondo un approccio didattico-curricolare al-

¹⁴ L'ampiezza dei due interventi (specialmente del secondo) suggerirebbe di individuare più correttamente due blocchi di unità didattiche; per semplificare, in questo contributo preferiamo parlare di due unità didattiche.

¹⁵ L'ampiezza di questa prima unità deriva dal fatto che è rivolta agli allievi del CFP-CNOS/FAP di Sesto San Giovanni, un Centro di grandi dimensioni, con circa 700 corsisti e con diverse qualifiche nei settori meccanico, elettromeccanico, elettronico e radio-tv.

l'orientamento¹⁶, che prevede inoltre il coinvolgimento di più formatori, in una prospettiva interdisciplinare e col fine di un'assunzione collegiale del compito orientativo da parte dell'organo dei formatori.

Sono interessati alla realizzazione dei due interventi i formatori appartenenti alle diverse aree di contenuto¹⁷, dalla *comunicazione* (finalizzata allo sviluppo di capacità relazionali professionalmente utili e all'acquisizione dei linguaggi per la decodifica dei messaggi tecnici e non) all'*organizzazione* (che abilita alla capacità di lettura dell'ambiente organizzativo), dai *principi scientifici* alla *tecnologia*, all'area delle *procedure di lavoro*. La suddivisione dei sotto-obiettivi tra i formatori, qui non indicata, avviene sulla base delle competenze specifiche.

L'approccio cognitivo adottato è di tipo euristico, incentrato sulla didattica per problemi, che porta l'allievo a porsi quesiti, ad analizzarli e a rispondere (*problem solving*), sia attraverso il lavoro individuale che quello di gruppo. Gli stessi sotto-obiettivi indicati più sotto devono risultare come il frutto di un lavoro di elaborazione in gruppo, da parte degli allievi, degli stimoli offerti dal formatore.

Il compito di quest'ultimo diviene così sempre meno quello di fornire *input* teorici (anche se in certi casi risulta necessario, come ad es. per alcune spiegazioni di termini e di concetti) e sempre più quello di progettare il percorso, offrire gli stimoli iniziali, accompagnare nella risoluzione dei problemi che nascono durante il percorso, attuare le verifiche, guidare nelle sintesi e nelle valutazioni (intermedie e conclusive), e facilitare la riflessione metodologica finale sul lavoro svolto.

Sullo sfondo resta l'individuazione e il conseguimento di alcuni obiettivi cognitivi (acquisizione di concetti-chiave), operativi (acquisizione di abilità) e affettivo-relazionali (capacità di confrontarsi con i propri vissuti e con esperienze di altri).

3.1. *Orientarsi nel CFP*

È una UD rivolta agli allievi del primo ciclo finalizzata alla conoscenza del CFP da parte dei nuovi arrivati e all'identificazione di alcuni elementi che lo rendono un modello operativo di sistema organizzato.

¹⁶ Per il quale cfr. S. SORESI-P. MEZZINI, *L'attività di orientamento scolastico-professionale: l'impostazione curricolare*, in *Psicologia e scuola*, a. 1990 n. 50, pp. 26-47.

¹⁷ Adottiamo le nomenclature delle aree disciplinari riportate dai progetti della Regione Lombardia.

Tre sono gli *obiettivi* perseguiti:

1. conoscere e essere in grado di utilizzare l'organizzazione logistica del Centro;
2. acquisire la consapevolezza dell'organizzazione funzionale presente, con il suo assetto gerarchico e le sue norme;
3. acquisire la conoscenza dell'organizzazione formativa, con flussi di persone, informazioni, risorse... in entrata e in uscita.

L'*obiettivo n. 1* si articola nei seguenti *sotto-obiettivi*:

- riconoscere su una pianta dell'istituto: le aule e i laboratori utilizzati dall'allievo; gli spazi per la ricreazione; gli uffici; gli altri spazi di servizio;
- conoscere la destinazione degli spazi (aule speciali, aule magne, campi per sport diversi, uffici, spazi di servizio);
- elaborare una tabella con gli orari di accesso a spazi particolari (mensa, campi sportivi, segreteria...);
- individuare i percorsi più comuni e di minor disturbo durante le ore di lezione;
- elaborare mappe e tabelle dei luoghi dove la classe o il singolo si trovano nel corso della giornata (piantina della classe, del laboratorio...).

Attraverso attività di gruppo e individuali, i ragazzi individuano i diversi luoghi, ricercano le informazioni (presso dirigenti, insegnanti, allievi più grandi, o in base alla loro stessa esperienza), le rielaborano, sulla base di mappe già in loro possesso o disegnandole, fino al raggiungimento dell'ultimo sotto-obiettivo, che può costituire anche una verifica conclusiva.

L'*obiettivo n. 2* è articolato nei seguenti *sotto-obiettivi*:

- raccogliere informazioni sulle diverse funzioni necessarie per l'andamento del CFP e individuare le più importanti (formative, amministrative, dirigenziali);
- individuare e riconoscere le persone che svolgono tali funzioni e stabilire le competenze di ciascuno;
- individuare chi ricopre più ruoli all'interno del settore di appartenenza (in genere formatori con compiti anche di animazione o coordinamento);
- individuare ruoli e competenze dei formatori della classe;
- raccogliere le regole scritte relative agli allievi del Centro (dal 'libretto personale' e dalle circolari);
- individuare eventuali regole non scritte.

Gli allievi elaborano in gruppo, e poi realizzano, interviste al direttore,

al coordinatore, all'animatore di settore, al segretario, ai formatori, ad allievi dei cicli successivi.

Apposite prove di verifica vanno preparate dai docenti.

I *sotto-obiettivi* dell'*obiettivo n. 3* sono:

- individuare i settori presenti nel Centro: le qualifiche, i corsi;
- raccogliere i dati numerici relativi agli allievi dei primi corsi (iscritti, promossi, bocciati, allievi con precedenti ripetenze) per settore, qualifica, corso negli ultimi tre anni formativi;
- elaborare statisticamente tali dati, calcolando percentuali, valori medi per settore, per qualifica, per corso;
- confrontare i risultati ottenuti;
- raccogliere le informazioni relative ai requisiti e alle modalità di accesso ai corsi, individuando il percorso (o percorsi) di accesso;
- ricercare gli eventuali sbocchi formativi post-qualifica;
- raccogliere testimonianze, dati, pareri... sugli sbocchi occupazionali²⁸ dei qualificati nel settore di appartenenza.

Anche qui, dopo una prima fase di elaborazione delle piste d'indagine e dei quesiti da porre da parte degli allievi, il lavoro di ricerca delle informazioni avviene attraverso la segreteria, il coordinatore, facendo riferimento ad eventuali statistiche già elaborate, come pure attraverso interviste ai dirigenti, agli allievi più grandi, ad ex-allievi...

Le prove di verifica possono consistere nella elaborazione di tabelle dei flussi di allievi in entrata e in uscita, nella stesura di una relazione sulla base di una traccia data, su eventuali rapporti di comparazione con i dati di altri settori o di CFP analoghi.

Al termine della realizzazione dell'intera unità, viene svolta una prova individuale di verifica conclusiva, sotto forma di questionario aperto, con la presentazione di alcune situazioni da affrontare in base alle informazioni acquisite. Eccone alcuni esempi, relativi ai sotto-obiettivi dell'unità:

- in quali ore della giornata il tuo gruppo ha accesso ai seguenti luoghi:
...?
- quale percorso devi compiere per ...?
- riempi lo schema di organigramma qui riportato, riferendoti al tuo settore;
- che cosa devi fare per richiedere un certificato? un sostitutivo del libretto personale?

²⁸ Si tratta di informazioni che verranno rielaborate in forma più puntuale nella successiva UD.

- un tuo amico ti chiede come fare per iscriversi al primo ciclo del corso per meccanici: quali indicazioni gli dai?
- se un amico ti chiedesse se il CFP che frequenti è molto selettivo, che cosa gli risponderesti, facendo riferimento ai tassi di promozione/bocciatura dei primi corsi?

