

3 EDITORIALE

STUDI

- 21 Giorgio Bocca
Riflessioni attorno alla formazione al lavoro
- 31 Helmut Shwalb
Europa, spazio sociale: ripercussioni sui giovani
- 51 Michele Pellerey
La comunicazione educativa nell'azione didattica
- 71 Mario Viglietti
Il questionario d'interessi professionali << M.V.90 >>
- 103 Guglielmo Malizia – Sandra Chistolini – Vittorio Pieroni – Umberto Tanoni
La figura e/o funzione del Coordinatore di Settore: snodo tra CFP, aziende e Formatori – Risultati di una ricerca (2^a parte)

VITA CNOS

- 149 Rosario Salerno
Azioni di formazione e di aggiornamento della Federazione nazionale CNOS/FAP nel 1992

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 167 A cura di Guglielmo Malizia

Le tematiche, che si riferiscono alla formazione professionale, sono andate evolvendosi e diventano sempre più complesse sia sul piano culturale che politico. Come fattore strategico, essa è stata rapportata prima allo sviluppo sociale, poi alla politica attiva del lavoro, e ultimamente allo sviluppo produttivo. Ora è vista prevalentemente come un diritto da garantire ad ogni cittadino per accedere alle professioni, attraverso un percorso di preparazione articolato sulle competenze, come valorizzazione della risorsa "uomo" e come contributo determinante al processo dell'autorealizzazione della persona: il giovane deve "sapere", "saper fare" e "saper essere", se vuol inserirsi dinamicamente nel mondo del lavoro.

Per questi caratteri la formazione professionale si differenzia sia dall'istruzione professionale che dall'addestramento, anche se non sono sempre chiari i confini tra l'uno e le altre. Al processo classico di apprendimento: esposizione-esercitazione, teoria-pratica, essa sostituisce quello che si avvicina all'imparare facendo, caratteristico delle situazioni di lavoro. Non è una mera integrazione della istruzione generale, ma approccio specifico ad una cultura e ad una pratica del lavoro. Si figura come quel luogo critico dove l'istruzione e l'addestramento si incontrano con l'educazione in una sintesi creativa non scomponibile e originano quel tragitto complesso che, a partire da se stesso, porta ad orientarsi nel mondo del lavoro e delle profes-

sioni nelle loro diverse opportunità e incessanti innovazioni. Accanto al patrimonio nozionistico e alle capacità tecniche essa richiede un insieme notevole di qualità, quali l'autonomia, la creatività, la flessibilità, l'attitudine ai contatti sociali, ai lavori di équipe... che, coniugate insieme all'istruzione e alla competenza, rendono il lavoratore atto a svolgere un ruolo nella complessità dell'azienda.

Essa rappresenta un cammino specifico di maturazione, basato sul metodo induttivo e sulla rilevanza dell'operare concreto e quindi portatore di importanti valenze educative e di preparazione alla vita attiva.

È un processo continuo, articolato in tappe successive che si potenziano l'una e l'altra, e nel cui ambito la capacità di "imparare a imparare" diventa determinante.

Suppone una attenzione costante all'evoluzione del lavoro e della professionalità, visti come espressione della totalità dell'uomo secondo quadri valoriali e soprattutto in rapporto alla sua dimensione etica e come partecipe attivamente alla globalità del processo produttivo, fino a comprendere il suo coinvolgimento, in quanto lavoratore, nella gestione del proprio ruolo.

Esige il supporto di un'azione continua di orientamento, non vista tanto come una via per abilitare a scelte più consapevoli attraverso una mediazione tra il riconoscimento delle proprie attitudini e la conoscenza dei percorsi formativi e di possibili sbocchi nel mondo del lavoro, quanto come servizio globale alla persona perchè possa gradualmente maturare come uomo e come lavoratore.

Per quanto si riferisce agli aspetti politici, rileva l'assessore Nanni Rossi: "La peculiarità della formazione professionale sta nel fatto che, in linea generale, essa rappresenta una componente importante di diverse aree di "azione politica", sia pubblica che privata, pur non avendo in nessuno di questi ambienti una posizione istituzionalmente dominante, tale da farne un soggetto "forte", ovvero dotato di un proprio, diretto, cospicuo potere di decisione e di influenza.

Si tratta, pertanto, di un sotto-sistema connotato da alta relazionalità, ma allo stesso tempo di limitato peso istituzionale".

Essa dice rapporto con il mercato del lavoro, che, sempre più connotato da complessità e da frammentazione, non appare più come un sistema di posti, ma come un insieme di opportunità ed è, particolarmente in questi tempi, sottoposto a molteplici percorsi di inoccupazione e di disoccupazione, specie per la fascia giovanile e per alcune categorie di persone.

Nè meno determinante è il rapporto con il mondo produttivo, pervaso dalla rivoluzione tecnologica (introduzione dell'automazione nelle fabbriche, dell'informatica negli uffici e della telematica nei servizi) e organizzativa. Si rompono e si ricompongono gli schemi classici dell'organizzazione per dar vita a sistemi di qualità totale, capaci di generare qualità nell'intero processo produttivo, per sfruttare al meglio il potenziale umano e strutturale e per rispondere alle domande del consumatore con rapidità e creatività.

Nè va trascurata l'interazione del sistema formativo regionale con quello scolastico, purchè nel rispetto della specificità e dell'autonomia dell'uno e dell'altro, senza forme di subordinazione e di ancillarità, e senza rivendicazioni del monopolio dei saperi e della loro riproduzione sociale. Anzi, all'interno di una riforma strutturale, vanno ridefinite e potenziate le interrelazioni tra i due sistemi per garantire maggiori possibilità di formazione sia ai giovani, con strategie di recupero e con l'interscambio dei percorsi, sia agli adulti, in una prospettiva di formazione continua.

Altrettanto importante è tenere presenti le esigenze del mercato unico europeo non solo in vista di coloro che finiranno per lavorare in uno Stato membro diverso dal proprio, ma per la consistenza che dovranno avere le qualifiche, per reggere la concorrenza.

Sarà compito del politico, ai vari livelli, realizzare per la formazione professionale un disegno che tenga presenti i diversi ambiti e sappia coinvolgere i diversi soggetti sociali (imprese, associazionismo, mondi vitali), in modo da stabilire una continuità tra i contributi specifici, da ridurre il grado di problematicità e di rischio connessi, e da corrispondere all'effettività dei diritti formativi di ogni categoria di cittadini, compresi i più sfavoriti, e alle esigenze del mondo produttivo, senza dannose contrapposizioni.

Un CFP rinnovato

In un contesto del genere non si può non pensare ad un rinnovamento globale delle sedi operative del sistema formativo regionale, cioè dei Centri di Formazione Professionale.

Tradizionalmente essi erano portati ad operare in un mercato protetto (utenza assicurata dalla dinamica sociale; domanda di servizi generici...),

garantito dalle Regioni. Ne derivava una abitudine a comportamenti propri dei "sistemi chiusi", rigidi, ripetitivi, poco attenti all'esigenze del territorio, preoccupati prevalentemente degli adempimenti burocratici e delle dinamiche interne al Centro e al sistema. Nello stesso tempo si era favorito lo sviluppo di una mentalità assistenzialistica che demandava alle Regioni la risposta alla domanda formativa e attendeva da esse la soluzione dei problemi, attenendosi strettamente alle loro indicazioni e limitandosi all'esecuzione dei piani formativi regionali.

I CFP si trovano ora di fronte ad un allargamento della domanda formativa: qualifica di 1° e 2° livello; inserimento dei segmenti deboli; formazione continua; riqualificazione dei percorsi formativi (apprendisti e contrattisti F/L); reinserimento disoccupati; integrazione tra FP, scuola e azienda; formazione dei formatori...

Devono rispondere alla richiesta di una formazione professionale di qualità, che sappia coniugare simultaneamente il "sapere", il "saper fare", il "saper essere"; una formazione che possa essere usufruita per soddisfare l'obbligo di istruzione e per favorire la ripresa degli studi e della formazione professionale stessa; una formazione che abiliti la persona alla capacità permanente di riflettere sul proprio ruolo lavorativo e di aggiornarlo secondo le esigenze del momento.

A questo fine sono costretti a ricorrere alle diverse opportunità formative sia a quelle convenzionate con la Regione, sia a progetti sui Fondi Strutturali CEE, sia ai Programmi Comunitari, sia a ricerche-studi ministeriali.

Hanno esigenza di servizi più adeguati per l'analisi dei bisogni formativi, per la progettazione formativa, per l'innovazione didattica, per l'orientamento, per i processi di valutazione, per le attività complementari, per la revisione dei profili professionali, per l'osservazione del mercato del lavoro, per l'assistenza e la consulenza, specie a favore delle piccole e medie imprese...

Hanno necessità di operare sul mercato della formazione con l'offerta di progetti formativi coerenti con la situazione regionale, a pagamento o a contributo, per beneficiare di entrate dirette, al fine di innovare le strutture e le attrezzature. Tali entrate unite a quelle provenienti dalle diverse forme di sovvenzioni pubbliche danno modo al singolo CFP di far fronte all'instabilità ed alle incertezze dei finanziamenti, che più degli altri sistemi colpiscono il sistema formativo regionale con ritardi endemici.

Di fronte al moltiplicarsi delle esigenze ed ai cambi che comporta la evoluzione del sistema formativo sembra improrogabile l'intervento sul singolo CFP.

Così l'Intesa tra Regioni-Enti di FP convenzionata e OO.SS. confederali e di categoria del 22.06.1990: "Convengono, in particolare, che debbano essere ulteriormente potenziate le azioni regionali tese a valorizzare e sostenere i processi di riorganizzazione e riconversione degli Enti e dei CFP (anche attraverso lo strumento della convenzione) per favorire concretamente lo sviluppo dei medesimi nella duplice accezione di

— favorirne e sosteneme la trasformazione verso modelli organizzativi flessibili, interattivi, in grado di rispondere in modo progettuale alla molteplice e diversificata domanda emergente;

— favorirne e sosteneme, anche attraverso forme governate, la progressiva apertura al mercato, l'instaurazione di un più proficuo e qualificato rapporto tra qualificazione pubblica o gestione dei servizi".

In tale prospettiva sono maturate numerose esperienze ed ipotesi. Non sembra sufficiente applicare al sistema formativo il sistema della qualità totale. Così non soddisfa l'ipotesi della cosiddetta "agenzia formativa", almeno come va delineandosi.

Anche la formulazione del CCNL 89/91 (art.2) di "Agenzie Polifunzionali", coglie solo alcuni aspetti della riorganizzazione del CFP, anche se importanti.

Si deve intervenire alla radice del sistema formativo e delle strutture che comporta. Si deve pensare ad una operazione radicale qual'è quella della riprogettazione del CFP.

La progettualità, caratteristica fondamentale del CFP rinnovato, non deve limitarsi a produrre e proporre progetti formativi, nè esaurirsi nella capacità progettuale degli Operatori di FP, ma deve investire in pieno il CFP nella sua natura e nelle sue finalità, deve diventare modalità abituale e stile di vita di tutta la Comunità formativa.

Una volta elaborato il Progetto del Centro, esso diventa riferimento abituale per tutta l'azione formativa soprattutto nei tempi della programmazione e della verifica.

Al Progetto del Centro fa riscontro, a livello personale, la capacità di riprogettare la propria vita nelle sue diverse dimensioni. In questo modo il Progetto del Centro offre un suo qualificante contributo all'orientamento delle persone.

Nel Progetto del Centro vengono a fondersi in un'unico dinamismo una determinata "filosofia" della formazione professionale e delle finalità del Centro e gli aspetti organizzativi ed operativi. Diventa una forza unitaria che può influire decisamente su tutto l'andamento del Centro.

La strada per arrivare a un Progetto per ogni Centro passa attraverso il situamento territoriale della Proposta Formativa di ogni Ente di FP.

Su questa strada è da tempo che cammina la Federazione nazionale CNOS/FAP. Nel 1989 ha rinnovato la "Proposta Formativa" che, rapportandosi a Don Bosco e alla prassi salesiana, rappresenta un adempimento della legge-quadro 845/1978, e diventa un riferimento specifico ed autorevole per i CFP, che entrano a far parte della Federazione.

Essa rappresenta il punto di vista culturale e metodologico dell'Ente di FP circa i fini che si pone, il significato che attribuisce e il modo in cui interpreta il proprio compito. Essa suppone una antropologia (visione della persona e delle relazioni che si instaurano tra gli attori del fatto formativo), una pedagogia (visione del cambiamento della persona posta nel contesto formativo), una metodologia (insieme delle soluzioni indicate per raggiungere gli obiettivi della formazione) ed infine una tecnologia (disponibilità di mezzi e di strumenti che vengono messi in atto nell'azione formativa).

La Proposta Formativa della Federazione nazionale CNOS/FAP si articola intorno ai seguenti obiettivi generali verso cui tende anche un CFP rinnovato:

- a) la realizzazione di una valida Comunità Formativa;*
- b) la sua qualificazione educativa e professionalizzante;*
- c) l'offerta di una professionalità fondata su una aggiornata e significativa cultura del lavoro e di un valido progetto di vita;*
- d) l'assolvimento della funzione di orientamento formativo.*

Solo una Comunità Formativa — in cui entrano a diverso titolo, con pari dignità e nel rispetto delle vocazioni, dei ruoli e delle competenze specifiche, religiosi e laici, genitori e alunni, uniti da un patto educativo, che li vede impegnati nel comune processo di formazione — può assicurare la convergenza sostanziale sugli orientamenti e le scelte formative del CFP; può creare rapporti ispirati a spirito di famiglia; può realizzare interazioni efficaci tra la Comunità, il territorio, la Chiesa locale e la società civile.

I CFP della Federazione nazionale CNOS/FAP orientano intenzionalmente il proprio servizio secondo una prospettiva di promozione integrale delle persone, favorendo l'acquisizione di un ruolo professionale qualifica-

to e di una specifica cultura della professionalità, che si misurano creativamente con i problemi della qualità della vita e dello sviluppo comune.

In questo modo il lavoratore non solo risponde alle complesse attese che i vari sistemi hanno nei suoi riguardi, ma sviluppa l'attitudine a istituire con la realtà in genere e con quella del lavoro in particolare un approccio globale, in cui sa investire sia la propria competenza, arricchita da una adeguata cultura scientifico-tecnologica, sia la propria identità personale totale.

In conseguenza la istituzione formativa si qualifica anche come sede di mediazione culturale tra le richieste emergenti dai vari sistemi, specie di quelle del lavoro, e le diversificate situazioni dei soggetti in formazione, abilitandoli ad una analisi critica delle tensioni, dei problemi e delle aspettative del momento.

La Proposta Formativa ispira e fa da quadro globale di riferimento per il Progetto Formativo che i singoli CFP devono elaborare per interpretare le domande e le risorse del territorio, per individuare persone e strutture necessarie ad una risposta articolata, per programmare e verificare interventi mirati, per instaurare il dialogo con tutte le forze disponibili a collaborare o a contribuire in vario modo all'opera formativa dei Centri stessi.

Solo il Progetto può assicurare la rigenerazione del singolo CFP. Esso rappresenta uno spazio intermediario tra le componenti interne della Comunità Formativa, e nello stesso tempo tra le realtà del territorio, al fine di capire il significato e le prospettive della loro interazione formativa. Esso si propone come obiettivi principali quelli di migliorare la intercomunicazione vitale fra i partners della Comunità formativa e di recuperare la centralità dell'allievo, chiarificando ruoli e aspettative di ciascuno, determinando insieme obiettivi generali e particolari, al fine di raggiungere gradualmente quella maturazione globale, entro la quale collocare anche la preparazione professionale specifica. Si assicurano così le condizioni per cui ogni allievo possa trovarsi bene nel CFP e abbia voglia di riuscire, superando eventuali insuccessi e soprattutto il pericolo di interiorizzare una immagine negativa di se stesso, che lo accompagnerebbe per tutta la vita.

A questo fine non si limita il CFP a un generico rispetto del diverso, ma assicura offerte differenziate ad intelligenze differenziate nella quantità e nella qualità.

Così conclude il documento del Ministero dell'Educazione Nazionale francese "Réussir en classe quatrieme": "L'individuo ha un bisogno di realizzazione personale; vuole riconoscersi in ciò che intraprende e vuole che

ciò che intraprende sia fonte di progresso. Bisogna che capisca perchè è lì e che si senta bene dove è. All'istituzione formativa ed ai suoi membri il compito di dare agli allievi il posto che loro spetta al centro del sistema educativo".

Al Progetto Formativo del CFP, che porta ad un sistema di rappresentazione professionale del mondo del lavoro sufficientemente diversificato e oggettivo, corrisponde un Progetto personale di ogni allievo, che abbia un sistema di rappresentazione di se stessi vario e oggettivo, costruito nei diversi scenari della vita, cogliendo le opportunità che si presentano nei vari contesti.

Il Progetto non può essere costruito da esperti e calato sulla Comunità: è opera di tutti i membri. Nè viene realizzato una volta per sempre: va calibrato sulle situazioni in continuo cambiamento. È punto di riferimento costante in ogni momento della vita della istituzione e per ogni problema che emerge. È come una macro-struttura entro la quale si collocano i progetti delle singole iniziative formative.

Per assicurare alla Proposta Formativa un adeguato sostegno, nel 1992 è stato innovato anche lo Statuto della Federazione nazionale CNOS/FAP e in conseguenza si stanno innovando i regolamenti della Sede nazionale e Giunta esecutiva, delle Delegazioni regionali e dei Settori o Comparti Professionali. La dimensione associativa assicura iniziative di studio, di ricerca, di documentazione, di sperimentazione, di aggiornamento e di coordinamento, e nello stesso tempo, ispira la metodologia della realizzazione della Proposta Formativa e del Progetto Formativo, valorizzando l'esperienza, la condivisione, il discernimento e l'impegno di partecipazione e di corresponsabilità attiva di tutti al processo formativo.

Di pari passo è proceduta l'innovazione didattica attraverso il ripensamento delle "Guide curricolari", elaborate nel 1984. È arrivata, per ora in porto quella della Cultura Generale, che non rappresenta solo il quadro di riferimento culturale per gli insegnanti di tale dimensione, quanto per tutto il CFP: dirigenti, operatori di FP, allievi e genitori. Essa è frutto dell'impegno della Commissione intersettoriale per la Cultura che insieme ai Settori o Comparti Professionali (Metalmeccanico, Elettro-elettronico, Grafico, Terziario) ed alla Commissione intersettoriale Matematico-scientifica persegue come finalità l'innovazione culturale, scientifica, e metodologico-didattica, svolge un'azione sistematica di formazione e di aggiornamento a livello locale (Commissioni specifiche di progettazione e di programmazione didattica. Cfr. art. 43 del CCNL 1989/91), a livello regionale (staff regio-

nale), e a livello nazionale (specie come consulenti), e fa una forte opera di coordinamento fra tutti gli insegnanti di tale dimensione. Quella dei Settori o Comparti Professionali e delle Commissioni intersettoriali è una rete che innerva tutti i docenti della Federazione nazionale CNOS/FAP. Insieme a quella associativa assicura la innovazione.

Le nuove figure professionali

Una dinamica di rinnovamento del genere è possibile soltanto intervenendo sul personale addetto agli Enti di FP ed ai CFP.

Non è sufficiente, infatti, introdurre nuove tecnologie, nuove attrezzature, nuovi corsi/curricolari formativi o fare delle nuove sperimentazioni per parlare di innovazione. Bisogna intervenire sulla mentalità e sui profili degli Operatori di FP, a partire dai Dirigenti. Bisogna prospettare un cambio nella continuità, per cui anche il cosiddetto consolidato si rinnova profondamente, pur nel quadro della normativa attuale, attraverso un'analisi seria della domanda formativa che proviene dal territorio, attraverso una progettazione e una programmazione attenta, attraverso una adeguata verifica e valutazione.

Questa è la preoccupazione costante della Federazione, che in questi anni ha elaborato piani triennali e piani annuali per la formazione degli Operatori di FP, specie per i Dirigenti, i Direttori CFP, i Formatori, il Personale di Amministrazione e di Segreteria.

Questa azione federativa è stata sostenuta ed affiancata, con consulenze, collaborazioni e ricerche, dal Laboratorio CNOS/FAP, istituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione della Pontificia Università Salesiana.

Nel 1983 il Laboratorio CNOS/FAP ha realizzato una prima ricerca ministeriale specifica al riguardo: "Formazione dei Formatori, degli Operatori di formazione professionale nel CFP. Ipotesi di intervento per la loro formazione e aggiornamento continuo attraverso pacchetti pedagogico-didattici strutturati in modo da poter essere utilizzati anche autonomamente o con l'aiuto di un animatore".

Nel 1986 con un'altra ricerca ministeriale è intervenuto sul nuovo profilo professionale degli Operatori di FP, individuando la necessità di figure nuove quale il coordinatore e il progettista.

Tale ricerca va letta in parallelo al Rapporto ISFOL 1986 che presentava alcune ipotesi per un nuovo modello di formatore:

- a) diversificazione delle figure professionali all'interno del CFP;*
- b) possibilità di ingressi laterali di quadri aziendali e di esperti nei CFP a tutti i livelli;*
- c) flessibilità nell'impiego del personale;*
- d) distribuzione dell'orario per obiettivi e per progetti;*
- e) un sistema premiante e flessibile simile a quello vigente nelle aziende private;*
- f) la figura professionale di direttore "manager", non solo preside, ma anche imprenditore.*

In questa prospettiva nel 1987 la Federazione demandava al Laboratorio CNOS/FAP un'indagine sui Direttori CFP della Federazione stessa, la quale, pur non negando la necessità dell'allargamento dei compiti e delle responsabilità del direttore, affidava ad esso prioritariamente la leadership della Comunità Formativa, la promozione della Proposta Formativa e la pianificazione/organizzazione delle attività in vista del raggiungimento degli obiettivi formativi.

Finalmente nell'"Intesa tra Regioni — Enti di FP convenzionata — OO.SS. Confederali e di categoria" del 22.06.1990 si recepiscono tali principi: "Regioni, Enti ed OO.SS. concordano sulla necessità che la flessibilizzazione delle strutture e delle azioni formative debba essere sostanziata soprattutto attraverso il potenziamento di programmi articolati di iniziative di aggiornamento del personale dipendente, ai vari livelli, identificando precisi profili professionali in funzione delle specificità regionali, da definirsi con il concorso degli Enti e dell OO.SS. in sede di contrattazione decentrata".

In conseguenza, nella stessa "Intesa", riferendosi al personale impegnato nella funzione di coordinamento degli Enti a livello regionale, si parlava della necessità di "rafforzamento — all'interno delle differenti ed articolate situazioni dei rapporti istituzionali in atto — della funzione di coordinamento a livello del singolo Ente nel rapporto esterno e con le strutture, inducendo inediti e più elevati fabbisogni professionali".

Coerentemente il CCNL 1989-91 nelle "declaratorie dei profili professionali", rafforzava la figura del Direttore CFP e riguardo al formatore faceva rilevare: "La professionalità del formatore è costituita da una formazione di base ampia e polivalente tale da consentire, attraverso qualificazione e aggiornamento ricorrenti anche specifici, l'esplicazione di funzioni com-

plesse e articolate per aree di intervento diversificate". E in base alle esigenze di flessibilità del sistema formativo individuava le seguenti articolazioni nelle funzioni di:

- Coordinatore di settore,*
- Coordinatore progettista,*
- analista orientatore,*
- operatore per l'integrazione dei disabili.*

La funzione del Coordinatore di settore/processo veniva "finalizzata all'organizzazione e all'integrazione dei diversi momenti e strumenti didattici, alla programmazione didattica e alla verifica dell'apprendimento in rapporto alla complessità dell'articolazione degli interventi formativi, alla diversificazione degli strumenti utilizzati, all'utilizzo di risorse sia interne che esterne alla struttura operativa".

La funzione del Coordinatore progettista veniva "finalizzata alla progettazione e al coordinamento di attività ed 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".

La funzione dell'analista-orientatore — che la Federazione preferisce chiamare Coordinatore delle attività di orientamento — veniva "finalizzata al coordinamento e al collegamento tra la struttura formativa e i soggetti istituzionali preposti ad attività nell'ambito delle politiche attive del lavoro".

Nelle stesse Declaratorie si prevedeva la presenza di formatori con tali incarichi o in strutture complesse, o in Centri di particolare rilevanza territoriale o presso Centri sperimentali di Agenzie formative. E perchè non a livello di coordinamento regionale degli Enti?

La stipula del CCNL ha spinto la Federazione nazionale CNOS/FAP ad intensificare la ricerca e la sperimentazione di tali articolazioni della funzione docente.

Nel 1990-1991 il Laboratorio CNOS/FAP affrontava, attraverso delle ricerche ministeriali lo studio prima del Progettista di formazione ("Il Progettista di formazione e la nuova organizzazione del CFP in rapporto al territorio ed ai processi interni di insegnamento-apprendimento") e nell'anno successivo quello del Coordinatore di processo/settore ("Il Coordinatore di processo/settore, professionalità docente e metodologie didattiche innovative") e ne pubblicava le sintesi sulla Rivista quadrimestrale: "Rassegna CNOS".

Nello stesso anno, attraverso il Laboratorio, la Federazione portava avanti un'indagine complessiva sulla qualità della FP fornita dall'Ente di FP, sia globalmente sia dai singoli Centri, rilevandone sistematicamente i principali dati quantitativi, valutandone la qualità e predisponendo strumenti per fare una rilevazione periodica della qualità stessa (questionari per i singoli CFP, per tutti i Direttori, per un consistente e significativo campione di Formatori, di Allievi e di Genitori). Il Rapporto di ricerca fu reso pubblico nel 1991. Nelle conclusioni operative si sottolineava la necessità di incrementare i processi di innovazione sia per quanto riguarda gli aspetti quantitativi, organizzativi e strutturali, sia per gli aspetti qualitativi dell'offerta formativa, sia per gli aspetti metodologici. E sotto questa voce occupava il primo posto il miglioramento della professionalità del personale.

In tale direzione si muoveva anche la ricerca-intervento, affidata al Laboratorio CNOS/FAP dalla Federazione nel 1990: "Identità e formazione del formatore con funzione di coordinamento delle attività di orientamento" (Cfr. il Rapporto finale a cura di Michele Pellerrey e Silvano Sarti). Di pari passo alla ricerca procedeva la sperimentazione.

Dopo aver realizzato un primo corso sperimentale della durata di due anni, comprendenti corsi e seminari di studio e esercitazioni pratiche guidate, riguardo al Coordinatore delle attività di orientamento, si sta ora realizzando un corso sperimentale di durata biennale per il Coordinatore Progettista. Concluso tale corso, si provvederà alla sperimentazione di un corso biennale per il Coordinatore di process/settore.

In questo modo la Federazione intende omogeneizzare le funzioni delle figure professionali già tradizionalmente presenti in alcuni CFP, specie più complessi, e nello stesso tempo preparare nuove leve per tali funzioni.

Frattanto si spera che il nuovo CCNL abbia a recepire pienamente tale esigenze a livello nazionale, nè si limiti a demandarne la regolamentazione a livello di contrattazione decentrata.

La qualificazione della Formazione Professionale di base

Il primo obiettivo che la Federazione si propone attraverso l'innovazione del CFP è la qualificazione della Formazione Professionale di base di primo e secondo livello, che essa ritiene campo di interventi preferenziali, pur aprendosi a tutte le altre utenze del sistema formativo regionale.

La formazione professionale di base corrisponde allo sviluppo di certi processi interni, di competenze pratiche e di specifici atteggiamenti di fondo, che costituiscono come il nucleo portante di ogni futura professionalità e che esigono un continuo adeguamento e sostegno per tutta la vita lavorativa.

Essa in genere si realizza alla conclusione di ogni ciclo di studio, nel post-obbligo, nel postdiploma e nel post-laurea.

Specie nei primi due casi si riferisce a soggetti ancora in età evolutiva, con esigenze di crescita personale, sociale e culturale. Ciò implica l'organizzazione di azioni formative più complesse e comprensive di dimensioni evolutive. Tra queste emergono in particolare: uno sviluppo più elevato e controllato di processi formativi generali; una costruzione più vasta e significativa di reti concettuali al fine, da un lato, di dare senso alla realtà e all'esperienza personale e sociale e, dall'altro, di comprendere in modo adeguato fenomeni e situazioni del mondo fisico naturale e artificiale; un'integrazione personale ed emozionale che permetta un equilibrato scambio comunicativo e validi rapporti interpersonali; capacità di giudizio e di scelta nella complessità delle situazioni di vita e di lavoro.

Compito questo che si presenta molto impegnativo per il CFP e per gli Operatori di FP, ma, coincidendo esso con l'età evolutiva dei soggetti in formazione, può più facilmente raggiungere quella maturazione globale che sa investire nel lavoro non solo la propria cultura e la propria competenza professionale, ma anche la propria identità totale.

Compito impossibile, se il sistema formativo regionale pensasse di attribuirselo in forma esclusiva; possibile solo attraverso un sistema formativo integrato e conseguentemente attraverso la sinergia con il sistema scolastico e con quello lavorativo, in una prospettiva unitaria di valorizzazione delle risorse umane. L'ENAI, al riguardo fa rilevare che "le soluzioni non possono essere segmentate, ma devono avvenire in un'ottica di globalità che si introduce in sinergie tra i sistemi della scuola e della FP, di orientamento, di collocamento e di politiche occupazionali".

Al fine di qualificare la formazione di base di primo e secondo livello — indipendentemente dal fatto che essa sia convenzionata o meno con la Regione o usufruisca da altre forme di contributi — è indispensabile che essa si traduca in progetti specifici per adeguarsi alla situazione concreta dei soggetti in formazione, per rispondere in modo mirato alle esigenze del mercato del lavoro e per colmare eventuali lacune riscontrate nelle esperienze precedenti di progetti simili.

Alla base di tali progetti si pone il fatto che fin dall'inizio la FP deve essere assunta come esperienza globale, in cui si mettono in gioco, in forma unitaria, la persona e le sue diverse possibilità, senza separare l'aspetto culturale e cognitivo da quello pratico od operativo, senza contrapporre l'aspetto umanistico a quello scientifico-tecnologico, senza astrarre dalla quotidianità della vita e dei rapporti sociali.

Ne consegue un approccio ai saperi in modo pluri-disciplinare, in progressione educativo-formativa, centrata sullo sviluppo della capacità di porsi in confronto alla realtà. Ne deriva anche una vera e propria alternanza tra formazione d'aula e formazione in laboratorio, tra formazione diretta e auto-formazione, tra formazione in comunità e formazione nell'ambiente familiare e sociale, e, attraverso lo stage, tra formazione nel CFP e formazione sul lavoro.

Una tale prospettiva richiede al CFP ed agli Operatori di FP una particolare sensibilità educativa, e, soprattutto, la capacità di offrire delle proposte atte a stimolare e sostenere la motivazione degli adolescenti e dei giovani all'impegno, all'incontro con i formatori, al lavorare insieme, alla crescita insieme come persone e come gruppo. Nello stesso tempo si apre un vasto campo alla pedagogia del successo, assicurando ai giovani una comunità aperta all'accoglienza e al dialogo educativo; puntando sulla autostima e sulla stima vicendevole; partendo sempre dal positivo e non da quello che manca; tendendo alla costruzione di personalità stabili, realistiche, solidali; offrendo ampi spazi alla libera iniziativa, per andare incontro ai desideri ed interessi giovanili, anche attraverso attività complementari; favorendo una progressione formativa per "successi" fino all'autorealizzazione.

Tale pedagogia esige una didattica, che non è solo campo d'azione del docente, ma si apre anche al discente e si costituisce come ambiente culturale e relazionale di un'azione reciproca.

Una didattica attiva, che abbandona sempre di più il modello scolastico, ricorre all'ingegneria ciclico-modulare e non si basa tanto su insegnamenti, quanto su saperi-esperienza.