Sulla base di questa prova, si elabora una griglia di correzione e una percentuale di risposte corrette affinché gli obiettivi si possano dire raggiunti.

3.2. *Orientarsi nel settore professionale scelto*

La seconda unità didattica nasce dalla consapevolezza che molto spesso la scelta di un corso professionale da parte del ragazzo in uscita dalla terza media è dettata da motivazioni diverse, ma che assai raramente si fonda su una reale conoscenza del settore produttivo nel quale ci si prepara ad inserirsi.

Diventa perciò necessaria una chiarificazione dei motivi di tale scelta e un primo contatto con la realtà lavorativa della propria qualifica, per una conferma più consapevole del cammino intrapreso che rafforzi la spinta motivazionale.

Tale finalità si realizza attraverso *cinque obiettivi*:

1. esplicitare i motivi della propria scelta nel sett. meccanico;
2. acquisire conoscenze dirette ed indirette sul lavoro dell'operaio di officina meccanica;
3. individuare i processi fondamentali, i prodotti, le attrezzature più diffuse nel settore meccanico;
4. tracciare in breve l'evoluzione del settore negli ultimi decenni;
5. tracciare un quadro dello sviluppo e dell'andamento del settore produttivo nel proprio territorio di residenza.

Il *primo obiettivo* si articola in questi *sotto-obiettivi*:

- distinguere i motivi di scelta del settore meccanico (interessi personali, esperienze lavorative proprie o di altri...) da quelli del CFP (formazione a breve termine, di carattere operativo-professionale, frequenza del CFP da parte di amici/ ex compagni di classe..., ispirazione cristiana del Centro, vicinanza a casa...);
- presentare i motivi personali di interesse per il settore meccanico;
- individuare influenze esterne (genitori amici) su tali motivazioni.

Questa ricognizione può essere efficacemente svolta attraverso un questionario con domande sia chiuse che aperte.

L'*obiettivo n. 2* si articola così:

- raccogliere e presentare esperienze indirette di contatto con il mondo del lavoro: interviste/testimonianze di chi lavora in una officina meccanica, visione di filmati, lettura di testi...;
- raccogliere e presentare esperienze dirette: visite in aziende; visite nel Centro agli allievi del ciclo di qualifica o di specializzazione durante l'attività nei laboratori; eventuali esperienze personali di lavoro.

Queste le articolazioni del *terzo obiettivo*:

- ricercare, analizzare e sintetizzare i principali processi del settore meccanico;
- ricercare e presentare le principali lavorazioni meccaniche;
- raccogliere dati, informazioni, immagini... e presentare le attrezzature e i macchinari di uso più comune.

Relativamente al *quarto obiettivo*, i *sotto-obiettivi* sono:

- raccogliere testimonianze dirette sul modo di lavorare nelle officine meccaniche nel passato (in modo puramente indicativo, da 20 a 40 anni fa), ad es. attraverso interviste a lavoratori anziani (quali abilità e quali titoli erano richiesti, quali lavorazioni con quali mezzi...), e presentarle;
- ricercare notizie sullo sviluppo storico del settore, elaborarle in sintesi e presentarle;
- raccogliere informazioni e testimonianze sul modo di lavorare nel presente (cfr. anche i risultati del lavoro di ricerca relativa al terzo obiettivo);
- confrontare passato e presente di un'officina meccanica, sottolineando le principali trasformazioni avvenute (sui piani delle tecnologie, dei prodotti, dell'organizzazione complessiva del lavoro), cercando di identificarne le cause.

Le articolazioni dell'*obiettivo n. 5* sono:

- definita un'unità di territorio (un quartiere cittadino, un comune, un gruppo di comuni), ricercare: il numero di officine meccaniche presenti; il numero degli occupati; le produzioni esistenti;
- intervistare testimoni privilegiati (imprenditori, sindacalisti, esperti) sulla realtà produttiva del territorio, sull'andamento della produzione e sull'occupazione e confrontare le indicazioni emerse;
- raccogliere dati sull'andamento nazionale del settore, e confrontarli con le alte informazioni.

Per quest'ultimo obiettivo, è necessario svolgere un lavoro preliminare

di ricerca e valutazione delle fonti (dai singoli imprenditori o sindacalisti, alle associazioni imprenditoriali e ai sindacati provinciali o regionali).

Anche per questa unità è opportuno prevedere un momento di verifica individuale conclusiva, eventualmente nella duplice forma di relazione scritta e di questionario sui dati emersi. Allo stesso modo, occorre stabilire il livello di criticità al di sopra del quale gli obiettivi dell'UD si considerano raggiunti.

L'ampiezza delle tematiche affrontate nell'UD permette di enucleare singoli obiettivi e singole attività, da realizzare separatamente, eventualmente anche in cicli diversi; resta comunque l'esigenza di una fase conclusiva nella quale realizzare una sintesi del lavoro di ricerca effettuato e di tutte le informazioni acquisite, affinché gli allievi colgano la complessità del sistema produttivo e le interrelazioni esistenti.

La realtà occupazionale nel Settore Meccanico dei CFP-CNOS/FAP in Sicilia

Mauro Mocciano

La comunicazione si propone di esplorare la realtà occupazionale della manodopera proveniente dai CFP di Catania-Barriera, di Gela, di Palermo e di Ragusa della Federazione CNOS/FAP in Sicilia nel Settore meccanico.

Compito non facile, se fosse affidato solo ad un'indagine di ordine statistico e non rapportato ad un contatto continuato con gli ex-allievi che hanno già lasciato il Centro, sia che si tratti degli ultimi, quelli qualificati nel 1992, sia che si tratti di quelli più lontani che hanno già una definitiva collocazione sul lavoro.

La felice situazione in cui si trova la casa salesiana, la quale, oltre ad essere « scuola per il lavoro », è soprattutto « casa » che continua ad essere punto di riferimento per gli ex-allievi dà la possibilità di tenere con loro una fitta rete di rapporti che ci mette a conoscenza anche della loro situazione lavorativa, ci pone spesso come consiglieri a loro fianco nelle mutevoli situazioni aziendali, e, talora, ci pone anche come arbitri in situazioni di difficoltà nel rapporto di lavoro.

Le tabelle fornite sono frutto, pertanto, non di indagini a campione, ma di rilevamento sistematico sull'universo dei soggetti qualificati negli ultimi dieci anni. Di essi sappiamo non solo nome e cognome e data di qualifica, ma sappiamo dove lavorano e con che successo, quanti posti di lavoro hanno

mutato e perchè, se sono occupati dipendenti o in proprio, nel settore o fuori settore, ecc.

Il nostro apporto al problema occupazionale dei giovani è come una goccia in un mare; tuttavia è un apporto significativo per la qualità della forza-lavoro prodotta, e, soprattutto, per la rilevante quantità di operai ex-allievi che a tutti i livelli operano nelle aziende. Il nostro inserimento nelle aziende risulta facilitato dalla loro presenza che dai livelli dirigenziali, e talora imprenditoriali, ai livelli di modesti operai nell'industria e nell'artigianato favoriscono il contatto, segnalando occasioni di lavoro. Ulteriore significatività avrebbero acquistato le tabelle, se fosse stato possibile un confronto analitico con i dati relativi all'occupazione della manodopera proveniente dalla formazione professionale sull'intero territorio regionale. Sembra che l'indice occupazionale regionale per la manodopera proveniente dalla FP si aggiri globalmente intorno al 6%-7%; questo dato, che per altro va controllato prima di essere preso per buono, forse è all'origine dell'attuale presa di posizione della Regione nei riguardi della FP. In ogni caso ci impegna ad una indagine-scientifica sui livelli occupazionali ottenuti dal CNOS/FAP in Sicilia.

1. Le qualifiche del Settore Meccanico

Innanzitutto è necessario avere il panorama delle qualifiche del Settore Meccanico sviluppatesi in questi dieci anni nei Centri presi in considerazione.

CATANIA-Barrieria. L'Istituto, sorto come ospizio negli anni 1920, assunse presto il volto di scuola per l'avviamento al lavoro. Il reparto meccanico ebbe inizio nel 1938. Il cinquantennio ininterrotto di attività ne ha visto una crescita continua fino alle attuali dimensioni: circa 170 giovani lo frequentano. La formazione si svolge in un triennio. In questo periodo, — il più delicato per la crescita di un giovane —, si portano a maturazione le qualità professionali del giovane, offrendo la possibilità di lavorazioni al banco e alle macchine utensili, la saldatura, le tecnologie informatiche applicate al controllo numerico e le tecniche pneumatiche e oleodinamiche che tendono all'automazione industriale.

Caratteristica fondamentale del Centro è abilitare alla costruzione meccanica di vario genere. La manodopera così preparata trova impiego in officine

dell'artigianato e dell'industria per la produzione in serie e per la manutenzione.

Qualifiche:

— Operatori al Banco e alle Macchine Utensili. Corso base biennale. Presente in tutti i 10 anni. Da esso si accede ai corsi speciali per Tornitori e Operatori alle Macchine Utensili, presenti anch'esse negli ultimi 10 anni.

— Saldatori: sporadici tentativi negli anni 88, 89 e 90, legati all'assorbimento dei corsi ENIPM.

— Operatori su componenti pneumatiche ed elettropneumatiche. Quest'ultima rappresenta la novità di maggior rilievo, perchè mira ad operare nel campo della automazione industriale.

Tendenza: contenere l'impegno nella costruzione meccanica manuale, per dare maggior respiro alle tecniche informatiche, al controllo numerico e all'automazione.

Il mercato del lavoro non accenna a dare sintomi di saturazione per la manodopera tradizionale, ma presenta un preoccupante attaccamento ai metodi tradizionali di produzione, che non può non influenzare la spinta innovativa della formazione professionale.

Appare scarso l'interesse delle industrie per la riqualificazione della manodopera.

GELA. Inizia la sua attività negli anni 60, in concomitanza con l'inizio dell'industria petrolchimica dell'ANIC.

La meccanica, in quanto tale, non ha mai cessato di essere presente; tuttavia la saldatura, la tubisteria e la carpenteria hanno costituito la parte più rilevante dell'attività formativa, per cui il Centro si è dato un assetto fortemente orientato verso questi settori in collegamento con il contesto industriale locale.

I giovani operai non entrano solo nelle aziende locali. Parecchi vanno a lavorare all'estero o in altre parti d'Italia, spesso con contratti a tempo. Questo fatto non ha reso possibile l'analisi della loro situazione occupazionale, se non in forma limitata, che ha impedito la compilazione della scheda relativa.

Qualifiche: i numerosi corsi speciali hanno prodotto degli specialisti nella tecnica della giunzione a caldo, spesso coronati dal conseguimento del brevetto RINA.

La struttura didattica modulare, utilizzata in questi anni, deve essere ri-

vista per una maggiore selezione delle qualifiche e un migliore approfondimento dei contenuti.

Tendenza: semplificare la struttura organizzativa del Centro ingigantitasi in questi ultimi anni. Ridare spazio formativo alla meccanica di costruzione, con la ripresa della qualifica biennale di Operatore al Banco e alle Macchine Utensili, come viene di nuovo richiesto sul mercato del lavoro.

PALERMO. Il Centro si pone in continuità con la Casa Salesiana di S. Chiara, la quale, nel 1965 trasferì il personale, tutte le sue attrezzature, macchine e il suo patrimonio didattico al nuovo Centro di Gesù Adolescente di Via Evangelista di Blasi. Il suo glorioso passato di casa per orfani e ragazzi in difficoltà da avviare al lavoro ebbe inizio negli anni immediatamente successivi al primo conflitto mondiale.

Qualifiche: oggi il Centro nel settore metalmeccanico rilascia le qualifiche di Operatori al Banco e alle Macchine Utensili (corso biennale).

I giovani qualificati passano, per circa il 50%, alla qualifica annuale di Serramentista in Alluminio. Quest'ultima ha sostituito, intorno al 1980, la qualifica di Attrezzista, che trovava scarso sbocco sul mercato del lavoro. Nel 1991 ha avuto inizio il corso per la qualifica di Meccanico Riparatore auto, corso biennale, che ha avuto un ottimo avvio per i contenuti e per la forte richiesta degli utenti.

Tendenza: L'assetto moderno delle qualifiche mira alla innovazione attraverso l'arricchimento delle stesse con l'utilizzo delle tecniche informatiche applicate al controllo numerico e delle tecniche oleodinamiche e pneumatiche.

RAGUSA. Inizia ad operare nel 1970 con due corsi. Nel campo delle costruzioni meccaniche si pone come risposta ai bisogni del territorio. Gli operai qualificati operano, in buona parte, in officine artigianali e nelle industrie per la manutenzione e per la produzione di particolari meccanici.

Qualifiche: l'unica qualifica rilasciata è quella di Operatore di Banco e alle Macchine Utensili, biennale. Con questa qualifica i giovani riescono ad occuparsi, nella città di Ragusa, nei grossi centri di Vittoria, Comiso e Modica e nei piccoli paesi della provincia.

Tendenza: il Centro, mira ad abilitare i giovani alla costruzione meccanica arricchendo dall'interno i contenuti di una qualifica, tutto sommato tradizionale, che, tuttavia, sembra ancora adatta a soddisfare le esigenze del territorio.

2. L'indagine

L'indagine svolta sul livello occupazionale degli ex-allievi dei Centri si limita agli ultimi 10 anni. Essa non utilizza dei campioni statistici, ma è stata condotta sull'universo dei soggetti qualificati. Gli elementi di cui non si è potuto avere notizia, figurano in tabella.

Passiamo ora ad osservare le tabelle relative ai Centri.

a) La prima categoria è quella dei soggetti occupati stabilmente, quindi con contratto a tempo indeterminato nel settore metalmeccanico. In questo campo si raggiunge un'occupazione media del 42,2%. La loro collocazione in genere, avviene per contatti diretti delle aziende col Centro.

Esse sono interessate, oltre che alle qualità lavorative dei soggetti, anche alle loro caratteristiche morali ed educative. Le informazioni date dal Centro, risultano, determinanti al fatto dell'assunzione. A testimonianza della fiducia delle aziende nel lavoro dei Centri, si nota dal fatto che alcune aziende per le assunzioni fanno costante riferimento al Direttore CFP o al Caposettore o ai Docenti. Inoltre, è in atto un'inversione nella tendenza che considerava la scuola troppo teorica, e, in ogni caso, assai lontana dai problemi reali del lavoro. Ma c'è ancora molta strada da fare.

b) La seconda categoria è quella dei soggetti occupati stabilmente, ma fuori del settore metalmeccanico. I settori sono i più svariati: vi figurano militari rafforzati, addetti al commercio, e altri. La loro percentuale si aggira intorno al 23,6%. Troppi si direbbe. Essi hanno buone qualità per lavorare, in genere, ma non nel settore. Hanno tentato fino all'ultimo di imparare il mestiere, ma poi la vita, o le modeste qualità di operatori meccanici, li hanno sospinti verso altri lidi dove pure trovano da vivere.

c) La terza categoria è quella degli occupati provvisoriamente. Sono i giovani, che, appena usciti dal Centro, trovano lavoro senza contratto, con un lungo periodo di apprendistato magari fuori dalla loro qualifica, e con uno stipendio ridotto, fino a quando non riusciranno a trovare occupazione stabile; il che avviene, in genere, solo dopo avere espletato il servizio militare. Sono pochi i datori di lavoro che assumono lavoratori prima del servizio di leva. Questo dà modo di recriminare la legislazione vigente, la quale costringe i giovani ad uno stato di precarietà assai prolungato, esponendoli a rischi di contatti con la malavita. Ancora più forte è la condanna per i datori di lavoro che approfittano di questo periodo per assicurarsi della manodopera in nero, senza assumersi alcun impegno, anche se questo, a lungo andare, può risultare a tutto scapito dello sviluppo dell'azienda.