Essa persegue un sistema di apprendimenti personalizzati, per cui si variano i ritmi di apprendimento, gli strumenti didattici, la sequenzialità degli obiettivi e le modalità di interazione per rispondere in modo più adeguato alle caratteristiche cognitive ed affettive del soggetto in formazione e dei membri del gruppo/corso.

Le mete che la formazione professionale di base si propone (formazio-

ne culturale di base; formazione all'attività lavorativa e professionale; formazione alla partecipazione civile) vanno assunte globalmente, non certamente scandite in tappe successive.

Attraverso la formazione culturale di base si intende soprattutto assicurare al giovane quell'insieme di strumenti critici che gli permetta di interpretare la realtà, in cui è collocato come persona, come lavoratore, come cittadino e come cristiano, e di affrontare in modo positivo gli eventi della vita, specie quelli connessi al mondo del lavoro. Non si tratta tanto di soffocare il giovane sotto un cumulo di nozioni, quanto di dargli la pazienza e il gusto della riflessione, della analisi e del ragionamento; di aiutarlo a riscoprire il culto del vero, del bello e del buono; di sostenerlo nell'imparare a imparare.

In particolare, come futuro lavoratore egli deve saper integrare in modo dinamico tre componenti culturali fondamentali: quella riguardante il compito specifico che egli è chiamato a svolgere, visto in relazione alla totalità dei compiti lavorativi presenti nel sistema produttivo; le relazioni sia interpersonali che istituzionali da sviluppare; il sistema dei significati della sua attività, delle persone con cui entra in contatto, del sistema produttivo e sociale.

Il giovane può pensare di aver raggiunto un buon grado di maturazione culturale, solo quando avrà superato la contrapposizione tra gli aspetti culturali e la sua esperienza quotidiana nella sua globalità.

In questo numero

L'EDITORIALE, partendo dai profondi cambiamenti che hanno investito il sistema formativo regionale, ne esamina la ricaduta sul singolo CFP e sugli Operatori di FP e ne deriva come conseguenza la necessità di un loro profondo rinnovamento.

Esso non può essere raggiunto, se non attraverso una progettualità radicale che si esprime nel Progetto del singolo Centro e nella articolazione delle funzioni degli Operatori. Ne consegue anche una riqualificazione della Formazione Professionale di base. La validità delle argomentazioni è legata alle ricerche e alle sperimentazioni condotte in questi anni dalla Federazione nazionale CNOS/FAP.

Come STUDI.

Il dr. Giorgio Bocca, ricercatore della Sede di Brescia dell'Università Cattolica, muove dalla premessa che molta cultura pedagogica del nostro Paese è inadeguata a cogliere la valenza educativa della formazione professionale, e, rapportandola all'esperienza lavorativa, a cui prepara, ne individua alcuni aspetti qualificanti sotto il profilo cognitivo, organizzativo e socializzante. Ancora più significato esso acquista, se la si pone nell'ambito della formazione permanente.

Con l'articolo: "Spazio sociale Europa: ripercussioni sui giovani" si riprende a riflettere su un altro aspetto della Unione Europea: quello sociale. Esso riprende la relazione tenuta dal Prof. Helmut Shwalb dell'Istituto Superiore Cattolico di Sociologia e Pedagogia Religiosa di Friburgo ad un Convegno di esperti su "L'impegno sociale dei cattolici a favore dei giovani in Europa", svoltosi a Benediktbeuern (Augsburg) nei giorni 25/26 novembre 1992. Ripercorrendo le diverse fasi del cammino comunitario, l'autore ne illustra le dimensioni economiche, politiche, culturali e sociali e vede come fondamentali, al fine della costruzione dell'unione europea, la libera circolazione dei cittadini e la loro vicendevole accoglienza, specie riguardo ai giovani. Il servizio sociale cattolico per i giovani, come parte costitutiva del sistema dei servizi sociali, può fornire un consistente contributo a tale finalità, rendendo possibile e facilitando le interrelazioni fra i giovani che si sono stabiliti o si stabiliranno in Europa.

L'intervento del Prof. Michele Pellerrey dell'Università Pontificia Salesiana sulla comunicazione educativa nell'azione didattica sia nella Scuola che nella FP è articolato in tre parti: la prima riguardante l'identità dell'azione didattica, vista nella sua complessità; le altre due riguardanti le dimensioni pratico-poietica e prassica, riprendendo il modello formativo dell'apprendistato e allargandone l'applicazione dal campo pratico a quello cognitivo, affettivo e morale.

Il Prof. Mario Viglietti, direttore del COSPES di Torino-Rebaudengo, presenta il questionario d'interessi professionali "M.V.90", uno strumento prezioso al fine dell'orientamento, dato che gli interessi e i valori influiscono profondamente sulle scelte professionali. Dopo una premessa a carattere generale, si illustrano la struttura dell'inventario degli interessi nella nuova versione di "M.V.90" e le aree professionali di riferimento; si danno indicazioni riguardo alla somministrazione e correzione del questionario e riguardo alla interpretazione dei risultati; e si tirano alcune conclusioni a carattere educativo. In appendice vengono determinati alcuni concetti di

base e pubblicati la scheda d'informazione, il questionario "M.V.90" e alcune tabelle esemplificative.

Viene editata la seconda e conclusiva parte della sintesi della ricerca: "La figura e/o funzione del Coordinatore di Settore: snodo tra CFP, Aziende e Formatori" a cura dell'equipe formata da Guglielmo Malizia, Sandra Chistolini, Vittorio Pieroni e Umberto Tanoni.

Come VITA CNOS vengono presentate da Rosario Salemo della Sede nazionale le azioni di formazione e di aggiornamento portate avanti dalla Federazione nazionale CNOS/FAP nel 1992.

Concludono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura del Prof. Guglielmo Malizia dell'Università Pontificia Salesiana.

Riflessioni attorno alla formazione al lavoro

Giorgio Bocca

1. Premessa

Nel corso della I parte delle nostre riflessioni, abbiamo cercato di mostrare la difficoltà per il pensiero pedagogico ad interessarsi della dimensione del lavoro produttivo così come veniva strutturandosi all'interno della realtà industriale. Ciò non significa, però, che non si siano potuti fissare alcuni punti fermi di particolare interesse per la ridefinizione della formazione professionale. In realtà molta cultura pedagogica ed educativa nel nostro Paese appare ancora per molti versi inadeguata ad impostare in termini corretti il problema della formazione professionale ed al lavoro, succube come è di una accezione di 'humanitas' mediata dalla tarda classicità nei termini di un rigido curriculum di studi umanistici e liberali. A ciò si deve la pratica non applicazione del dettato costituzionale che prevedendo l'Italia come Repubblica fondata sul lavoro dovrebbe ispirare un minimo di formazione professionale all'interno di qualsiasi curriculum di studi; oltre al superamento della concezione della formazione professionale regionale come una scuola di terza serie, fondamentalmente appannaggio di Enti di assistenza per dropouts (tesi cara anche a molti Assessorati regionali).

Prendiamo, ad esempio, i programmi Brocca per il biennio della secondaria superiore: in essi è evidente come la dimensione della 'professionalità' sia totalmente assente, seguendo appunto una concezione tradizionale della edu-

cazione 'liberale'. E ciò, si badi bene, non tanto in quanto non vi sia una presenza nominale di discipline o aree del curriculum a ciò attinenti, quanto piuttosto per una totale assenza di attenzione per la formazione al lavoro in quanto aspetto fondamentale della formazione generale degli adolescenti. In realtà, vi sono almeno tre aspetti attinenti alla formazione generale, e non specificamente attinenti a particolari aspetti di formazione professionale, che vengono a costituire le basi di quell'atteggiamento generale verso il lavoro che abbiamo chiamato 'professionalità': la socializzazione al lavoro ed alla sua cultura, quale dimensione tipica della preparazione alla vita attiva e di lavoro per ogni cittadino (si tenga presente il dettato costituzionale già citato); la presa in carico del tema della motivazione degli adolescenti alla attività professionale; la attenzione alle dimensioni cognitive e volitive che l'attività professionale giunge a toccare.

E notiamo per inciso come tale impostazione nei confronti del lavoro stia riverberandosi anche a livello di formazione post secondaria, laddove la scuola statale, candidandosi a costituirsi come sistema di formazione non universitaria, rischia di presentarsi con una curvatura mentale totalmente distante e disancorata dalle dimensioni formative professionali oggi richieste dal mercato¹.

D'altro canto, non sembra che la formazione professionale regionale sia riuscita, nel corso degli anni, ad esprimere complessivamente una propria cultura della professionalità in grado di imporre una sua specificità all'interno del globale 'sistema' formativo: essa sembra invece aver accettato passivamente di divenire il ricettacolo degli espulsi dalle scuole statali (realtà sancita nel nostro Paese addirittura con uno status di binario morto che ne ha fatto una realtà a sè rispetto alla 'vera' scuola statale).

Uno dei momenti destinati a portare al pettine tali nodi appare rappresentato proprio dalla possibilità di offrire l'accesso alla formazione professionale come via di espletamento dell'obbligo, di fatto portando a confrontarsi fra di loro logiche del tutto differenti sia in termini di 'culture' della formazione che di peso politico rispettivo.

2. Alcune coordinate caratteristiche della formazione alla professionalità

Rifacendoci esplicitamente a quanto già delineato in altri contributi², vorrei concentrare qui l'attenzione su taluni aspetti della formazione della 'pro-

1 Cfr. *Piano di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni*, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 56/1991.

2 Cfr. M. PELLERÉY, *Elementi per la definizione di una Pedagogia della Formazione Professionale*, in «Rassegna CNOS», n. 3/1990.

fessionalità' che meglio sembrano qualificarne l'azione educativa al di là della pura qualificazione ad un lavoro.

2.1 *Ipotesi sulla dimensione cognitiva del lavoro*³

Costituisce oramai un dato di fatto oggi il fare riferimento al lavoro nelle sue dimensioni cognitive: non più la forza muscolare, si dice, bensì un 'lavoro' in cui il controllo dei processi e la capacità di fare fronte all'imprevisto costituiscono le caratteristiche prevalenti.

In termini psicopedagogici, però, tale considerazione non sembra di così pacifica messa in opera. Già il MANTOVANI⁴, in un suo studio sulle caratteristiche cognitive dell'operatore si poneva il problema della mediazione fra due grossi filoni di pensiero.

Per un verso il BRUNER che sostiene come l'organizzazione delle conoscenze avvenga attraverso la creazione di strutture cognitive in grado di connettere e semplificare le differenti esperienze, permettendo di acquisire modelli utili ad affrontare il nuovo. Appare qui interessante il modo con cui si denota il concetto di 'competenza', intesa quale capacità di controllo della esperienza stessa, organizzandola secondo strutture concettuali che a loro volta delineano una più ampia capacità di lettura ed interpretazione non solo dell'esistente, quanto anche dei processi di mutamento. Si prefigurano così precise interconnessioni fra le strutture cognitive presenti nel lavoratore ed i livelli di professionalità da questo acquisiti. Secondo HOC, poi, tali strutture cognitive non si determinerebbero unicamente a partire dalle acquisizioni teoriche realizzate in ambito formativo, bensì si produrrebbero anche e soprattutto per la azione modellante della esperienza operativa quotidiana: realizzando una sorta di circolarità fra la attività lavorativa reale e la sua concettualizzazione. Gli studi di ODDONE hanno così portato a cogliere come i modi della organizzazione cognitiva presenti nell'operatore siano sostanzialmente diversi rispetto a quelli del tecnico: nel secondo presentano le caratteristiche della 'monomodalità' (impostata prevalentemente in termini di razionalizzazione tecnico-scientifica); mentre la concettualizzazione presente nel lavoratore appare prevalentemente 'multimodale', per la compresenza contemporanea di molteplici modalità di organizzazione delle conoscenze in relazione all'esperienza. L'operatore sarebbe, quindi, portatore di mappe cognitive assai composite e difficilmente trasmissibili in termini verbali, sapendo altresì produrre 'soluzioni' operative qualitativamente 'differenti' rispetto a quelle proposte dal tecnico.

³ Le considerazioni che seguono si presentano sotto forma di ipotesi ed emergono da una prima ricognizione del problema sviluppata nel corso di una ricerca, condotta con contributo del CNR.

⁴ Cfr. G. MANTOVANI, *Motivazioni e strategie dell'operatore*, Angeli, Milano, 1982.

Ci si propongono così interessanti quesiti che vanno a toccare uno degli aspetti cardine della formazione professionale: in quali termini è possibile realizzare una compresenza di tali differenti modi di organizzare cognitivamente il lavoro? La partecipazione a stages aziendali, piuttosto che la presenza di operatori di aziende all'interno del personale docente in quali termini influisce su tali assetti cognitivi degli studenti? È poi sempre da privilegiarsi, sia in sede di formazione sia in sede di valutazione dei livelli formativi, la istanza della 'monomodalità' tecnica all'interno di una corretta concezione della professionalità, quando, ad esempio, uno degli aspetti positivi dei circoli di qualità non è forse dovuto alla disponibilità dei lavoratori a porre a disposizione la propria esperienza, condotta in termini 'multimodali', per realizzare soluzioni di qualità totale che spesso è impossibile raggiungere da parte dei soli tecnici?.

D'altro canto, proprio il privilegiarsi delle dimensioni cognitive ed organizzative delle esperienze ci porta a confrontarci con altri problemi che toccano assai da vicino le didattiche della formazione al lavoro. Potremmo confrontarci con quella che assai sbrigativamente denominiamo come psicologica 'russa' (vi fanno capo autori come VIGOTSKIJ, LURIJJA ed altri). Questi ci portano a propendere per una concezione linguistico-operatoria del formarsi di tali quadri concettuali. In altri termini sarebbe il contesto sociale a stimolare il sorgere del pensiero, favorendovi l'emergere della dimensione simbolica che nella strutturazione linguistica assume la massima ricchezza di elaborazione. Ed appunto il LURIJJA ci sottolinea la duplice funzione del linguaggio quale momento di comunicazione ed al contempo forma di regolazione ed organizzazione del comportamento. In breve, tale ipotesi ci lascerebbe pensare ad un accentuarsi della funzione del linguaggio come potente organizzatore delle esperienze, stimolando, nella formazione professionale, una specifica attenzione alla verbalizzazione delle esperienze, alla corretta impostazione tecnico-terminologica, alla attenzione alla interiorizzazione di schemi concettuali corretti: quasi ponendo in relazione dialettica l'aspetto di impostazione tecnico-teorica, tipico della scuola tradizionale, con quello pratico-operativo da realizzarsi però in situazione reale e non certo all'interno di aree o laboratori 'scolastici'.

Mi si consenta anche un ultimo cenno alla cosiddetta 'qualità gestalt' (VON EHRENFELS) che ci propone l'esperienza come un tutto non frammentabile: orientandoci verso una interpretazione della organizzazione cognitiva, come della stessa professionalità del lavoratore, come un 'tutto' unico, frutto della stratificazione di esperienze che si realizza secondo esiti di autodistribuzione dinamica producentisi in forme originali all'interno della mappa cognitiva del singolo. Ciò che qui ci interessa è la indicazione dello stretto legame che intercorre fra il domani della professionalità e l'oggi/ieri del com-

plesso di esperienze che il soggetto ha sviluppato/sviluppa ed ha organizzato/riorganizza in sè costantemente.

Non sarebbe quindi possibile, dapprima, pensare alla formazione professionale come momento separato nell'itinerario formativo del singolo, bensì questa si costituirebbe anche come esito dello stratificarsi in termini originali dell'assieme di esperienze realizzate da parte del singolo anche lungo tutto il corso del proprio curriculum di studi.

La vera e propria formazione professionale, poi, si costituirebbe come il punto di arrivo ed al contempo il momento di partenza di una costante strutturazione/ristrutturazione di un campo di saperi, saper fare, motivazioni, pre-comprensioni.... che si attiva e si plasma a partire da tutta una ricchezza di esperienze di vario genere attuantesi lungo il corso della vita. La mancata attenzione lungo tutto l'iter formativo a tale specifica realtà finisce per pregiudicare gli esiti lavorativi e professionali del singolo.