Non mancano casi in cui, giunti al momento dell'assunzione definitiva, essi allontanano questi soggetti per prenderne altri, con i quali ripetere lo stesso gioco. Spesso i Centri si trovano a difendere i ragazzi da questo sfruttamento. Molte volte si finisce per essere soccombenti perchè « o così o restare a spasso » nell'attuale situazione di disoccupazione. Molti di loro troveranno occupazione definitiva col passare del tempo. I casi si restringono, infatti, agli ultimi anni. La loro percentuale è dell'11,8%.

d) La quarta categoria è quella dei disoccupati. Sono i più emarginati; con scarsissima qualità lavorative sono costretti a fare la spola da un'officina ad un'altra; per essi è difficile trovare un lavoro adatto. Sono circa il 9%.

e) L'ultima categoria è quella di coloro che non hanno più contatti con il Centro e non sono stati raggiunti dall'indagine. Non si può dire che non siano occupati; certamente molti lavorano. Spesso accade di incontrarne qualcuno già diplomato, operaio qualificato, agenti di commercio o altro. Talora si hanno anche delle amare sorprese.

3. Conclusioni

Se prendiamo in esame il fenomeno, si può arrivare ad alcune conclusioni.

Se si sommano le percentuali degli occupati stabilmente nel settore meccanico e di quelli occupati stabilmente fuori settore e quelle degli occupati provvisoriamente, l'indice di occupazione raggiunge il 77,5%. Se il dato si confronta con l'indice generale dell'occupazione ottenuto dalla FP nell'intero territorio isolano, che è dal 6%-7%, risulta, a dir poco, sorprendente. Si potrebbe alzare ancora questa percentuale, se si aggiungesse un'aliquota degli occupati fra i giovani con cui sono venuti meno i contatti.

Questi risultati sono stati possibili innanzitutto per l'impegno dei formatori del settore meccanico (63 di cui 10 salesiani), tutti, (eccetto uno), a tempo indeterminato. Essi vengono assunti preferibilmente fra gli ex-allievi dei Centri stessi. Questo comporta la condivisione della Proposta Formativa e delle metodologie educative e didattiche e facilita il funzionamento della Comunità Formativa e il lavoro d'insieme.

Purtroppo, nonostante l'impegno dei formatori, nel decorso delle attività formative si sono verificati ancora numerosi abbandoni e defezioni.

Con un lavoro serio si è conquistata la fiducia delle aziende sia per l'impegno educativo che per la formazione al lavoro in quanto tale. I Centri

hanno un'opportunità insostituibile, quella di fare da tramite tra le aziende e il soggetto da avviare al lavoro.

Ogni Centro mantiene un contatto sistematico con le aziende, crea e mantiene rapporti umani con dirigenti e capi-officina esterni, cura l'immagine del Centro, organizzando visite reciproche, ecc...

Inoltre, la FP che viene offerta dai Centri ha carattere propositivo. La progettazione dei contenuti formativi non mira solo a soddisfare le esigenze attuali delle aziende, ma prevede lo sviluppo delle strutture produttive e si prospetta in modo da costituire una spinta verso l'innovazione, verso i livelli e gli obiettivi che l'industria dovrà perseguire nel breve e lungo termine. Cosicché, se uno sviluppo ci sarà, l'azienda possa sentirsi spinta ed aiutata a realizzarlo. Se noi ci limitiamo a fornire manodopera atta ad assolvere ai compiti richiesti oggi, siamo certi che i nostri operai presto resteranno senza lavoro, sorpassati dallo sviluppo che, prima o dopo, le aziende perseguiranno. Preparare gli operai del domani è la strada più sicura per l'occupazione e un aiuto indiscusso per le aziende.

A questi risultati ha contribuito non poco il rinnovamento del settore Meccanico dei quattro Centri sia come perfezionamento dei contenuti, sia come miglioramento didattico, sia come adeguamento delle attrezzature alle tecnologie più moderne.

CFP-CNOS/FAP CATANIA - Settore meccanico

Qualifiche	Allievi presenti negli anni										
		83	84	85	86	87	88	89	90	91	92
Op. banco e macchine utensili	Q1	77/46	87/54	79/43	86/54	80/42	79/44	82/47	84/51	81/42	82/48
	Q2	45/30	48/37	56/42	45/35	54/41	46/38	45/41	48/42	52/44	46/36
Tornitori		19/12	14/13	18/17	19/17	20/18	16/13	18/18	21/16	21/17	18/18
Op. macchine utensili		18/17	14/9	19/19	21/15	13/11	21/18	18/17	17/15	17/15	21/18
Op. componenti pneumat.										24/14	39/24
Saldatori							18/12	25/14	14/13		
Totale allievi		159	163	172	171	167	178	188	184	195	206
Allievi in uscita		31	27	38	34	33	45	38	48	49	60

Situazione occupazionale ex-allievi al 1992

Occupazione definitiva	16	13	22	14	15	26	18	16	24	19
Occupaz. fuori settore	9	8	6	16	8	6	10	9	9	4
Occupaz. provvisoria							2	3	8	24
Disoccupati		1						4	5	13
Nessuna notizia	6	5	10	4	10	13	8	16	3	

Situazione nel reparto di meccanica negli anni

Numero corsi	7	7	7	7	7	8	8	8	8	9
Docenti a tempo pieno	11	12	12	14	17	17	17	17	15	16
Docenti part-time										

Attività globale di formazione del Centro

Numero corsi	21	22	24	25	22	24	25	25	25	27
Numero allievi	509	467	569	619	556	551	535	536	580	608
Numero ore	25560	26780	29220	30440	26780	29220	30440	30440	29640	30440

CFP-CNOS/FAP PALERMO - Settore meccanico

Qualifiche	Allievi presenti negli anni										
		83	84	85	86	87	88	89	90	91	92
Op. banco e macchine utensili	Q1	68/49	66/42	70/45	72/36	71/40	73/41	77/40	75/41	68/42	36/25
	Q2	43/38	49/40	44/34	46/38	35/33	43/29	44/29	45/31	38/28	46/28
Mecc. riparatore auto											36/22
Serramentista		22/18	24/18	24/23	26/21	21/19	21/17	19/18	20/19	20/16	18/15
Attrezz. fino al 1981											
Totale allievi		133	139	138	144	127	137	140	140	127	136
Allievi in uscita		32	34	31	38	31	38	27	30	23	25

Situazione occupazionale ex-allievi al 1992

Occupazione definitiva	10	13	12	18	12	15	10	11	8	7
Occupaz. fuori settore	7	7	8	12	8	9	6	7	5	4
Occupaz. provvisoria	3	3	3	1	3	3	2	2	5	12
Disoccupati	1					1	2	2	1	2
Nessuna notizia	11	11	8	7	8	10	7	8	4	

Situazione nel reparto di meccanica negli anni

Numero corsi	6	6	6	6	6	6	6	6	7	7
Docenti a tempo pieno	13	14	14	14	14	14	14	15	15	15
Docenti part-time	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2

Attività globale di formazione del Centro

Numero corsi	15	15	15	15	19	19	19	19	21	21
Numero allievi	324	327	332	330	378	372	369	386	381	384
Numero ore	18300	18300	18300	18300	23180	23180	23180	23180	22050	22050

CFP-CNOS/FAP RAGUSA - Settore meccanico

Qualifiche		Allievi presenti negli anni									
		83	84	85	86	87	88	89	90	91	92
Op. banco e macchine utensili	Q1	25	24	28	23	21	25	25	22	18	26
	Q2	16	21	23	24	15	16	15	18	13	9
Totale allievi		41	45	51	47	36	41	40	40	31	35
Allievi in uscita		16	16	20	17	12	15	12	12	13	9

Situazione occupazionale ex-allievi al 1992

Occupazione definitiva	12	5	6	11	8	9	8	3		
Occupaz. fuori settore	4	5	4	3	3	5	4	3	2	4
Occupaz. provvisoria								6	10	4
Disoccupati						1			1	1
Nessuna notizia		6	10	3	1					

Situazione nel reparto di meccanica negli anni

Numero corsi	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Docenti a tempo pieno	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Docenti part-time										

Attività globale di formazione del Centro

Numero corsi	3	4	5	5	6	6	6	6	6	7
Numero allievi	71	90	118	121	150	148	152	158	143	173
Numero ore	3660	4880	6005	6005	6405	6405	6405	6405	6405	6405

CFP-CNOS/FAP CATANIA-PALERMO-RAGUSA - Settore meccanico

	<i>Allievi presenti negli anni</i>									
	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92
Totale allievi	333	347	361	362	330	356	368	364	353	377
Allievi in uscita	79	77	89	89	76	98	77	90	85	94

<i>Situazione occupazionale ex-allievi al 1992</i>										
Occupazione definitiva	38	31	40	43	35	50	36	30	32	26
Occupaz. fuori settore	20	20	19	31	19	20	20	19	16	12
Occupaz. provvisoria	3	3	3	1	3	3	4	11	23	40
Disoccupati	1	1				2	2	6	7	16
Nessuna notizia	17	22	28	14	19	23	15	24	7	

<i>Situazione nel reparto di meccanica negli anni</i>										
Numero corsi	15	15	15	15	15	16	16	16	17	18
Docenti a tempo pieno	27	31	31	33	36	36	36	37	35	36
Docenti part-time	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2

<i>Attività globale di formazione del Centro</i>										
Numero corsi	39	41	44	45	47	49	50	50	52	55
Numero allievi	904	884	1019	1070	1084	1071	1056	1080	1104	1165
Numero ore	47520	49960	53525	54745	56365	58805	60025	60025	58095	58895

Attività globale di formazione per il settore metalmeccanico

Num. corsi	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
CATANIA	7	7	7	7	7	8	8	8	8	9
GELA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PALERMO	6	6	6	6	6	6	6	6	7	7
RAGUSA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
TOTALE	15	15	15	15	15	16	16	16	17	18

Num. allievi	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
CATANIA	159	163	172	171	167	178	188	184	195	206
GELA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PALERMO	133	139	138	144	127	137	140	140	127	136
RAGUSA	41	45	51	47	36	41	40	40	31	35
TOTALE	333	347	361	362	330	356	368	364	353	377

Tabella occupazione per centri

Centri	Tot. allievi usciti	Occup. def. nel settore		Occ. fuori settore		Occupaz. provvis.		Disocc. o ness. not.		Tot occup. %
		num	%	num	%	num	%	num	%	
CATANIA	403	183	45.40	85	21.10	37	9.20	98	24.30	75.70
GELA										
PALERMO	309	116	37.50	73	23.60	37	12.00	83	26.90	73.10
RAGUSA	142	62	43.60	37	26.10	20	14.10	23	16.20	83.80
TOTALI	854		42.20		23.60		11.80		22.40	77.50

Nota: Il totale occupazione percentuale è dato dalla somma delle percentuali

- occupazione definitiva nel settore
- occupazione fuori settore
- occupazione provvisoria

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

a cura di Rosario Salerno

AA. VV. (a cura di Vincenzo Cesareo), *La cultura dell'Italia contemporanea*, Ed. Fondazione Agnelli, Torino, 1990, pp. 316.

Dare un volto alla cultura contemporanea della società italiana è l'obiettivo generale dell'ampia ed approfondita rassegna, elaborata a più voci e curata dal sociologo prof. Vincenzo Cesareo, nell'intento di esplorare i tratti più significativi ed interessanti del sistema culturale italiano attuale.

La nota del curatore avverte il lettore sull'ambito scelto dalla rassegna, che « non pretende di essere una ricognizione esaustiva, ma si configura come un contributo alla conoscenza di alcuni aspetti ritenuti significativi del nostro momento storico ».

Si tratta, quindi, di « strumenti di lavoro », diretti a fare il punto sui processi culturali del nostro Paese che possono essere utilizzati per determinare riflessioni specifiche di analisi su particolari aspetti del sistema culturale italiano.

Di particolare interesse risultano le coordinate generali di analisi dei fenomeni culturali presi in esame nei contributi dei vari autori e rilevate in ordine:

1. ai caratteri del sistema culturale contemporaneo, connotati di provvisorietà di a-centricità, di possibilità, di soggettività e di disincantamento;
2. ai modelli di comportamento e orientamenti di valore, come la apertura alla modernità, il consumo di massa tra omologazione e differenziazione, neoarcaismo ed ecologismo;
3. ai nodi prolematici, riferiti alla cultura dell'incertezza, alle questioni della razionalità, dell'etica, del particolarismo e del postmoderno.

All'interno di questo scenario, i contributi dei vari autori sono articolati in due parti.

Nella prima si procede ad approfondire il mutamento culturale in relazione al problema dell'identità, dei processi di socializzazione — soprattutto della socializzazione connessa alla multimedialità —, delle politiche di massa e delle diverse appartenenze socio-territoriali.

La seconda parte è dedicata alla rassegna della letteratura teorico-empirica che offre contributi significativi alla tematica del mutamento culturale.

Pur trattandosi di un contributo a più voci, il lettore ha la possibilità di coglierne il filo conduttore nel contesto dell'ampio ad articolato tema generale dell'opera, percependone la complessità e, nello stesso tempo, la specificità dei singoli segmenti.

Pregio non secondario di tale scelta corale è la ricca e specifica bibliografia che accompagna l'analisi dei vari temi a cui il lettore può far riferimento per ulteriori e personali approfondimenti.

A chi è impegnato nell'area dell'educazione e della formazione, per esempio, risulteranno interessanti le sottolineature tematiche di Graziella Giovannini, nello svolgimento del tema della multimedialità e integrazione sociale.

(*Ransenigo Pasquale*)

ISFOL, *Ricerca e formazione in Italia*, Franco Angeli Milano 1992, pp. 137.

Il volume, curato dall'ISFOL e pubblicato nella collana editoriale ISFOL «SR» (Strumenti e Ricerche), è uno studio nel quale viene tracciata una panoramica delle ricerche che sono state dedicate, negli ultimi due decenni, alla formazione professionale ed ai campi strettamente legati ad essa.

Coordinato da Diana Gilli, ricercatrice ISFOL, esso è stato condotto con la collaborazione di Michele Colasanto, Eugenio Zucchetti, Dario Nicoli ed Alberto Vergani, tutti dell'Università Cattolica di Milano, e con la partecipazione di Anna Grimaldi dell'ISFOL e di Giuseppe Porzio dello Studio Errepi di Novara.

Il volume si apre con una introduzione nella quale vengono evidenziate, in maniera essenziale, ma molto puntuale, le caratteristiche dell'attuale sistema formativo italiano nell'ambito del presente studio.

Le trasformazioni, infatti, del sistema produttivo e quelle della vita sociale si connettono in maniera sempre più nuova alle strategie della formazione professionale e comportano profondi mutamenti nella organizzazione del sapere e nella trasmissione delle conoscenze.

Si richiedono continue innovazioni nei metodi e nella progettazione delle tecnologie didattiche e soprattutto un attivo collegamento tra ambiti di studio, di formazione e di programmazione, per cui la ricerca è da considerarsi come un elemento qualificante e necessario per lo studio della evoluzione e delle problematiche della formazione professionale e uno strumento utili per assisterne e rivitalizzarne i processi ed i percorsi.

Nel volume si possono, quindi, individuare tre sezioni: una ampia panoramica sul sistema di formazione professionale di cui si propone una interpretazione sociologica; la presentazione dell'evoluzione, delle caratteristiche e dei soggetti della ricerca sulla formazione professionale; due monografie riguardanti due Regioni (l'Emilia Romagna e il Piemonte), che si sono rivelate particolarmente ricche di iniziative ed avanzate dal punto di vista della utilizzazione della ricerca per la formazione.

La lettura in chiave sociologica della FP italiana connette la riflessione circa gli aspetti interni di questo sottosistema con quella che concerne la correlazione ed i legami più significativi che esso intrattiene verso l'esterno: con la transizione adolescenziale e giovanile specie di quote di popolazione particolarmente sfavorite (valenza educativa); con il mondo della scuola e del lavoro (valenza di politica del lavoro); con gli indirizzi generali dell'economia e i contesti sociali (valenza territoriale).