Già questi brevi cenni ad alcune tematiche rilevanti che ruotano attorno alla cognitivizzazione del lavoro, ci mostrano quali ampi spazi di elaborazione teorico-operativa si aprano ad un sistema di formazione professionale finalmente svincolato da logiche di subalternità culturale al mercato del lavoro ed alla concezione 'classica' della cultura scolastica, individuando percorsi propri di 'formazione generale specifica' (come abbiamo visto specificato dallo HESSEN) della persona che non possono non 'contenere' l'attenzione alle dimensioni della comunicazione interumana; alla elaborazione della cultura aziendale in quanto frutto del convergere (e spesso del confliggere) di molteplici punti di vista uniti nella ricerca del bene comune; alla interazione con un management sempre meno direttivo, quanto piuttosto volto alla ricerca di collaborazione e corresponsabilità da parte del singolo.

Dunque, non più unicamente formazione professionale in quanto abilitazione ad una professionalità di prodotto, quanto piuttosto momento di formazione generale della persona, esaltandone quelle caratteristiche utili all'inserimento pieno nei processi in atto all'interno dei sistemi produttivi.

2.2 Una attenzione particolare alla motivazione al lavoro

Indirizziamo ora la nostra attenzione verso un ambito di non minore interesse, in una concezione della professionalità non unicamente composta di conoscenze e capacità operative.

Esiste oramai una certa concordanza fra differenti scuole psicologiche nel ritenere il lavoro come mezzo di soddisfacimento di un bisogno tipicamente umano che può assumere differenti connotazioni all'interno delle diverse culture. La formazione professionale non può non farsene carico sia nei confron-

ti dai giovani in età evolutiva come degli adulti in fase di qualificazione o riqualificazione professionale. Tale bisogno assume differenti aspetti motivazionali⁵ a seconda che si riduca alla ricerca di un lavoro unicamente in quanto fonte di reddito oppure alla sua percezione quale mezzo di inserimento nella società, influenzando direttamente sulla propria identità personale e sociale. In questi termini la motivazione non si riduce più unicamente al lavoro bensì dovrebbe maturare⁶ nei confronti della ben più complessa professionalità, intesa qui nei termini di realizzazione di organiche sintesi valoriali che motivano la maturazione di atteggiamenti responsabili e solidali all'interno della realtà sociale del lavoro. A questo livello entrano in gioco precisi agganci curricolari con quelle dimensioni etiche attinenti alla 'disposizione a bene operare', che si costituiscono, se coltivate, nell'uomo in modo naturale e del tutto indipendente da una specifica formazione religiosa. Si tratta di disposizioni che vanno fatte maturare ed esplicitare sia all'interno della formazione, come nella stessa organizzazione aziendale in quanto funzionali alla ricerca del bene comune.

Ciò vale ancor più per una concezione personalista, che, cogliendo il lavoro come attività tipicamente umana al cui interno rientra anche il farsi carico del bene comune, richiede una costante e chiara mobilitazione della volontà del lavoratore affinché non solo conosca le condizioni del proprio lavoro, bensì sappia e voglia modificarle in senso sempre più umano.

2.3 *La formazione come momento di socializzazione al lavoro*

Abbiamo già accennato a questo tema spesso poco sentito all'interno della realtà formativa. All'interno della cosiddetta socializzazione secondaria, la socializzazione lavorativa assume notevole importanza quale momento di predisposizione di quell'insieme di ingenue percezioni e precomprensioni del lavoro che finiranno per determinare una 'cultura' individuale del lavoro e della professionalità. Questa giocherà inevitabilmente un ruolo fondamentale al momento del diretto inserimento lavorativo. Una percezione del lavoro come mestiere o come professione, come aspetto della propria identificazione personale, si può ben dire sia un esito anche della storia delle forme di autoi-

⁵ La ZANI MINOIA considera motivazione essenzialmente come tendenza dell'uomo alla acquisizione di gradi sempre più ampi di libertà, secondo un desiderio di operare e produrre cambiamento, intrinseco alla natura umana (in MANTOVANI, cit., p. 43). Cf. AA.VV., *Il Lavoro. II. Sociologia, Antropologia, Psicologia, Economia e Storia*, Morcelliana, Brescia, 1985.

⁶ Riprendiamo qui una impostazione 'culturale' della motivazione, sì che il processo formativo possa venire concepito anche quale momento di decondizionamento nei confronti di inadeguate impostazioni motivazionali.

identificazione con il proprio futuro sè lavorativo. A me sembra che tale attenzione non si possa, però, fermare alla formazione in età evolutiva, bensì si costituisca come una delle costanti della formazione professionale a tutti i livelli, al fine di coadiuvare la persona nella propria identificazione professionale e nella maturazione di mutamenti in relazione al cambiare delle caratteristiche di tale professionalità o, addirittura, delle condizioni di erogazione del proprio lavoro. Pensiamo, ad esempio, alla disoccupazione quale momento di messa in crisi della propria identità professionale, oppure al pensionamento in quanto stimolo alla costruzione di una nuova identità personale, non più imperniata sul lavoro, anche se dal proprio essere stato lavoratore non può prescindere.

È a questo livello che i programmi dei vari ordini e gradi di scuola appaiono tuttora insufficienti nello stimolare in tutto il corpo docente di una specifica attenzione al formarsi e maturare di tali immagini anticipatorie del sè lavorativo futuro: si tratta, se vogliamo, di ampliare l'attenzione all'orientamento, fino a ricomprendervi tale sensibilità volta altresì al costante stimolo a correggere i propri 'sogni' sul futuro mediante un costante confronto con la realtà.

Un breve cenno merita anche il problema di realizzare una attenzione formativa alla disoccupazione: si tratta di affinare le capacità e disposizioni indispensabili al fine di reperire un posto di lavoro, al contempo sapendo 'sopportare' il peso psicologico della disoccupazione. Si tratta, ad esempio, di prestare attenzione alla possibile trasferibilità delle tecniche di risoluzione di problemi: la disoccupazione richiede, infatti, una riorganizzazione delle conoscenze e capacità personali attorno alla problematizzazione della realtà ed alla delineazione di procedure di soluzione razionale. Dunque, non ci si potrà ridurre unicamente alla trasmissione di conoscenze attinenti al mercato del lavoro locale, alla formulazione di un curriculum vitae od alle tecniche di colloquio. Si richiederà, bensì, una attenzione specifica alla individuale capacità di reazione nei confronti di tali situazioni, sapendo socializzare l'ansia che ne deriva, ma soprattutto evitando di chiudersi nei circoli viziosi di una 'fittizia' ricerca di un lavoro o della accettazione in forma stabile di attività lavorative marginali (quale espressione della rinuncia alla ricerca, cercando comunque di minimizzare gli effetti psicologici della palese accettazione dello status di disoccupato). Il fenomeno della disoccupazione, oggi di nuovo montante, richiederà, quindi, un proiettarsi dell'azione formativa ben oltre il curricolo tradizionale, sia in direzione di nuovi contenuti e tecniche operative (che non necessariamente dovranno costituirsi come disciplina a sè), sia ampliando l'ombrello protettivo della formazione al di là della pura acquisizione del titolo finale di studio: dando vita a gruppi di giovani in cerca di lavoro, produ-

cendo interventi di ulteriore qualificazione in direzione di un migliore inserimento nel mercato del lavoro creando esperienze di autoimprenditorialità nei disoccupati ecc..

Si tratta di attivare una riflessione globale sul venir meno dei confini rigidi fra formazione 'scolastica' al lavoro e periodo di ricerca/inserimento definitivo all'interno del mondo del lavoro. Attesa la attuale separazione fra le due aree, l'una appannaggio della scuola o del CFP e l'altre delle agenzie per il collocamento e per il lavoro, si tratta di sperimentare nei fatti la possibilità di 'concertare' fra differenti soggetti istituzionali una sorta di territorio comune al cui interno sia presente la cultura della formazione, come risorsa per l'impiego e come luogo di conoscenza ed accompagnamento dei giovani, assieme alla cultura dell'impiego e dell'imprenditorialità. Si da giungere alla progettazione dei modi e delle forme più idonei a procacciare/produire lavoro per i giovani e per gli adulti in mobilità (appunto anche secondo logiche di formazione sul campo alla autoimprenditorialità).

3. Per una 'collocazione' della formazione professionale

Concludiamo le nostre riflessioni introducendo il concetto di 'educazione permanente' (tema caro ai pedagogisti negli anni '70) al fine di poter meglio dimensionare la formazione professionale. Si tratta, in altri termini, di cogliere come tale livello di formazione si situi sia all'interno della globalità dei curricoli di formazione di base, sia come sottosistema di formazione in relazione sia alla formazione secondaria e post secondaria di tipo scolastico, sia in relazione alle esigenze di formazione alternata e continua degli adulti lavoratori. La collocazione della 'educazione permanente' ci permette di evidenziarne la valenza pur sempre formativa per la globalità della persona, sottraendola alla tendenza, oggi dominante, a farne una pura appendice delle politiche del lavoro e del cambiamento delle esigenze di produzione.

Ma cerchiamo prima di fissare alcune idee:

- possiamo convenzionalmente fare riferimento alla 'educazione permanente', in una accezione che la avvicina al continuo processo di autorealizzazione storica della persona. Il processo per cui si 'diviene ciò che si è' richiede il progressivo e responsabile appropriarsi da parte del singolo dei propri processi educativi. L'adulto si differenzierà, quindi, dal soggetto in età evolutiva per la capacità piena di presiedere al proprio processo autoeducativo, fatto di accrescimento di conoscenze e di scelte etiche finalizzate alla progettazione della propria esistenza.

- Ma la società è altresì il luogo in cui si esprimono delle aggregazioni di persone capaci di produrre originali sintesi culturali e di proporle ad ogni membro come contributo al suo personale processo autoeducativo. Potremmo definire tali processi con 'formazione permanente', riprendendo così la etimo del greco 'poiein' che indica appunto la formazione nei termini di plasmazione dall'esterno. In effetti, è naturale e logico che qualsiasi proposta formativa abbia fra le sue caratteristiche, oltre la intenzionalità e la culturalità, anche una dimensione 'ideologica' in quanto espressione delle concezioni tipiche della aggregazione sociale che la propone, e per ciò stesso tendente in tal senso a plasmare anche le proprie proposte formative.

Questa distinzione fra educazione e formazione permanente ci permette di concepire la realtà sociale quale ampio spazio di offerta formale (in quanto strutturata secondo curricula che sboccano su titoli riconosciuti dallo Stato), *informale* (in quanto strutturata su curricula, anche se privi di sanzione finale riconosciuta giuridicamente), non formale (in quanto oggetto di libera proposta culturale per la popolazione) di occasioni di formazione. Al contempo ci permette di non ridurre la formazione, anche istituzionale, alla mera espansione, verso gli adulti, dei sistemi formativi 'scolastici' o dei loro modelli operativi. Per la formazione professionale tale ipotesi ci delinea uno spazio specifico quale sottosistema che si staglia all'interno di un ricco quadro di offerte formative rivolte a giovani ed adulti (si pensi al volontariato, alla cosiddetta educazione degli adulti, alla azione formativa extramurale delle Università ecc.). Un sottosistema ricco non solo nei curricula, bensì anche nei modi tipici di interpretare il valore del lavoro ed i contorni della professionalità da parte dei differenti soggetti culturali che concretamente 'fanno' formazione professionale.

Ma ciò ci costringe ad uno sforzo ulteriore al fine di delineare la formazione professionale a partire da una sua specificità pedagogica e non solamente come esito, più o meno riuscito, di scelte politico-legislative. Dobbiamo, in altre parole, dare consistenza formativa al suo essere strumento di politica del lavoro, reinterpretando tali politiche in quanto volte a favorire al meglio la educazione permanente dell'uomo che lavora.

4. Alcune conclusioni

Ci siamo soffermati su taluni spunti di riflessione attinenti alla qualificazione ad un lavoro, allargando altresì il discorso alla professionalità, poichè siamo convinti come a partire da questi sia possibile procedere ad un ulterio-

re cammino di qualificazione teorica ed operativa della formazione professionale quale ambito formativo dotato di una propria dignità pedagogica e culturale ed in grado di favorire l'organica crescita della persona, secondo una impostazione pienamente 'umanistica', anche se non 'classicistica'.

Si tratta di un sistema di formazione strettamente legato con la realtà economico-produttiva, ma non appiattito su di essa, flessibilmente pronto a costruire curricoli formativi volti a valorizzare il capitale umano con una specifica attenzione alla finalità economico-produttiva propria delle aziende.

In effetti, non ci troviamo che all'inizio di un percorso di analisi pedagogica che dovrebbe portarci a superare gli sterili confronti fra la Istruzione tecnica e professionale di Stato e Formazione Professionale regionale, a favore del realizzarsi di una progressiva convergenza fra formazione 'generale' e professionale attraverso l'arricchimento in termini 'umanistici' dei curricoli dell'una, e 'professionali' dell'altra.

Il che costituisce poi uno dei punti qualificanti delle politiche formative della Comunità Europea.

È questa, a mio avviso, la scommessa di fondo che deve essere insita nella attivazione di sperimentazioni, come ad esempio quelle volte al soddisfacimento dell'innalzamento dell'obbligo formativo all'interno della formazione professionale. Scommessa che si ripresenta ancora a livello di strutturazione di un sistema di formazione post secondaria: laddove formazione professionale, scuola statale, Università ed aggregazioni sociali potrebbero concorrere a dare vita ad un sistema di proposte formative di eguale dignità, in quanto articolate secondo impostazioni 'umanistiche' differenti, e non unicamente a cercare di sostituirsi le une alle altre in una confusione di ruoli che porta inevitabilmente allo snaturamento delle specificità di ciascuna.

Europa, spazio sociale: ripercussioni sui giovani

Helmut Schwalb¹

Premessa²

La relazione si occupa della seguente questione: quali ripercussioni avrà un'Europa unita sui giovani e quali contributi si possono attendere dal servizio sociale a favore dei giovani, più precisamente da quello cattolico, affinché questi ultimi possano non solo approfittare delle opportunità offerte da un'Europa unita, ma anche superare importanti problemi e conflitti che scaturiscono o sono rafforzati dalla crescita comune dell'Europa.

Articolerò le riflessioni che seguono in tre sezioni e collegherò una tesi ad ogni sezione.

1. Sviluppo e situazione dell'Unione Europea

Tesi: l'Europa non è affatto un'entità stabile, bensì un concetto politicamente definito e perciò mutabile, che comprende — per definizione — dimensioni economiche, politiche, sociali e culturali di importanza differente. In particolare la definizione attuale prende in considerazione principalmente gli interessi economici, ma comporta e comporterà anche gravi conseguenze nel campo politico, culturale e sociale.

¹ Helmut Schwalb è professore all'Istituto Superiore Cattolico di Sociologia e Pedagogia Religiosa di Friburgo in Breisgau.

² L'articolo riproduce la relazione tenuta in occasione del Convegno di esperti su "L'impegno sociale dei cattolici a favore dei giovani in Europa", che ha avuto luogo a Benediktbeuern (Germania) nei giorni 25-26 novembre 1992.

2. Movimenti migratori in un'Europa che cresce nell'unità e loro conseguenze

Tesi: accanto al libero scambio di merci, capitali e servizi, la libera circolazione in Europa è una delle quattro libertà fondamentali che è collegata alla realizzazione del Mercato Comune Europeo dell'1.1.1993. In una Europa unita essa avrà conseguenze non solo per la convivenza degli europei, ma anche in rapporto con i cittadini di stati extraeuropei: racchiude opportunità, ma sarà anche connessa a conflitti. La dimensione culturale e sociale è rilevabile e fa sentire i suoi effetti particolarmente nella libera circolazione.