In tale ambito, particolare interesse rivestono sia gli «apporti» di matrice religiosa, aziendale, sociale e sindacale e di altre matrici «minori», che nel corso del tempo hanno costituito parte dell'assetto attuale del sistema di FP, sia il ruolo dello Stato nella istruzione e nella formazione professionale, soprattutto attraverso la legge-quadro n. 845 del 1978, massima evidenza della strategia della FP

Un ulteriore esame, però, del sistema di FP ne mette in evidenza una certa *debolezza teorica*. L'orientamento idealistico di gran parte della cultura «ufficiale» italiana, la «distrazione formativa» delle parti sociali e dell'università e la mancanza di accordi circa lo statuto formativo del sottosistema di FP sembrano esserne alcune delle cause.

Non meno rilevante all'approccio sociologico appaiono le implicanze della nuova domanda formativa.

Le profonde variazioni del mercato del lavoro, che ha imposto una nuova cultura della professionalità e dell'organizzazione del lavoro, il contesto sociale e l'intervento dello Stato, che si fa sempre più promotore e regolatore delle iniziative di formazione, spingono la formazione professionale a qualificarsi sul versante educativo e a rendersi spendibile in chiave di realizzazione personale. Per cui al sistema formativo si richiedono: notevole flessibilità, adozione di modalità di regolazione attenta alla qualità e agli standard formativi attuali, approccio decisamente progettuale negli interventi formativi, impiego di adeguate strategie decisionali, logica di marketing in un quadro di sviluppo e di valorizzazione delle risorse umane e delle capacità esistenti.

La parte centrale del volume è dedicata alla esposizione dei risultati dello studio sulle ricerche in materia di FP.

Il vasto materiale raccolto (640 ricerche sull'intero territorio nazionale per l'arco di tempo degli ultimi 15 anni), acquisito per circa due terzi e censito almeno nei dati «identificativi» salienti per il resto, è stato classificato e studiato, seguendo una griglia di lettura che comprende: il titolo della ricerca, l'anno, l'area territoriale considerata, l'ente che ha svolto la ricerca (con dati identificativi), il direttore della ricerca, il committente delle ricerche, la pubblicazione o meno della ricerca, l'ambito disciplinare della ricerca (sociologico, economico, pedagogico, ecc...), le aree tematiche della ricerca (mercato del lavoro, didattica e metodologie, organizzazione, relazione

tra soggetti), la descrizione sintetica dei contenuti attraverso parole-chiave, la metodologia della ricerca (quantitativa, qualitativa, ecc...).

Di ogni ricerca censita si è giunti a compilare una « scheda » sintetica di lettura, immagazzinata in un archivio informatico, e ne sono stati elaborati i dati attraverso il programma Spss, operando una analisi quantitativa sia attraverso la distribuzione delle frequenze, sia attraverso alcuni incroci più significativi tra le variabili della griglia utilizzata.

Anche se il campione scelto non può essere considerato scientificamente rappresentativo dell'universo delle ricerche sulla formazione professionale in Italia, pur tuttavia c'è da ritenere che le 640 ricerche censite rappresentino, per la capillarità della ricognizione effettuata e per gli elementi di verifica e di valutazione acquisiti nel corso dell'indagine, un « campione » sufficientemente adeguato a comprendere le linee generali su cui si è mossa la ricerca sulla formazione professionale in Italia nell'ultimo quindicennio.

Si può, infatti, ampiamente constatare da tutti gli elementi raccolti che, nel corso degli anni '80, si è fatta nel nostro Paese molta ricerca in materia di formazione professionale. Tuttavia risalta una certa dispersione e frammentazione dell'attività di ricerca stessa; dispersione tra una molteplicità di soggetti sociali ed istituzionali legati da un disegno programmatico e da qualche linea comune. Si configura sovente una sorta di « personalizzazione » della ricerca, legata all'ufficio responsabile, con la conseguente scarsa possibilità di capitalizzazione del lavoro di ricerca ed uno scarto tra produzione (cospicua) e « metabolizzazione » delle conoscenze in termini di scienza della formazione professionale.

La scarsa diffusione e pubblicazione dei risultati della ricerca, inoltre, e la mancanza di dibattiti e di interazione funzionale tra i molti promotori della ricerca e tra questi ultimi e gli utilizzatori potenziali, sono gli altri elementi critici messi in evidenza dallo studio sulla ricerca nella FP.

Nelle due monografie su quanto è stato realizzato in materia di ricerca sulla formazione professionale nelle due Regioni dell'Emilia Romagna e del Piemonte, la ricerca appare ancora strumento di indagine e di rilevamento dell'esistente; essa, però, è considerata, soprattutto, un tentativo di evidenziare alcune « necessità » ed alcune priorità per l'innovazione del servizio di FP, ipotizzando linee di tendenza su cui riorganizzare la qualità e il governo delle politiche regionali in materia di formazione professionale.

Il volume si conclude con alcune considerazioni che emergono dallo studio effettuato.

La ricerca sulla FP dovrebbe passare dalla preoccupazione normativa e razionalizzatrice della realtà della formazione professionale propria dell'immediato post-legge-quadro e dalla connotazione di autolegittimazione del sistema regionale, al rilevamento e allo studio delle interconnessioni che il sistema di formazione professionale ha con gli altri ambiti formativi in cui essa stessa si iscrive: la scuola, il mondo del lavoro, le politiche regionali, nazionali ed europee, la valorizzazione delle risorse umane per una migliore pianificazione delle future attività formative.

Infine, lo scambio delle informazioni capitalizzate dalla ricerca (utilizzabilità), la connessione tra pianificazione della formazione professionale e progettazione della

formazione professionale («metabolizzazione» delle conoscenze in termini di scienza della FP), il coinvolgimento integrato dei soggetti e della committenza pubblica e privata (corresponsabilità funzionale) sono indicati come futuri traguardi della ricerca sulla formazione professionale.

ANNAMARIA CETORELLI/ROSA TIGNANELLI (a cura), *La dispersione scolastica: coordinamento delle esperienze pilota*, Istituto Enciclopedia Italiana/Ministero P.I., Roma 1992, pp. 309.

Nella Collana «Biblioteca di Aggiornamento per il personale della Scuola» viene pubblicato il presente volume.

Esso riporta, a cura di A. Maria Cetorelli e Rosa Tignanelli, gli Atti del Seminario Nazionale di Aggiornamento svoltosi a Punta Ala (Grosseto) dall'11 al 14 dicembre 1989 sul fenomeno della dispersione scolastica, per iniziativa del Ministero della Pubblica Istruzione e in collaborazione con il Provveditorato agli Studi di Grosseto. Scopo del Seminario erano la ricognizione, l'analisi e la verifica dello stato di attuazione del progetto avviato nelle aree delle 28 provincie di 10 Regioni, individuate quali ambiti territoriali dell'intervento.

Il problema della dispersione scolastica è espressione di uno stato di indubbio disagio educativo che rivela un più diffuso disagio sociale e non si risolve soltanto nella quantificazione numerica delle uscite di studenti dal sistema di istruzione. Esso costituisce uno dei nodi fondamentali dello sviluppo dei sistemi educativi che, anche in sede internazionale, pone la necessità di confrontare elaborazione e sviluppo delle politiche educative con gli aspetti qualitativi inerenti al fenomeno stesso.

Con l'avvio di esperienze pilota in aree circoscritte di alcune provincie considerate più a rischio il Ministero della Pubblica Istruzione ha inteso affrontare il fenomeno della dispersione scolastica in un'ottica immediatamente operativa e preventiva, promuovendo una politica coordinata di interventi attraverso *progetti integrati di area*. Tali interventi sono stati proposti come metodologia da privilegiare, in un'ottica di ricerca/azione, per rimuovere le cause che maggiormente incidono sulla dispersione scolastica, attraverso la realizzazione di una programmazione congiunta, con obiettivi chiari e ben determinati, l'individuazione di risorse e tempi e con modalità di verifica e di controllo dei risultati.

Le aree individuate per le esperienze pilota (114 nell'anno 1989/90) risultano differenziate per dimensioni territoriali e numero di scuole coinvolte a seconda del contesto urbano o agricolo; nelle grandi città coincidono con i quartieri, le circoscrizioni o zone del decentramento comunale; nella provincia sono territori all'interno di comuni o comunità montane o coincidono con lo stesso comune.

Il presente volume riporta in una prima parte i lavori del seminario e in una seconda i materiali di documentazione.

Le *relazioni introduttive* e quelle degli esperti costituiscono un importante contributo di riferimento teorico e di indicazioni metodologiche (handicap e sofferenza mentale nella dispersione scolastica; lettura pedagogica della dispersione scolastica; di-

spersione scolastica tra esperienza e progetto) con particolare riferimento agli interventi interistituzionali e alla metodologia della ricerca/azione.

Gli *interventi preordinati* dei rappresentanti di alcune istituzioni coinvolte (Sottosegretari del PI, Coordinatori Regionali del Servizio Istruzione e Cultura, Provveditori, Presidi, esperti dell'IRRSAE, psicologi e psicopedagogisti) mettono in rilievo *aspetti e problemi relativi all'organizzazione, alle competenze istituzionali e professionali in relazione ai diversi percorsi operativi seguiti e alla varietà e differenziazione delle realtà regionali e locali.*

Le *comunicazioni dei Gruppi di lavoro*, costituiti per aree regionali, delineano lo stato di attuazione delle esperienze ai vari livelli istituzionali e territoriali ed evidenziano linee di tendenza, problemi aperti, difficoltà, condizioni minime per la prosecuzione dell'iniziativa.

Fra i *Materiali di Documentazione*, riportati nella seconda parte del volume, di particolare rilievo sono: la « Risoluzione del Consiglio dei Ministri delle Comunità Europee del 14/12/1989 concernente la lotta contro l'insuccesso scolastico » (Appendice 1); il « Documento di intenti per l'avvio di un piano integrato di interventi interistituzionali sul fenomeno della dispersione scolastica » (Appendice 3); la « Circolare n. 254 PMI del 19/7/1989 concernente l'Osservatorio permanente sulla dispersione scolastica: rilevazione dati scolastici » (Appendice 4); la mappa delle Aree individuate per l'attuazione delle esperienze pilota sulla dispersione scolastica per distribuzione regionale, provinciale e comunale (Appendice 5).

Il problema della dispersione scolastica, che comprende situazioni di abbandono per evasione dell'obbligo, interruzioni di frequenza, ripetenze, bocciature, frequenze irregolari, ritardi rispetto all'età, appare molto complesso e rimanda ad una situazione ampia di disagio e di emarginazione nel contesto culturale, economico e familiare, oltre che a dinamiche di natura soggettiva, intrecciandosi spesso con gravi fenomeni di disadattamento e di devianza.

La crescita di una « *cultura antidispersione* » che non consideri la dispersione come una dimensione fisiologica del sistema scolastico e l'individuazione del *livello locale*, sia come luogo di intersezione tra politiche nazionali, linee generali ed azione operativa, sia come luogo di incontro tra il mondo della scuola e dell'extrascuola, sembrano essere le linee operative indicate, in conclusione, dagli Atti del Seminario per continuare ad operare, in maniera graduale ma efficace, su questo fronte particolarmente delicato del mondo della Scuola.

BENEDETTO VERTECCHI (a cura), *Scuola e Industria*, Edindustria, Roma 1992, pp. 148.

Il volume, curato da Benedetto Vertecchi, Ordinario di teoria e storia della Didattica nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università «La Sapienza» di Roma, è una ulteriore conferma dell'impegno e dell'interesse con cui il mondo imprenditoriale segue ed accompagna i processi di innovazione che attraversano il mondo della Scuola, e della Scuola Secondaria Superiore in particolare.

Negli ultimi anni, infatti, anche il mondo scolastico ha mostrato una crescente

attenzione per quello industriale, dando luogo al sorgere di innumerevoli iniziative scuola-lavoro con gli obiettivi più disparati e dalle forme più varie.

Questo libro ne è una testimonianza; esso, infatti, nato dal contributo di esponenti del mondo della produzione e studiosi impegnati nella ricerca educativa, è una risposta alla richiesta di collaborazione espressa dalle istituzioni scolastiche. Dalla sua lettura emerge un quadro articolato, nel quale non tutte le posizioni sono concordi. Ma, al di là delle differenze, c'è un filo comune che unisce i vari contributi: in tutti si avverte la stessa preoccupazione nei confronti di una situazione scolastica per tanti versi non più adeguata alle necessità di quello che dovrebbe essere un grande Paese industriale. Anche se qualcosa sembra muoversi, infatti, il quadro istituzionale appare ancora impastoiato in questioni che sembrano ancora lontane da una soluzione; e, ancor più, si è ben lontani dal mettere a punto la strumentazione necessaria per intervenire in modo efficace sul funzionamento della Scuola in chiave di innovazione: innovazione, pertanto, che, quando e dove è stata possibile avviare, ha rischiato di ridursi ad esortazione.

I contributi di studio e di ricerca, raccolti nel presente volume, mirano, pertanto, a fondare scientificamente e culturalmente il miglioramento della innovazione nella qualità della formazione per renderla adeguata di fronte al sistema sociale ed economico, complesso ed in continuo mutamento.

Di *Mauro Laeng* sono riportate alcune considerazioni sul rapporto fra umanesimo, scienze e tecnologia, come quadro di riferimento in vista di una rielaborazione dei curricoli formativi della Secondaria.

Un contributo alla ricerca di una nuova qualità dell'istruzione viene apportato da *Benedetto Vertecchi* che, in vista di una rinnovata cultura didattica per la formazione tecnica e professionale, analizza il modello della didattica classica e ne arricchisce le funzioni tradizionali (la trasmissione culturale e il controllo-valutazione degli apprendimenti conseguiti dagli allievi) con altre tre funzioni: l'incentivazione degli stati affettivi collegati all'apprendimento, il consolidamento dell'apprendimento e la differenziazione dell'apprendimento.

Vega Scalerà approfondisce il «paradosso» dell'adolescenza nella società complessa, inteso come «una sempre più marcata discrasia fra il conseguimento della maturità biologica e quello della maturità sociale» (p. 40). Mediante alcune osservazioni, desunte da ricerche e da analisi effettuate in vari campi di studio, vengono presentate le richieste e le aspettative degli adolescenti nei confronti di una istruzione che essi vogliono più solida e più intellettualmente impegnata e che induce i formatori a mettere in atto nuovi itinerari per incrementare lo sviluppo cognitivo nell'azione educativa.

Prendendo le mosse dalla «dimensione europea della educazione», avviata e sostenuta dalla Comunità Europea, *Giovanni Satta* mette in rilievo le caratteristiche delle domande e delle strategie richieste dall'innovazione dei sistemi educativi in genere e dai modelli formativi presenti nelle scuole europee. Ovunque, infatti, si evidenzia la generalizzazione di più alti standard di cultura di base (qualità di massa) e la crescente importanza che viene data alla formazione professionale a tutti i livelli e per tutti i settori produttivi.

Alla integrazione fra scuola e lavoro e alla presentazione di modelli operativi

sperimentati e da sperimentare in questo campo è dedicato il contributo di *Chiara Pecorini*. Affinché i rapporti fra la scuola e i centri di produzione diventino più organici, si ipotizzano la riduzione della discontinuità esistente fra studio e lavoro e l'ampliamento oggettivo delle opportunità formative. Sugerendo, come metodologia, il passaggio dalla centralità dei contenuti alla centralità dei processi di apprendimento, vengono illustrati nuovi modelli operativi nei quali il lavoro viene valorizzato sia come parte della stessa esperienza formativa strutturata, sia come completamento della formazione.

Le politiche, gli spazi e le culture dei giovani nel sistema extrascolastico (*Franco Frabboni*); la scuola come unità operativa da organizzare e come punto di incontro di opportunità formative per un innalzamento della qualità dei servizi e della vita collettiva (*Matteo Vita*); e la gestione strategica della scuola e dei processi formativi (*Lizio Pescia*) sono altri tre contributi di ricerca che impreziosiscono il presente volume.