3. Il lavoro sociale per i giovani in un'Europa che cresce nell'unità

Tesi: come si svilupperà un'Europa che cresce nell'unità, lo si potrà vedere in particolare da quali opportunità offrirà ai giovani. A ciò sarà collegato il grado di accoglienza che a lungo termine l'Europa potrà raggiungere. Il servizio sociale cattolico per i giovani, come parte costitutiva del sistema dei servizi sociali, può fornire un importante contributo al successo dell'unione europea, rendendo possibile e facilitando ai giovani l'integrazione nelle relazioni che si stabiliranno in Europa.

Dopo avervi informato della struttura e delle tesi fondamentali della mia relazione, vogliamo ora passare alla sua graduale formulazione e motivazione. A tal riguardo devo far presente che le mie riflessioni si riferiscono fondamentalmente — ma non esclusivamente — all'Europa occidentale.

1. Sviluppo e situazione dell'Unione Europea

Il processo dell'unificazione europea, che è in corso dal 1952, quindi da circa 40 anni, è giunto ad una tappa decisiva che viene frequentemente indicata con lo slogan "Europa '92". Con ciò si intende che (1) nell'anno 1992 — più precisamente all'1.1.93 — si dovrà attuare il mercato interno europeo, che (2) il 1992 è l'anno del Trattato di Maastricht sull'Unione Europea, ma anche che (3) nel 1992 in Europa si è diffuso un atteggiamento di "euroscetticismo" — manifestato con il rifiuto del Trattato di Maastricht da parte della popolazione danese e con l'approvazione strettissima da parte dei cittadini francesi. Questo scetticismo può sostituire l'"euro-ottimismo" ed arrestare il processo di unificazione politica, causando un rallentamento del processo di unificazione economica, culturale e sociale.

Come si è sviluppato il processo di unificazione europea tra il 1952 e il 1992 — che nesso c'è tra "l'Europa 1952" e "l'Europa 1992"?

1^a Fase: sei Stati dell'Europa centrale, vale a dire i tre Stati del Benelux, la Repubblica Federale Tedesca, la Francia e l'Italia fondano nel 1952 la Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio (CECA).

2^a Fase: gli stessi sei Stati istituiscono nel 1958 la Comunità Economica Europea (CEE) e la Comunità Europea per l'Energia Atomica (EURATOM) e a questo scopo stipulano i Trattati di Roma. Successivamente tra il 1965 e il 1967 vengono fusi gli organi esecutivi delle tre comunità: da allora si parlerà di Comunità Europea.

3^a Fase: dodici Stati europei — ai sei Stati fondatori si aggiungono con l'adesione alla Comunità Europea la Gran Bretagna, la Danimarca e l'Irlanda nel 1972/73, la Grecia nel 1981 e la Spagna e il Portogallo nel 1986 — approvano nel 1986 l'Atto unico europeo, che rappresenta una prima riforma completa dei Trattati iniziali di Roma.

4^a Fase: il 7.2.1992 il Consiglio europeo, cioè l'organo composto dai capi di stato e di governo degli stati membri della Comunità Europea che si riunisce due volte l'anno, adotta a Maastricht il trattato sull'"Unione Europea", la cui ratifica da parte degli Stati membri è ancora in corso con risultati tuttora incerti e che rappresenterebbe una seconda riforma completa dei Trattati iniziali di Roma.

Scopo del processo di unificazione europea — come appare in tutti gli accordi dal 1952 al 1992 — deve essere la promozione della pace e del benessere economico in Europa con il rafforzamento delle relazioni tra i paesi e l'apertura a nuovi ampliamenti.

In un processo di 40 anni si sono realizzati successivamente questi obiettivi:

— Il coinvolgimento economico dei Paesi della CEE è progredito a tal punto che nell'I.1.93 verrà creato un unico mercato interno europeo, uno spazio senza frontiere nel quale è garantita la libera circolazione di merci, persone, servizi e capitali.

— L'apertura ad ampliamenti appare chiara dal fatto che:

* la Comunità Europea si è sviluppata da un'Europa dei Sei, attraverso un'Europa dei Nove, fino ad un'Europa dei Dodici;

* con l'accordo con l'EFTA (i paesi della zona europea di libero scambio) sono stati messi i presupposti per l'inizio di uno spazio economico europeo — costituito dalla CEE e dall'EFTA;

* sono in corso trattative per l'adesione di altri Paesi (Austria, Svezia, Finlanda, Svizzera), come sono allo studio ipotesi di ampliamento verso i Paesi dell'Europa dell'Est, con i quali sono stati già conclusi accordi su una zona di libero scambio; tali accordi possono essere considerati come uno stadio preliminare e un'occasione di preparazione all'entrata nella CEE.

— Con l'accordo di Maastricht sull'Unione Europea si è aperta una nuova prospettiva per l'integrazione politica con le sue componenti di *instaurazione e di mantenimento della pace, in quanto sviluppo logico del processo di integrazione finora dominato dalle esigenze economiche.*

Nelle dichiarazioni ufficiali l'Unione Europea ha presentato sin dall'inizio una contraddizione nella prassi, che fino ad oggi non è stata eliminata. Mentre in tutte le dichiarazioni, a cominciare dai Trattati di Roma del 1958, la promozione della pace, la crescita comune dei popoli e lo sviluppo del benessere economico sono stati proclamati — in questa successione — come obiettivi dell'unione europea, nella prassi l'integrazione europea, sin da allora, era in primo luogo una integrazione economica. Con Maastricht l'obiettivo politico è divenuto nuovamente più chiaro, pur dominando come prima la dimensione economica rispetto alle conseguenze istituzionali dell'integrazione nel settore politico e ai suoi effetti funzionali nel campo sociale e culturale.

Intendiamo quindi analizzare nel seguito in maniera più approfondita queste dimensioni — quella economica, politica, culturale e sociale — poiché rappresentano la base per le riflessioni del secondo, terzo ed ultimo paragrafo della mia relazione sull'immigrazione e sul servizio sociale ai giovani in un'Europa che cresce nell'unità.

1.1. *La dimensione economica dell'Unione Europea*

Come è stato già spiegato, la finalità economica dell'Unione Europea — l'aumento del benessere economico — ha chiaramente dominato finora il processo della unificazione dell'Europa. A questo scopo, con la Comunità Economica Europea, quindi con l'Europa dei Dodici, è stato creato il secondo mercato più vasto del mondo e con lo spazio economico europeo, composto dai dodici Paesi della CEE e dai sette Paesi dell'EFTA, verrà costituito il più grande mercato del mondo. I dodici Paesi della Comunità Europea hanno 340 milioni di abitanti; il loro potere economico, misurato in termini di prodotto interno lordo, si aggira intorno ai 4880 miliardi di dollari. Lo spazio economico europeo avrà una popolazione di 337 milioni di persone ed una potenza economica di 7030 miliardi di dollari. A confronto, gli USA contano 251 milioni di abitanti ed un potere economico di 5470 miliardi di dollari; il Giappone vanta 124 milioni di abitanti ed un potere economico di 2970

miliardi di dollari. Accanto agli USA ed al Giappone, l'Europa (intesa come spazio economico europeo) costituisce uno dei tre pilastri dell'economia mondiale: nello spazio economico europeo vivrà il 7% della popolazione mondiale, avrà luogo il 30% della produzione economica a livello mondiale, ma si consumerà anche una gran parte dell'energia e sarà causato un notevole degrado ambientale.

Facendo un confronto a livello internazionale, se misurati in termini di reddito medio, di prodotto interno lordo, di tasso di disoccupazione e del livello dell'indebitamento pubblico, i Paesi della CEE rientrano insieme agli USA ed al Giappone tra i Paesi ricchi. All'interno della Comunità Europea esistono, tuttavia, importanti differenze: attualmente il Lussemburgo, la Danimarca, la Francia e, con delle limitazioni legate alla riunificazione, la Germania devono essere definiti Paesi ricchi; mentre Grecia, Portogallo e Irlanda vanno considerati come Paesi poveri. Queste differenze tra i Paesi della CEE pongono un dilemma. Da una parte, la filosofia della CEE parte dal fatto che un mercato orientato verso la concorrenza, quindi un mercato senza politiche di compensazione offre in tutta l'Europa le maggiori opportunità per l'accrescimento del benessere; dall'altra, le differenze regionali e settoriali sono talmente grandi che si devono compensare le diversità nazionali e regionali nella capacità produttiva; a tale scopo, sono disponibili fondi nell'ambito della politica settoriale e regionale. In questo modo si cerca, proprio nei Paesi più poveri, di equilibrare le grosse differenze nei tassi di disoccupazione con delle iniziative rivolte a promuovere la qualificazione professionale.

1.2. La dimensione politica dell'Unione Europea.

Poiché nell'iter seguito finora dall'unione europea si è data priorità all'economia e, di fronte ai problemi del momento, si può prevedere attualmente solo una cauta estensione della dimensione politica, la dimensione economica occupa per ora di nuovo la posizione centrale. Ne derivano soprattutto effetti di integrazione funzionale nel settore politico, che dovranno essere successivamente considerati in modo più approfondito.

Il crescente intreccio economico ha come conseguenza anche un'aumento continuo della dipendenza del singolo Stato della CEE dallo sviluppo economico negli altri paesi. Gli influssi sulle economie nazionali provengono anche dalle politiche economiche estere, per cui è di importanza sempre maggiore impedire forme di isolamento nazionalistico. Con ciò ci troviamo di fronte ad un effetto funzionale decisivo dell'unificazione economica dell'Europa: l'economia ha bisogno di un quadro sicuro di orientamenti, dal quale discenda la necessità che l'integrazione dei mercati venga completata con un'integrazione

della politica economica. Attualmente, si discute quale strada scegliere a questo proposito. Come possibilità abbiamo, da una parte, le strategie del coordinamento internazionale nell'indipendenza sostanziale delle politiche economiche nazionali e, dall'altra, l'armonizzazione della politica economica nello spazio economico europeo con il rafforzamento degli elementi decisionali sopranazionali. Dove penderà alla fine la bilancia, dipende sicuramente dalla sorte dei trattati di Maastricht.

Dopo che i primi tentativi, particolarmente quelli degli anni '70, di rafforzamento sul piano politico europeo, non hanno avuto un buon esito, con il Trattato di Maastricht del 1992 si è dato un nuovo impulso all'unificazione politica dell'Europa nella forma dell'Unione Europea. Si deve potenziare la dimensione europea, si pensa ad una confederazione europea di stati e a scadenza abbastanza lunga forse ad uno stato federale europeo. Nel Trattato di Maastricht è ad ogni modo previsto il successivo passaggio di interi settori della politica a livello europeo. Per i singoli ambiti sono ipotizzati gradi assolutamente differenti di obbligatorietà delle norme e dei regolamenti europei, nonché procedimenti diversi per la presa di decisioni (attraverso il trasferimento della sovranità finora nazionale, ma anche mediante processi meno incisivi come la consultazione e la cooperazione). Il determinare la competenza sulle competenze, quindi la competenza, chi dà delle norme e quali, deve ad ogni modo rimanere in potere agli Stati nazionali. Il principio di sussidiarietà è stato introdotto come principio di regolamentazione, secondo il quale ciò che può essere disciplinato dagli Stati e dalle Regioni, dovrebbe essere affidato alle loro competenze e solamente il resto deve essere deciso a livello sopranazionale. Per il rafforzamento delle Regioni nel concerto europeo si è costituito il comitato delle Regioni. Tuttavia, restano i limiti della democratizzazione, che risultano dalla posizione debole del Parlamento Europeo. Ci si chiede se l'avvio dell'integrazione istituzionale avrà questa volta un esito positivo, tenuto conto dell'euroscetticismo che sembra guadagnare terreno.

È possibile che l'integrazione rimanga di fatto limitata innanzitutto al settore economico — da ciò deriverebbero effetti sempre più rilevanti in ambito politico, sociale e culturale — l'integrazione dei mercati comporterebbe in modo graduale e automatico un'integrazione delle società e delle culture ed infine anche delle politiche; di conseguenza sarebbe prevedibile una successiva integrazione funzionale.

A tal riguardo, i rischi che possono essere collegati all'integrazione dell'Europa non dovrebbero essere assolutamente nascosti: desidero caratterizzarli con concetti di eurocentrismo, protezionismo interno e perdita di identità della gente.

Con eurocentrismo intendo indicare quel rischio per cui l'Europa si

dichiara "l'isola dei beati", si chiude all'esterno come in una fortezza, esercita un protezionismo interno — proprio in vista delle differenze regionali — e con la creazione di blocchi preferenziali con alcuni Stati dell'est europeo (accordi europei con Cecoslovacchia, Polonia e Ungheria) e con gli Stati AKP (che sono le antiche colonie in Africa, nei Caraibi e nel Pacifico con i quali è stata stipulata la convenzione di Lomé) favorisce uno sviluppo che a livello di politica della sicurezza non sarebbe senza pericoli, poiché nuovamente polarizzante.

Vedo un altro pericolo nel fatto che in Europa i popoli non possono più identificarsi con entità di grande estensione e potrebbero perciò rifiutare l'Europa in blocco. Bisogna aspettare, quindi, per verificare se risulti appropriato o meno il tentativo di rafforzare l'Europa delle Regioni, di soddisfare il bisogno dei popoli di ricerca della loro identità in contesti più piccoli.

È possibile, comunque, vedere un orientamento di base della dimensione politica, non importa se e come Maastricht venga o meno ratificato dagli stati membri:

— continuerà a crescere il numero degli Stati membri dello spazio sociale europeo e in un futuro a medio o lungo termine anche della Comunità Europea;

— gli Stati membri tenderanno sempre di più ad una crescita comune sulla base dell'integrazione funzionale;

— le norme, i regolamenti e le istituzioni sopranazionali acquisteranno sempre più importanza — ci si pone solo una domanda: con quale velocità avanzerà questo processo, se con Maastricht sarà rapido, oppure senza Maastricht risulterà un pò più lento.

Sembra ormai che il processo di progressiva integrazione politica europea non si possa più evitare, poiché l'integrazione dei mercati è diventata un'ancora stabilizzatrice dell'economia e l'integrazione della politica è fondamentale per il mantenimento dello spazio economico e per la garanzia della pace nell'Europa occidentale. Chi vuole annullare il processo di unificazione europea rischia la distruzione dell'Europa — le evoluzioni realizzate nell'Europa orientale e sudorientale rappresentano a tal proposito un segno di monito.

1.3. *La dimensione culturale dell'Unione Europea*

Con il mercato interno europeo l'Europa è diventata uno spazio economico paragonabile agli USA per grandezza. Forse l'Europa — comparabile agli USA anche politicamente per la sua natura confederale di livello intermedio — diventerà un giorno, probabilmente non abbastanza lontano, uno Stato

federale. Si distinguerà dagli Stati Uniti, sempre in modo sostanziale, sul piano culturale: le diversità culturali tra la California e l'Ohio non reggono al confronto con le diversità culturali tra Grecia e Danimarca, Portogallo e Paesi Bassi, Sicilia e Irlanda. L'Europa presenta delle grosse differenze a livello culturale, etnico, religioso e sociale, nei sistemi dei valori e delle norme che modellano e regolano il comportamento della gente, nelle lingue e nei dialetti, nei modi di comunicare e nelle diverse forme di superare le difficoltà della vita. La crescita comune sul piano culturale deve essere, perciò, un processo atto ad aumentare la disponibilità alla convivenza nel pluralismo culturale. Il processo di integrazione europea non deve portare al punto in cui il pluralismo culturale dell'Europa andrà scomparendo a poco a poco e dovrà cedere il passo ad una monocultura europea, perché il fattore economico la farà scomparire necessariamente. Le persone non riuscirebbero a rafforzarla, ne deriverebbero una ri-regionalizzazione e ri-nazionalizzazione verso l'interno, un euro-centrismo, la chiusura dell'Europa verso l'esterno e la difesa dalle aggressioni contro tutto ciò che è straniero.

L'opportunità consiste piuttosto nel fatto che in un'Europa che cresce nell'unità sarà anche possibile che i Paesi e le Regioni conservino il loro pluralismo culturale, continuino ad evolvere e diano avvio a nuovi sviluppi — non perché questa varietà sia un pezzo bello e prezioso da museo, ma perché ne hanno bisogno le persone che cercano la loro identità nel piccolo, nella famiglia, nella propria città e nella regione in cui vivono.

Il presupposto per preservare il pluralismo culturale non è solamente il desiderio di curare le proprie cose, bensì anche la disponibilità alla convivenza con gli stranieri e con gente di altre culture. Spero che nel processo di integrazione europea noi tutti possiamo imparare che la convivenza con persone di culture straniere non è un peso, ma un arricchimento che comunica stabilità, promuove la generosità, allontana la paura ed impedisce le violenze.

L'Europa ha l'opportunità di far vivere nella pace e nel benessere crescente, di offrire alla gente sicurezza in campo sociale e di rendere possibile nel settore culturale la convivenza di persone di diverse culture, l'amore alla patria ed il radicamento nel tessuto culturale. Se queste possibilità non si realizzeranno, alla fine non funzionerà neanche la libera circolazione che il mercato interno europeo prevede per motivi economici e non per ragioni di amicizia tra le persone. Ne deriverebbero forme di nazionalismo, cioè l'opposto di ciò a cui mira l'Unione Europea. Perciò, la dimensione culturale dell'unificazione europea non può essere ancora sufficientemente sviluppata nel suo significato.

1.4. *La dimensione sociale dell'Unione Europea*

La finalità economica del concetto di mercato interno europeo parte dalla constatazione che l'unificazione dell'Europa contribuirà ad un progressivo miglioramento delle condizioni di vita della popolazione: il potere economico dovrà crescere, il fabbisogno di forza-lavoro aumentare e la disoccupazione diminuire, i redditi dovranno elevarsi — e questo in tutte le Regioni. Se si segue questa linea di pensiero, la situazione sociale migliorerà automaticamente, i problemi sociali tenderanno a diminuire.

Ora abbiamo visto che tra le Regioni d'Europa esistono notevoli differenze nel potenziale e nella crescita economica, nel reddito e nelle opportunità di ottenere un guadagno attraverso l'attività lavorativa. Le previsioni ottimistiche partono dal fatto che queste differenze regionali non spariranno dall'oggi al domani ma a lungo termine, i territori con strutture deboli recupereranno dunque sempre di più, realizzando una crescita superiore alla media. Ci sono al contrario delle ipotesi pessimistiche: queste ritengono possibile uno sviluppo in cui è probabile che si registri un aumento del benessere generale in Europa, che non si chiuda, però, la forbice tra le Regioni strutturalmente deboli e quelle strutturalmente forti, ma anzi nel più sfavorevole dei casi che continui ancora ad allargarsi. È possibile che queste Regioni rimangano per un periodo di tempo non prevedibile come isole di povertà ai margini dello sviluppo economico con enormi conseguenze sociali per la gente di queste zone, ma anche per la comunità.

Dunque: o la gente rimane in queste zone — allora ai fini della creazione di condizioni di vita, se non uguali, per lo meno che non creino divari insostenibili, dovrà essere realizzato un trasferimento di risorse in questi territori, attingendo dalle disponibilità dei Paesi ricchi; oppure le persone lasceranno le isole di povertà e cercheranno opportunità di vita nelle zone più ricche e dovranno così essere inserite nel mondo del lavoro e nella struttura sociale. Gli orientamenti principali che può assumere lo sviluppo economico dell'Europa comportano, dunque, rilevanti implicazioni a livello sociale e politico.

Le conseguenze sociali possono anche derivare dai cambiamenti del mercato del lavoro provocati dalle mutate situazioni della concorrenza. La riduzione, a cui si assiste da decenni, di posti di lavoro meno qualificati a favore della produzione mediante macchine, essendoci un impiego inferiore di forza-lavoro umana — ma molto qualificata — può essere accelerata dall'inasprimento della concorrenza con la conseguenza che determinati gruppi della popolazioni vengano parzialmente danneggiati. Se da un tale sviluppo dovesse risultare un aumento della disoccupazione, allora si dovranno applicare efficaci programmi di interventi per la qualificazione della forza-lavoro umana e si

dovranno anche prevedere aiuti alle persone che vogliono immigrare dove si necessita effettivamente della loro mutata professionalità. Ciò è ricollegabile al concetto di mercato interno: il processo di integrazione deve agire sul piano dell'elevazione del livello di vita ed eventualmente rafforzare l'intenzione di emigrare, inoltre, le possibilità di emigrazione e di integrazione vanno sostenute con aiuti sociali.

Ho citato solamente alcune conseguenze rilevanti e prevedibili a livello socio-politico che potrebbero scaturire dalla creazione del mercato interno europeo. Si può continuare con la serie delle decisioni della CEE che comportano delle ripercussioni sul settore socio-politico. Basta pensare solamente alla direttiva riguardante la parità di trattamento tra l'uomo e la donna, oppure alla cittadinanza dell'unione prevista nel Trattato di Maastricht. Infine, dall'unificazione stessa discenderanno anche pressioni a prendere decisioni. Un esempio a tal riguardo sarà dato dalla assicurazione minima contro i rischi sociali e nelle situazioni sociali di necessità. Si prevede che dalla omogeneità crescente ed anche desiderata delle relazioni di vita deriveranno sollecitazioni ad una successiva equiparazione a lungo termine dei sistemi di assicurazione, di assistenza e di soccorso e che la CEE difficilmente potrà sottrarsi a questa pressione, se non vuole rischiare delle riprovazioni sociali.

Tutto sommato esiste anche, almeno a medio e a lungo termine, una forte pressione sugli Stati membri della CEE all'adattamento nel settore dei sistemi e dei livelli di sicurezza sociale.

Poiché proprio nel settore della politica sociale gli Stati nazionali hanno finora mirato a non trasferire i propri sistemi nella competenza dell'Europa, si deve ipotizzare che sarà possibile avere un'armonizzazione dei sistemi di sicurezza sociale e dei livelli di produzione solamente a lungo termine.

A medio termine si continuerà con le politiche sociali e i sistemi di sicurezza nazionali, che riguardano soprattutto il contesto europeo e devono essere strutturati conformemente al diritto comunitario. Affinché anche i Paesi più poveri possano sovvenzionare tali politiche sociali, si dovranno preparare dei programmi finanziari di natura promozionale, i quali offriranno alle istituzioni europee direttamente l'occasione di esercitare un influsso sulla trasformazione delle politiche sociali nazionali e di portare avanti con ciò l'armonizzazione.

2. Movimenti migratori in un'Europa che cresce nell'unità e loro conseguenze

Accanto alla libera circolazione di merci, capitali e servizi, la libertà di movimento in Europa è una delle quattro libertà fondamentali che sarà legata

all'attuazione del mercato interno europeo l'1.1.1993. La libera circolazione, concessa in un'Europa unita, avrà conseguenze per la convivenza degli europei, ma anche per i loro rapporti con le persone provenienti da paesi extraeuropei: essa racchiude delle opportunità; potrà, però, anche essere collegata a dei conflitti. Non dipenderà essenzialmente dalle misure sociopolitiche, se questi conflitti avranno un impatto sopportabile a livello sociale. La dimensione sociale e culturale si esprime in modo particolare nella libera circolazione e nei suoi effetti.

Per quanto prevedibile, la libera circolazione all'interno del mercato europeo non scatenerà delle improvvise migrazioni interne di massa; tuttavia, tra le Regioni e i Paesi della CEE avverrà a poco a poco una emigrazione sempre più forte di forza-lavoro ed aumenterà anche il pendolarismo tra i Paesi. I fattori economici e demografici "PUSH and PULL" (spingere e tirare) esercitano a tale riguardo un influsso causale:

— gli Stati industriali presentano sempre di più carenza di forza-lavoro particolarmente nel segmento medio e superiore del mercato (operai specializzati, quadri dirigenti) e svolgono una azione di risucchio. Questa azione di risucchio viene rafforzata dagli sviluppi demografici nei Paesi industrializzati: a causa dell'aumento dell'età media della popolazione attiva e del numero inferiore di giovani che entrano nella vita professionale, i sistemi socio-politici dei Paesi ricchi corrono gravi rischi, se attraverso l'immigrazione di ulteriore forza-lavoro non riescono ad ottenere anche più contribuenti.

— Gli Stati più poveri presentano una disoccupazione sempre più consistente e si tratta in particolare di disoccupazione giovanile; questo provoca una forte spinta migratoria.

— Lo sviluppo insufficiente dei sistemi di sicurezza sociale nei Paesi più poveri fa apparire i sistemi sociali dei Paesi più ricchi sotto una luce tanto più invitante, rafforzando così la pressione a emigrare verso questi Paesi.

Dalle ricerche commissionate dalla CEE sullo sviluppo del fenomeno migratorio risulta che saranno in particolare tre gruppi della popolazione a caratterizzarsi per un alto tasso migratorio:

- 1) giovani e forza-lavoro giovane;
- 2) forza-lavoro qualificata;
- 3) determinati gruppi di stranieri ufficialmente registrati e non registrati.

Riguardo al n. 1: Le ricerche dimostrano che i giovani europei (in particolare quelli in formazione) dimostrano una alta disponibilità per la mobilità. Oggi l'immigrazione di giovani alimenta principalmente l'immigrazione netta

dai Paesi che aspirano ad entrare nelle CEE. Risulta in questo modo che le giovani forze di lavoro specializzate si troveranno direttamente esposte alle sollecitazioni derivanti dalla richiesta di forza-lavoro del segmento medio del mercato. La disponibilità dei giovani ad emigrare viene, però, rafforzata anche dalla disoccupazione elevata di alcuni Paesi della CEE che spinge i giovani a cercare migliori condizioni di vita in altri stati. È ben noto che la disoccupazione giovanile è molto forte in Spagna, Grecia, Irlanda e Italia e si manifesta ancora una volta soprattutto nelle zone periferiche dell'Europa, nella Estramadura, in Andalusia, in Sardegna e nell'Italia meridionale. Questi Paesi e Regioni sono anche i Paesi e le Regioni più povere della Comunità, dai quali si muove l'immigrazione verso i Paesi più ricchi quali il Lussemburgo, la Francia, la Germania e la Danimarca. Non dobbiamo soprattutto trascurare il fatto che le differenze demografiche diminuiscono e che in futuro avremo a che fare con un invecchiamento eccessivo, esteso a tutta la comunità. Il tasso di natalità non è basso solamente nei Paesi ricchi; esso è rapidamente diminuito anche nei tradizionali Paesi di emigrazione dell'Europa meridionale: in modo particolarmente rapido in Grecia, Italia e Spagna, con un considerevole ritardo in Portogallo. La pressione migratoria condizionata da ragioni demografiche potrebbe in questi Paesi anche indebolirsi; poiché, però, in tali Regioni caratterizzate da un debole mercato del lavoro continuerà a regnare una forte disoccupazione giovanile, un grosso potenziale migratorio è destinato a mantenersi specialmente nelle zone periferiche dell'Europa, dunque nel Portogallo settentrionale, nella Spagna meridionale, nel Mezzogiorno e in Irlanda.

Riguardo al n. 2: Un secondo forte movimento migratorio — che viene già adesso chiamato migrazione degli specialisti — si registrerà sicuramente nel settore degli specialisti. Sia nei Paesi ricchi della CEE come pure nelle zone in espansione dei Paesi più poveri (per es. la Catalogna, la Toscana e l'Emilia Romagna) la situazione, già adesso tesa riguardo al mercato degli specialisti e dei dirigenti, potrebbe nei prossimi anni aggravarsi ulteriormente. Questo ha già causato una immigrazione di specialisti, la quale nei prossimi anni tenderà a rafforzarsi e comporterà il rischio che l'attuale divisione geografica non equilibrata del know-how e delle competenze specializzate diverrà più accentuata.

È difficile prevedere quale sarà la durata di tale migrazione. Nel caso dei dirigenti si potrebbe determinare una sorta di movimento pendolare a distanza; in quello degli specialisti del segmento medio del mercato si pensa che si possa trattare anche di una mobilità a medio termine. In questa ipotesi non sarà affatto questione di migrazioni dalle Regioni della periferia verso il centro del territorio della CEE, dalle Regioni svantaggiate alle zone economicamente favorite, come avveniva per i movimenti migratori precedenti. In certe categorie di imprese si riscontra anche un'evoluzione contraria: a motivo delle dispo-

sizioni relativamente rigide a tutela dell'ambiente certi rami dell'industria trasferiscono i luoghi di produzione in paesi più liberali a questo riguardo e si trascinano dietro gli specialisti. Nelle imprese, che svolgono la loro attività nel campo delle nuove tecnologie, "the Sun-Belt-Effect" (l'effetto della zona del sole) svolge un ruolo importante: tali imprese si stabiliscono con i propri collaboratori nei territori in espansione dei Paesi della CEE del Mediterraneo oppure ai loro margini, offrendo ai collaboratori il clima caldo della costa mediterranea.

Riguardo al n. 3: Accanto alla migrazione dei giovani e degli specialisti esiste un terzo movimento migratorio che si sviluppa dalla connessione tra la situazione degli immigrati provenienti dal Terzo Mondo e la libera circolazione all'interno della CEE. Con l'eliminazione delle frontiere europee interne si avranno nel territorio comunitario immigrazioni, in parte legali e in parte illegali, di popolazioni terzomondiali. Dobbiamo in questo caso fare distinzione tra gli stranieri con un permesso di soggiorno concesso ufficialmente in un Paese comunitario e gli immigrati clandestini. Attualmente sono circa 9 milioni i cittadini del Terzo Mondo che risiedono legalmente nei diversi Stati membri della CEE. All'interno di questo segmento della popolazione si riscontrano gruppi molto consistenti di persone provenienti dal Maghreb, dalla Turchia e dall'Est europeo. Una serie di indicatori mostrano che settori di questi gruppi di persone non appartenenti alla CEE possono sviluppare un'alta disponibilità alla mobilità: da una parte abbiamo i giovani non originari della CEE, i quali in tutti i Paesi non hanno buone possibilità di occupazione per la loro scarsa qualificazione professionale e che sono, però, attratti dai sistemi di sicurezza sociale dei Paesi ricchi; dall'altra si trovano i piccoli commercianti ed imprenditori di altre etnie che operano in una rete commerciale e familiare di livello regionale che si dimostra altamente efficace.

Tuttavia le zone ricche della CEE esercitano una forza d'attrazione non solo sugli immigrati legali provenienti dal Terzo Mondo. Il movimento migratorio si nota anche nel gruppo degli immigrati illegali. In molti Paesi della CEE il lavoro nero degli immigrati clandestini rappresenta una realtà importante e si basa frequentemente sulla solidarietà delle strutture della diaspora che si sono create intorno ad immigrati legalmente residenti. Poiché, secondo informazioni di esperti, sul mercato del lavoro si riscontra una elevata richiesta di forza-lavoro illegale, bisogna prevedere che un'Europa senza confini materiali farà sorgere un mercato del lavoro clandestino per l'economia nascosta ed un intenso scambio migratorio di forza-lavoro illegale. Bisogna a tal proposito considerare che esiste una crescente pressione demografica e migratoria al di fuori della comunità, particolarmente nelle zone costiere meridionali e orientali del Mediterraneo: tra 10 anni il Maghreb conterà più di 72

milioni di abitanti e la Turchia ne avrà 65 milioni; il numero totale delle persone attive in queste zone salirà di 11 milioni, dei quali, secondo previsioni ottimistiche, probabilmente 4 milioni saranno disoccupati. Da questa evoluzione deriverà una forte spinta migratoria. Da ultimo: si può solo a mala pena immaginare quali sviluppi economici e politici possano risultare nei Paesi che precedentemente si trovavano nel raggio di influenza della ex-Unione Sovietica, quale spinta migratoria ne possa derivare e come i Paesi della CEE possano reagire.