La cronistoria ragionata, a cura di *Francesco A. Guadalupi*, del « Caso I.T.E.R. » (Istituto Tecnico per Ragionieri) — una sperimentazione condotta dal Ministero della Pubblica Istruzione, dalla Confindustria e dall'IRI/ANCIFAP presso l'Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri « Medici del Vascello » di Roma e mirante a verificare l'ipotesi di un *liceo tecnico* — conclude il volume.

In Appendice, infine, sono riportati i protocolli di intesa fra Ministero della Pubblica Istruzione, IRI e Conindustria in materia di raccordo del sistema scolastico con il sistema produttivo.

OCSE, *Le prospettive dell'occupazione 1992*, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 174.

Quest'anno l'ISFOL pubblica nella collana « SR » (Strumenti e Ricerche) le parti più significative del Rapporto 1992 dell'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo), tradotto e diffuso in tutti i Paesi dell'Europa.

Le più vaste tematiche contenute nel Rapporto sono state sintetizzate in una *Introduzione* (Le prospettive dell'occupazione, a cura di *Paolo Garonna*) e in *tre Capitoli*: Recenti sviluppi e prospettive del mercato del lavoro; L'Ufficio del Lavoro in Giappone, Norvegia, Spagna e Regno Unito; Partecipazione al mercato del lavoro e pensionamento dei lavoratori più anziani.

L'*Introduzione* mette in stretto collegamento le prospettive dell'occupazione con la riforma delle politiche del lavoro e dello sviluppo delle risorse umane. I due problemi principali, infatti, che emergono a una attenta considerazione della attuale situazione occupazionale sono: i livelli elevati della disoccupazione (oltre 30 milioni di disoccupati in Europa con un incremento di 5 milioni e mezzo negli ultimi due anni) e il senso di disorientamento prodotto dal venir meno o dall'allontanarsi delle reti tradizionali della coesione e della sicurezza sociale. La attuale fase recessiva ha avuto, inoltre, un impatto profondo e diffuso particolarmente nel settore terziario, ove il tasso di disoccupazione è cresciuto più che nel passato e l'occupazione ha tenuto meno; lo stesso dicasi della crescita di disoccupazione tra i « colletti bianchi », i lavoratori qualificati, i tecnici, gli addetti alle vendite e all'amministrazione, fino ai quadri di livello più elevato, creando così un diffuso senso di disorientamento anche

in queste categorie che difficilmente avrebbero previsto la perdita dell'occupazione. Se a tutto ciò si aggiunge la persistenza della disoccupazione che, divenendo disoccupazione di lunga durata, chiama in causa una politica assistenziale fatta di sussidi generalizzati che causa dipendenza e assuefazione alla cultura assistenziale e obsolescenza delle qualificazioni, l'adeguamento e il rinnovamento dei quadri istituzionali e regolamentari e la riforma, in chiave imprenditoriale, dell'amministrazione diventano ormai necessari. Dalle politiche cosiddette « passive » di sostegno assistenziale dei redditi è necessario, cioè, spostarsi verso le politiche cosiddette « attive » del lavoro, verso politiche di formazione degli adulti, continua o in alternanza, e verso politiche di riforma dei sistemi di istruzione. In verità a partire dal 1985 le politiche del lavoro in Europa si sono gradualmente orientate verso interventi volti a sostenere la ricerca attiva del lavoro e a favorire la intermediazione tra domanda e offerta. Ma si tratta ancora di uno sforzo relativamente inadeguato che rischia di dilatare i tempi della transizione dalle forme tradizionali a quelle nuove di intervento con le conseguenti tentazioni di ripiegamento e arretramento sulle precedenti posizioni assistenzialistiche.

Il *primo capitolo* affronta i recenti sviluppi e le prospettive del mercato del lavoro. Attraverso l'analisi delle tendenze economiche e delle conseguenti previsioni a breve termine sull'occupazione, sui salari e il costo unitario del lavoro e sulle variazioni del mercato del lavoro e della manodopera, si mette in evidenza come al rallentamento della attività economica nell'area OCSE, negli ultimi due anni, abbia corrisposto una recrudescenza della disoccupazione. L'aumento della disoccupazione, a sua volta, ha portato a una riduzione sostanziale delle rivendicazioni salariali, anche se il declino della lievitazione dei salari non è stato più pronunciato rispetto ai primi periodi di deflazione. Anche i posti di lavoro hanno subito una crisi: duramente è stato toccato il settore dei servizi, pur essendo il settore manifatturiero e delle costruzioni quelli che registrano le peggiori perdite. Fino a che le imprese non torneranno ad un livello più soddisfacente di attività, il mercato del lavoro continuerà a risentire di una situazione di precarietà — salve fatte le differenziazioni nei Paesi dell'OCSE — che farà segnare il passo alla crescita dell'occupazione.

Lo studio comparativo dettagliato sull'attività dell'« Ufficio del Lavoro » (UL) in quattro Paesi (Giappone, Norvegia, Spagna e Regno Unito), che viene presentato nel *secondo capitolo*, offrendo un'analisi relativamente concreta su una vasta gamma di argomenti, tra cui la disoccupazione, le modalità di erogazione di sussidi, la formazione professionale, i programmi di creazione di posti di lavoro, rileva problemi che con molta probabilità sono comuni a molti altri Paesi dell'OCSE. L'UL è uno strumento fra i più importanti del Governo per attuare una politica del mercato del lavoro. Con più di 15.000 dipendenti in Spagna e in Giappone e circa 40.000 nel Regno Unito, è simile, nelle dimensioni, ad una grossa azienda e rappresenta più della metà del libro paga del Governo nell'ambito del Ministero del Lavoro o all'interno del settore lavorativo di Ministeri pi vasti. Lo studio si diffonde nel tracciare alcune caratteristiche specifiche dei mercati del lavoro e della legislazione nei Paesi analizzati che hanno determinato la istituzione e i compiti dell'UL; ne descrive le risorse e il carico di lavoro, con particolare riferimento agli strumenti e ai metodi per l'assegnazione dei posti di lavoro (collocamento) e alla erogazione dei sussidi di di-

soccupazione. Particolare rilievo viene dato ai programmi « attivi » intesi come misure destinate ad aumentare il flusso dei lavoratori dalla disoccupazione all'occupazione ed all'istruzione, come gli interventi durante i periodi di disoccupazione, i corsi di formazione professionale, la creazione di posti di lavoro e i programmi di promozione dell'occupazione. L'UL appare, quindi, un interessante « indicatore » delle politiche attive del lavoro di un Paese è per questo che il suo successo, anche se legato al senso comune e agli sforzi combinati delle migliaia di operatori che gestiscono le più diverse situazioni nazionali, non può non dipendere dalla più vasta politica nazionale in materia di lavoro e di occupazione.

Il peso sempre più crescente che *i lavoratori più anziani* hanno nella partecipazione al mercato del lavoro e la conseguente « fenomenologia » del *pensionamento* formano l'oggetto del *terzo capitolo* del volume. Un problema, quello dei lavoratori anziani, che tocca sensibilmente le politiche del lavoro dei Paesi dell'OCSE. In essi, infatti, i tassi di occupazione e i tassi di partecipazione alla forza lavoro dei lavoratori più anziani sono diminuiti negli ultimi vent'anni, dando vita a sistemi di sicurezza sociale molto diversi nei vari Paesi. Attraverso incentivi differenziati, infatti, come il *pre-pensionamento*, il *pagamento di incentivi*, i *sussidi di invalidità*, i lavoratori più anziani vengono incoraggiati a lasciare l'azienda e quindi ad uscire dalla forza lavoro. Anche in questo campo si impongono, pertanto, riformulazioni di indirizzi della attuale politica del mercato del lavoro e dell'occupazione.

Un discreto numero di Appendici riguardanti fonti, dati e documentazione varia, e una accurata bibliografia impreziosiscono i vari capitoli del presente volume, il quale resta un testo assai utile per tutti gli utenti della Formazione Professionale in Italia.