Ad ogni modo, emerge nel complesso che, come conseguenza dell'Unione Europea, verranno utilizzate più intensamente certe vie d'immigrazione mediante l'ampliamento dei regolamenti sulla libera circolazione e che si formeranno dei nuovi gruppi d'immigrazione. Da tali fenomeni saranno interessati tutti i settori della vita. Una libera circolazione più intensa significa maggiore competizione e concorrenza; da ciò risultano delle enormi opportunità per quelle persone o gruppi di persone attivi nella produzione e capaci di imporsi; è, però, anche collegato a ciò il rischio che le persone o gruppi di persone più deboli nella produzione e nella riuscita non siano in grado di rimanere della partita e restino schiacciati. La politica economica e sociale, compresa l'assistenza sociale, dovrà essere, perciò, concordata in modo particolarmente attento:

— la politica economica deve produrre effetti tali che, a tutta la comunità, vengano offerti un equilibrato sviluppo economico, una equiparazione dei redditi reali ed uguali possibilità di occupazione.

— alla politica e ai servizi sociali viene assegnato il compito di intervenire sulla competizione e sulla concorrenza in modo che queste rimangano compatibili con obiettivi sociali; che non si registri una crescita selvaggia della concorrenza e che venga sviluppato ed impiegato un complesso di strumenti atti ad evitare, diminuire e, in caso contrario, eliminare i problemi sociali.

Questa sarà anche la condizione per cui il mercato interno europeo e una parte importante dell'unificazione europea trovino accettazione tra i cittadini: non si riesce a fare un'Europa senza europei, come pure una democrazia senza democratici. La politica sociale e i servizi sociali sono funzionali al progresso sociale, forniscono anche il loro contributo per l'Unione Europea e in aggiunta costituiscono componenti indispensabili della politica europea e non delle appendici fastidiose.

3. I servizi sociali per i giovani in un'Europa che cresce nell'unità

Ai giovani, che per compensare gli svantaggi sociali o per superare i pregiudizi individuali sono dovuti ricorrere a forme di sostegno, i servizi sociali per i giovani intendono offrire aiuti sociopedagogici che promuovano la loro formazione scolastica e professionale, l'inserimento nel mondo del lavoro e la loro integrazione sociale. In una società intesa come società del lavoro che assegna all'uomo il livello, il valore sociale e la sussistenza materiale secondo il suo ruolo nel sistema occupazionale, nella quale il singolo sperimenta con la professione ed il lavoro il senso del valore di sé e l'autostima e nella quale il lavoro retribuito gli permette un'esistenza sociale in una relativa autonomia, il servizio sociale per i giovani è una componente singolare dell'assistenza ai giovani. L'integrazione professionale apre ai valori del mondo del lavoro e determina altri processi di integrazione, per es. nel settore riguardante la residenza ed il tempo libero. Come servizio sociale cattolico per i giovani esso ha un significato indipendente che va oltre: come ha espresso in modo molto convincente Reinhold Weinschek, se il lavoro come "espansione creativa" ha il compito di garantire una vita piena, di partecipare anche all'opera della creazione di Dio nel senso cristiano, allora il servizio sociale di matrice cattolica per i giovani rappresenta un contributo altamente significativo per rendere possibile ai giovani di partecipare all'azione di Dio.

Questo vale anche per i servizi sociali per i giovani in un'Europa che cresce unita:

Proprio perché — come è stato evidenziato — la dimensione economica dell'Unione Europea domina su tutte le altre dimensioni, il servizio sociale ai giovani potrà rivendicare un significato eminente all'interno di tutti gli sforzi diretti a fornire assistenza ai giovani nel contesto europeo.

Promemoria: il Mercato Interno Europeo si richiama per i suoi principi di fondo alla teoria economica secondo la quale il libero scambio sostituisce in ampia misura la mobilità dei fattori di produzione. Con la completa apertura del mercato al capitale, alle merci, ai servizi e alle persone si deve giungere anche alla situazione in cui le disparità locali conducono il più raramente possibile a spostamenti locali. Le ricerche prevedono, quindi, anche che gli spostamenti locali tra i Paesi della CEE non assumeranno la dimensione temuta originariamente. Se tuttavia non si verificheranno spostamenti locali complessivi, allora aumenterà l'immigrazione nell'ampia zona di libera circolazione non ostacolata. L'idea del Mercato Interno Europeo parte dal fatto che ai lavoratori deve essere offerta la possibilità di qualificarsi in risposta alle richieste elevate del mercato del lavoro, dove queste qualificazioni vengono fornite, e di mettersi al lavoro dove questo viene offerto e corrisponde alle loro qualifiche.

Da un punto di vista di politica economica ciò può avere un certo significato; nella prospettiva dei servizi sociali bisogna tuttavia accennare al fatto che non sono le merci che migrano, bensì le persone, quindi la libera circolazione ha anche un'altra dimensione in quanto libero scambio di merci e di capitali. Immigrazione significa che le persone si recano in uno spazio culturale straniero, si devono staccare da precedenti relazioni, dapprima sono straniere, appartengono ad una minoranza, devono impegnarsi in nuove forme di concorrenza. Non è raro che questo comporti problemi materiali e in particolare psicosociali.

Da ciò derivano importanti compiti per il servizio sociale per i giovani: esso dovrà fornire contributi alla qualificazione dei giovani in vista delle esigenze della vita lavorativa e della loro integrazione sociale. Esso rivolgerà in modo particolare la sua attenzione al fatto che le persone o gruppi di persone minacciati da mancanza di qualificazione, come i giovani appartenenti a gruppi svantaggiati, per es. i giovani stranieri, possono ottenere e approfittare dell'opportunità di qualificarsi a livello professionale. Esso opererà anche nella preparazione e sostegno delle persone nel processo di immigrazione, nell'evitare, diminuire ed eliminare i problemi materiali e psicosociali che sorgono con l'immigrazione.

Un'altra sfida per il servizio sociale a favore dei giovani sarà data dal fatto che l'immigrazione farà sorgere in combinazioni molto differenti società multietniche, la cui integrazione metterà i servizi sociali di fronte a grossi compiti. In molte Regioni, soprattutto quelle industrializzate, minoranze nazionali, culturali ed etniche, che si stabiliranno tra i residenti, diverranno una realtà quotidiana. I cittadini di diverse nazioni si stabiliranno in queste Regioni singolarmente, in gruppi più piccoli oppure più grandi fino a creare isole di carattere nazionale. Anche la durata del soggiorno dei migranti sarà differente: ci saranno gruppi di minoranze con una durata di soggiorno più lunga e immigrati reali che cercano le loro relazioni di vita in una rete di diaspora. Si troveranno anche stranieri interni: stranieri immigrati o nati qui in quanto figli di stranieri, la cui situazione sarà caratterizzata da conflitti di cultura e di identità e che effettueranno ancora una volta un cambiamento di orientamento. Ed emergeranno nuovi movimenti migratori, il pendolarismo aumenterà e i nuovi migranti cominceranno a cercare trasversalmente nuove opportunità di vita e di lavoro.

Non è nemmeno da escludere che la situazione sociale continuerà a polarizzarsi e i conflitti sociali si inaspriranno: tra i migranti del lavoro, i profughi e cittadini socialmente svantaggiati è immaginabile una massiccia competitività nel mercato del lavoro e delle abitazioni e nel settore della previdenza sociale, che può rafforzare l'idea del capro espiatorio. Il servizio sociale cattolico per i

giovani dovrà dedicarsi a realizzare l'incontro e lo scambio, a rendere possibile lo studio interculturale, a non far comparire degli schemi amico-nemico e a ridurli laddove questi sorgono, costruendo dei ponti e rendendoli percorribili in modo da avvicinare le persone.

La sfida per il servizio sociale nel contesto europeo sta nel fatto che: secondo la qualità e quantità, esso avrà, ancora più spesso e in modo più completo di prima, a che fare con il mondo del lavoro e con i fenomeni concomitanti e le conseguenze dell'immigrazione; nella programmazione e nell'attuazione di misure di aiuto e di sostegno dovrà considerare più di prima le condizioni economiche e i modelli culturali stranieri di comportamento e di atteggiamento; e dovrà prendere in considerazione non solo l'ambito nazionale delle condizioni, ma dovrà agire sullo sfondo del quadro giuridico e socio-politico delle condizioni anche delle Regioni dalle quali proviene la sua utenza e nelle quali essa immigra.

Per il servizio sociale ai giovani ne risultano delle conseguenze profonde, che offrono al tempo stesso delle importanti opportunità per uno sviluppo ulteriore di tutto il lavoro sociale, aprendo la possibilità di creare un servizio efficiente e conforme ai bisogni per un settore straordinariamente importante a livello sociale. A questo proposito desidero fare delle proposte senza voler minimamente avanzare la pretesa della completezza.

— In vista dell'Europa, il servizio sociale ai giovani dovrebbe tematizzare in modo incisivo la necessità del lavoro e della professione come presupposto dell'integrazione sociale. A sostegno dei giovani si dovrebbe insistere sul fatto che venga ridotta la disoccupazione giovanile in particolare nelle zone povere dell'Europa, che sia possibile in tutta l'Europa una formazione professionale qualificata e orientata verso il futuro e che le formazioni professionali vengano riconosciute anche a livello europeo.

— Il servizio sociale per i giovani si dovrebbe impegnare particolarmente per offrire ai giovani svantaggiati a livello regionale, sociale e individuale una formazione professionale orientata verso il futuro nel contesto dell'Europa. In collaborazione con le organizzazioni sia di servizio sociale per i giovani, sia della formazione professionale e dell'attività professionale futura che operano nel contesto europeo, si dovrebbero sviluppare e sperimentare forme significative di attività sociale nella scuola, di orientamento educativo, di sostegno alla formazione e di studio transculturale.

— Il servizio sociale per i giovani si dovrebbe impegnare in modo rinnovato nello sviluppo e nell'attuazione di sistemi di formazione professionale che vadano oltre le frontiere, nei quali sia possibile lo studio relativo al mondo

del lavoro nei contesti europei, l'apprendimento di lingue straniere e l'incontro concomitante a livello socio-pedagogico con giovani di altri Paesi.

— Ai giovani che vorranno qualificarsi professionalmente o lavorare in Europa e, perciò, dovranno vivere in un luogo diverso dalla propria patria, il servizio sociale per i giovani dovrebbe offrire nell'ambito dell'assistenza logistica dei giovani, un appoggio integrale con lo scopo dell'integrazione socioculturale.

— Il servizio sociale per i giovani dovrebbe impegnarsi fortemente a rendere capaci i giovani, attraverso forme di lavoro orientate alla comunità, di assumersi in società sempre più multietniche la responsabilità per l'instaurazione di relazioni sociali pacifiche.

Nel complesso questo significa: il servizio sociale ai giovani deve essere sviluppato ed offerto e deve anche acquisire una dimensione europea in riferimento sia alle situazioni problematiche, sia alle disponibilità di aiuto. E questo deve avvenire in tutti i campi: nella formazione, nella specializzazione, nella ricerca e nella pratica.

— Nella formazione il servizio sociale per i giovani deve, da una parte, ottenere un peso maggiore; dall'altra, si deve mirare ad un successivo avvicinamento della formazione per le professioni sociali nei Paesi della CEE che, con la direttiva del Consiglio della CEE del 21.12.1988, ha reso possibile in modo reale il reciproco riconoscimento dei diplomi degli Istituti di Istruzione Superiore. I contenuti di studio nelle strutture di formazione devono assumere una dimensione europea: la politica sociale europea, lo studio delle istituzioni europee, la conoscenza della situazione sociale regionale e lo studio delle lingue della Comunità Europea devono essere contemplati nell'offerta degli studi, affinché sia possibile un confronto qualificato con le questioni della *politica sociale e del servizio sociale europeo*. Le istituzioni di formazione devono cooperare e questo deve avvenire sia nello sviluppo dei curricula sia nello scambio di studenti e apprendisti.

— Nella specializzazione bisogna dare importanza alla qualificazione ai compiti del servizio sociale per i giovani nei contesti europei. Corsi specializzati di lingua sono necessari per i collaboratori nei servizi sociali per giovani; le situazioni problematiche del servizio sociale per i giovani devono essere discusse nei contesti europei e si devono sviluppare possibilità di trattare i problemi del servizio sociale per i giovani che oltrepassano gli stretti confini degli stati nazionali.

— La ricerca relativa al servizio sociale deve, nell'ambito della ricerca sul campo, considerare in misura maggiore e in contesti estesi a livello europeo il

servizio sociale per i giovani. Possibilmente deve essere in primo luogo elaborata la formulazione delle questioni per uno studio della situazione dei giovani svantaggiati in Europa, come parte di una ricerca sulla povertà, e per un'indagine comparata dei fattori istituzionali del servizio sociale per i giovani nei contesti europei.

— La prassi del servizio sociale per i giovani non assumerà la dimensione europea solamente nel campo dei contenuti, ma dovrà anche portare nel contesto europeo alla creazione di una rete in campo organizzativo. Si devono incoraggiare i servizi e le istituzioni e prendere contatti a livello internazionale. Le libere associazioni dovranno attivare i loro collegamenti internazionali. Alle autorità e organismi politici della CEE dovranno essere agganciate ed organizzate delle associazioni: il settore sociale ha urgentemente bisogno di una lobby europea.

4. Conclusione

Nei prossimi anni il mercato interno europeo porterà molto probabilmente ad una maggiore crescita economica nei Paesi della CEE. Non si può ancora prevedere se la differenza tra Paesi ricchi e Paesi poveri diminuirà o rimarrà la stessa. Per quanto riguarda i giovani, questi potranno e dovranno avere una maggiore mobilità. Da una parte, essi avranno la possibilità di trarre vantaggio l'uno dall'altro e dalla cultura dell'altro; dall'altra dovranno, però, anche vivere nel rischio di essere spinti al margine per la pressione della concorrenza. L'Europa può sentire il suo pluralismo culturale come arricchimento; si prevedono, però, anche crescenti conflitti sociali, e, se la speranza di uno spazio sociale dovesse rivelarsi un'illusione, allora l'Europa rimarrà ridotta allo spazio economico.

Il servizio sociale per i giovani — e in particolare quello cattolico — dovrebbero continuare a lavorare per realizzare effettivamente uno spazio sociale europeo, affinché il maggior numero possibile di giovani possa cogliere le opportunità collegate al mercato interno europeo e il minor numero possibile di persone possa subire i danni derivanti dagli effetti della concorrenza. Questa è contemporaneamente una sfida e un'opportunità; dobbiamo sperare ed augurarci che il servizio sociale cattolico per i giovani raccolga la sfida e assurga a reale risorsa.

La comunicazione educativa nell'azione didattica

Michele Pellerey

Il mio intervento è articolato in tre parti. La prima parte affronterà il problema dell'identità dell'azione didattica, vista nella sua complessità. L'azione di insegnare (o azione didattica) è una realtà presente in modo pervasivo nella vita culturale e sociale delle persone, fin dalla nascita, sia dal punto di vista delle conoscenze che vengono trasmesse, sia dei valori che vengono proposti, sia dei comportamenti che vengono indotti. Nella scuola e nella formazione professionale tale agire è costitutivo della loro identità stessa; esso, però, assume in tal caso una specificazione particolare, in quanto si tratta di istituzioni che esplicitamente intendono conseguire certi obiettivi educativi e cercano di farlo in modo continuo e sistematico. Ogni azione umana d'altra parte, e in particolare quella didattica, è strutturalmente caratterizzata da due dimensioni fondamentali: una detta pratico-poietica (*pòiesis* o *recta ratio factibilium*); l'altra detta oggi etico-sociale (*praxis* o *recta ratio agibilium*). Nei decenni passati si è accentuata la dimensione pratico-poietica o tecnico-pratica dell'azione didattica. Oggi si sottolinea in particolare la sua dimensione etico-sociale. Le modalità che l'azione didattica può assumere sono molteplici. In modo assai generale si tratta di «in signo ponere» i contenuti formativi che si intendono promuovere e di promuovere una valida piattaforma comunicativa interpersonale. L'impegno principale di chi insegna sta, dunque, nell'orchestrare da questo punto di vista in maniera valida e produttiva l'ambiente educativo sia di classe che di scuola. La comunicazione educativa nell'azione didattica viene di conseguenza reinterpretata in questa prospettiva.

Le altre due parti approfondiranno in questo contesto le due dimensioni sopra ricordate: quella pratico-poietica e quella prassica, rileggendo e riproponendo il modello formativo dell'apprendistato, allargandone l'applicazione dal campo pratico a quello cognitivo, affettivo e morale. Il concetto di apprendistato implica la compresenza di esperti e principianti in ambiente che assume la forma di laboratorio formativo nel quale si vive e si interiorizza non solo una cultura e una professionalità, ma anche una visione etica e abiti morali positivi.

La conclusione, che spero potremo raggiungere insieme, andrà nella direzione di una migliore identificazione delle responsabilità e delle esigenze di chi dirige una scuola o un centro di formazione professionale e di chi partecipa alla sua organizzazione e alle sue attività educative, facendo particolare riferimento a una scuola cattolica e salesiana.

1. La struttura dell'azione didattica e l'organizzazione di uno spazio formativo

1.1 La struttura dell'azione didattica

L'azione educativa scolastica messa in atto dall'insegnante, o dagli insegnanti, come ogni azione umana significativa, sembra doversi descrivere tenendo conto di due suoi aspetti, o dimensioni fondamentali.

Il primo e più evidente aspetto è *la costruzione di uno spazio di apprendimento valido ed efficace, cioè di un insieme di condizioni nelle quali gli allievi possano e vogliano apprendere quanto inteso da parte del docente e della scuola.* Tale apprendimento, d'altra parte, può essere definito come un cambiamento nelle disposizioni e nelle capacità umane che persiste nel tempo e non è semplicemente ascrivibile al processo di crescita. All'origine di questo cambiamento viene sempre con più insistenza segnalato il ruolo attivo e costruttivo dell'alunno: ruolo insostituibile che è sostenuto e guidato dal docente inizialmente in forme più determinate e continue e, poi, via via in forme più deboli e occasionali.

Il secondo aspetto dell'azione educativa scolastica è dato dalla *qualità delle scelte, dei comportamenti, dei giudizi, delle relazioni che tale azione racchiude in sé.* È qualcosa di intrinseco all'azione stessa e costituisce per l'allievo un riferimento importante sia come esempio di atteggiamenti e di condotte, sia come atmosfera interpretativa e valutativa di quanto viene attuato nella classe. Anche questo secondo aspetto ha un ruolo centrale nell'apprendimento scolastico, pur se spesso è meno esplicitamente inteso e considerato. Dal

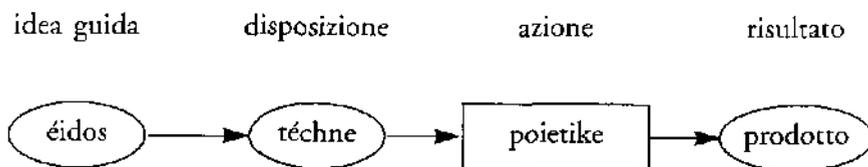
punto di vista di una crescita progressiva nella conoscenza e soprattutto nella competenza relativa a un certo ambito del sapere, del saper fare e, soprattutto del saper essere, è essenziale che l'insegnante non solo sia in grado di diventare, ma di fatto costituisca, un modello per gli allievi. Questi hanno bisogno di interiorizzare, mediante l'osservazione, il comportamento dei più competenti, o degli adulti, per evocarlo quando si trovino in analoghe circostanze e utilizzare così il loro esempio come orientamento e mediazione interna nell'organizzare la propria condotta.

Lo spazio educativo nel quale si esplica l'azione didattica è, dunque, in primo luogo costituito da un insieme valido e produttivo di condizioni che stimolino, guidino, sostengano l'acquisizione significativa e stabile di conoscenze, di capacità e di atteggiamenti positivi da parte degli allievi in un settore specifico del sapere e del saper fare. Tuttavia gran parte di questa validità e produttività dipende da alcune qualità più generali dell'azione dell'insegnante. Egli con le sue attese, le sue scelte, i suoi comportamenti, i suoi atteggiamenti, la sua testimonianza viva, il suo modo di rapportarsi agli allievi, di conversare e discutere con essi, di accettarli e di consigliarli, crea un contesto vivo di dialogo educativo, nel quale l'apprendimento acquista senso e direzione.

Il fondamento teorico di questa impostazione può essere fatto risalire alla distinzione introdotta da Aristotele tra agire umano orientato alla produzione di oggetti (*poiesis*) e agire umano etico-politico (*praxis*).

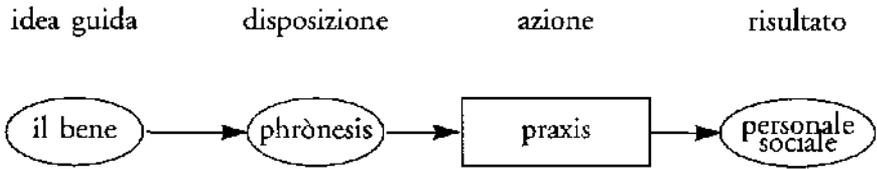
L'agire pratico-poietico, oggi diremmo tecnico, secondo Aristotele, è per sua natura diretto alla produzione di oggetti precisi. Esso è guidato dall'idea (*éidos*) o modello dell'oggetto da produrre e trova la sua perfezione nell'abilità (*téchne*) operativa posseduta. Il risultato di questo tipo di azione è il prodotto inteso (fig. 1).

Fig. 1



L'agire etico-politico (*praxis*) è anch'esso guidato da un ideale (il bene, nel caso della *polis* il bene comune) e può realizzarsi tramite una particolare disposizione interiore: la *phrónesis*, o capacità di decisione prudente e responsabile. Il risultato di questo tipo d'azione è da una parte una crescita dell'agente nella capacità di cogliere il bene e dall'altra una immagine percepibile e interiorizzabile di azione buona (fig. 2).

Fig. 2



Oggi si preferisce parlare più che di agire etico-politico di agire etico-sociale, e vedremo perché, e si insiste sul suo carattere interattivo e dialogico. Viene, inoltre, sottolineato come la razionalità pratica che fonda e guida l'agire umano cresca in due direzioni. La prima permette una più valida e coerente fondazione di una visione del bene personale e sociale, una sorta di filosofia morale e politica, e si muove attraverso la ricerca comune fondata sul discorso e l'argomentazione. La seconda direzione facilita l'identificazione delle strade attraverso cui l'uomo può giungere ad agire «bene», cioè a portare a compimento decisioni prudenti e responsabili sia nella vita quotidiana, sia nei momenti cruciali della vita, ed è promossa dalla partecipazione a una comunità eticamente fondata e ricca di esperienze morali positive.

La distinzione aristotelica tra *téchne* e *praxis* è oggi assai valorizzata nell'ambito della riflessione critica che studia l'agire umano in ambito educativo. In questo stesso contesto viene fortemente rivalutato il ruolo del rapporto dialogico, dell'interscambio sociale, sia nella costruzione della conoscenza, sia nello sviluppo della capacità di autoregolazione, sia nell'interiorizzazione di valori.

1.2 Lo spazio educativo scolastico e professionale

Lo spazio educativo scolastico e professionale sopra ricordato costituisce, dunque, in questa prospettiva il campo nel quale l'azione di insegnamento si esplica, e dal quale dipende la sua validità e fecondità. Esso è però anche, e potremmo aggiungere soprattutto, il campo d'azione del discente e, più in generale, lo spazio dell'interazione tra insegnante e allievi e degli allievi tra di loro.

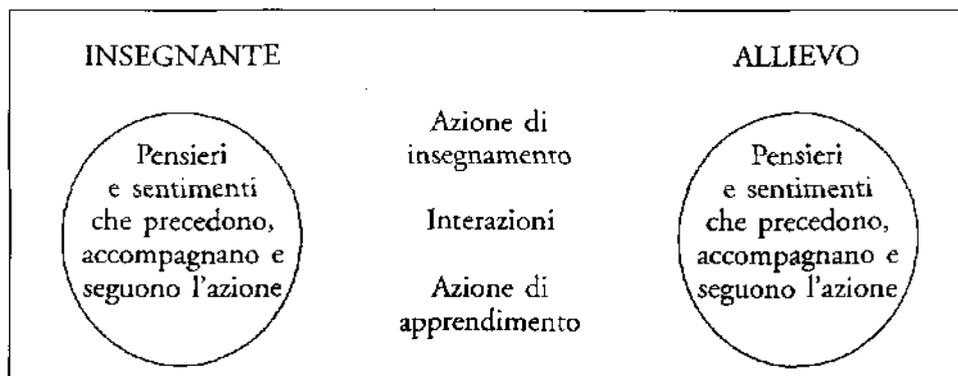
Lo slittamento di attenzione dai comportamenti esterni e relative tecniche di controllo e la modifica di matrice comportamentista ai processi interni di natura cognitiva ed affettiva, ha portato progressivamente a considerare sempre più da vicino il ruolo di tali processi nell'acquisizione e uso della conoscenza. È stato così riconosciuto che lo scenario entro cui si esplicano le azioni dell'insegnante, quelle degli allievi, e le relative interazioni, non può essere descritto, compreso e spiegato se non si tiene conto dei pensieri e dei sentimenti che precedono, accompagnano e seguono tali azioni; queste, in definitiva, sono influenzate, mediate e controllate, dai loro pensieri e dalle loro emo-

zioni, cioè dal complesso di percezioni, attese, motivazioni, credenze, strategie di insegnamento e di apprendimento conosciute, intenzioni, consapevolezza e capacità di controllo attivate, ecc., proprie sia degli insegnanti che degli allievi.

Gli studi sui pensieri dei docenti hanno spesso utilizzato due categorie di analisi, concernenti da una parte i pensieri che precedono l'azione di insegnamento o che la seguono (pensieri preattivi o postattivi) e, dall'altra, quelli che l'accompagnano (pensieri interattivi). A queste è stata aggiunta la categoria che include le concezioni e credenze che essi hanno del proprio ruolo di insegnanti e di educatori e della propria disciplina di insegnamento. Alla prima categoria appartengono la progettazione e l'organizzazione concreta delle attività di apprendimento e le riflessioni interne che le seguono; alla seconda, i pensieri e le decisioni che hanno luogo nel corso dell'azione didattica. La terza categoria costituisce come il quadro di riferimento che guida le attribuzioni di significato e di valore nel corso dei pensieri preattivi e postattivi e di quelli interattivi (Fig. 3).

Questo mondo interiore si rende visibile e osservabile tramite i comportamenti che insegnanti e alunni manifestano in classe e tramite i risultati da questi ultimi conseguiti. La tradizione comportamentistica si limitava allo studio di questi elementi esterni, evidenziando correlazioni od eventuali rapporti causali; oggi con tecniche anche assai raffinate si cerca di risalire all'origine cognitiva dei comportamenti esterni.

Fig. 3: *Spazio delle azioni e delle interazioni*



Gli studi relativi ai sentimenti e alle emozioni che precedono, accompagnano o seguono l'azione degli insegnanti evidenziano come anche questi si esprimano nei loro comportamenti e abbiano un influsso non indifferente nella creazione dello spazio o ambiente di apprendimento. Le ricerche sulle attese che i docenti hanno in genere nei riguardi della scuola e del centro di

formazione professionale e specificatamente nei riguardi dei singoli alunni, sulle attribuzioni causali relative alle iniziative riuscite o fallimentari, sull'attrazione e repulsione provate per determinati argomenti di studio, determinate attività didattiche e specifici alunni, ecc., hanno mostrato la complessità e profondità di tale gioco, spesso inconsapevolmente esplicitato.

2. La competenza pratico-poietica

La competenza pratico-poietica nell'azione didattica è costituita dalla capacità di progettare, condurre e valutare i processi di apprendimento di conoscenze e di competenze, cioè, come abbiamo visto, di orchestrare uno spazio formativo, nel quale gli alunni possano e vogliano acquisire in maniera stabile e significativa i contenuti formativi.

I processi di apprendimento che si realizzano nella scuola e nella formazione professionale, d'altra parte, differiscono da quelli che accompagnano tutta la vita dell'uomo, per l'intenzionalità e la sistematicità attraverso le quali essi vengono promossi dall'azione dell'insegnante.

Il primo attributo, l'*intenzionalità*, sottolinea il fatto che tale processo di apprendimento deve tendere a finalità educative, culturali e professionali chiaramente e coscientemente espresse e perseguite. Di qui l'insistenza nell'esplicitare le finalità istituzionali e gli obiettivi educativi e didattici della scuola e del centro di formazione professionale. È questo un «luogo» di incontro e di ricerca di identità della comunità educante; luogo di mediazione tra programmi (o ordinamenti didattici) ufficiali, valori perseguiti dall'istituzione, domanda educativa e formativa realmente presente nei giovani.

Il secondo, la *sistematicità*, indica che non si apprende secondo i ritmi e i tempi della vita familiare e sociale, bensì secondo piani e sequenze organizzati in vista dell'acquisizione di beni precisi: conoscenze, abilità e atteggiamenti. Qui si gioca buona parte della competenza didattica degli insegnanti e della scuola. La programmazione formativa (educativa e didattica), una volta esplicitati gli obiettivi dell'azione comune, si basa sulla capacità di organizzare tempi, spazi, risorse, nella maniera più valida e produttiva possibile.

È stato più volte affermato, e qui basta ricordarlo, come la programmazione formativa, se è il luogo dove la comunità educante si manifesta nella sua qualità, essa è anche il luogo ove essa si costruisce.

Il riferimento alla tecnologia dell'azione didattica permette di approfondire un poco il discorso, accennando al ruolo di mediazione tra scienza e azione che la tecnologia dell'insegnamento svolge. Non è possibile, infatti, derivare direttamente dalle varie scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, epi-

stemologia, pedagogia, didattica, ecc.) norme per l'azione didattica concreta, come del pari è impossibile far discendere dalle varie discipline scolastiche o formative, intese come scienze particolari, siano esse più dirette allo studio della lingua e del linguaggio ovvero a quello della natura o studio della realtà storica e sociale dell'uomo, regole per il loro insegnamento. Tuttavia dalle une e dalle altre si devono trarre indicazioni ed elementi per sostanziare e strutturare l'azione educativa scolastica.

Quest'ultima però deve tener conto delle circostanze diverse e della peculiare situazione proprie di ciascun contesto scolastico e, più particolarmente, delle caratteristiche dei singoli allievi. Le scelte pedagogiche e didattiche e l'organizzazione del processo di apprendimento emergeranno da un attento confronto tra le informazioni che si posseggono sul versante della realtà scolastica e le conoscenze che provengono sia dalle scienze dell'educazione sia da quelle che fanno la riferimento alle discipline formative.

Tuttavia l'esigenza di una chiara intenzionalità espressa e quella della sistematicità portano inevitabilmente a cercare nell'impostazione tecnologica la strada e lo strumento per concretizzare la mediazione tra il sapere educativo e disciplinare e l'azione educativa scolastica.

Si può così considerare nel processo educativo scolastico e professionale un triplice polo di riferimento: le scienze, le tecnologie, l'azione. I rapporti fra questi tre poli sono di tipo interattivo, transazionale. Va tuttavia sottolineata l'importanza del processo che dall'azione va agli altri due poli, a causa dei pericoli di una troppo facile deduzione dalle scienze di leggi d'azione e di programmi di intervento. E questa affermazione comporta come conseguenza anche la sollecitazione a una maggiore attenzione e aderenza ai contenuti dell'educazione e l'accettazione senza riserve del ruolo imprescindibile che, nelle scienze e nella tecnologia, hanno gli operatori.

2.1 *L'orchestrazione dello spazio d'apprendimento*

L'azione di insegnamento, d'altra parte, anche se è un'azione intenzionale che mira a promuovere in modo sistematico l'acquisizione di conoscenze, capacità e atteggiamenti validi e produttivi, non può, però, produrre direttamente effetti di apprendimento, in quanto, come già ricordato, deve limitarsi a creare le condizioni che ottimizzano l'azione di apprendimento degli allievi nella direzione intesa dall'insegnante. E questo è inevitabilmente oggetto di opportune negoziazioni, esplicite o implicite, tra insegnanti e allievi, favorite da un contesto dialogico valido e fecondo.

La stimolazione delle azioni di apprendimento può essere di conseguenza e in generale solo indiretta: essa è, infatti, mediata sia dal sistema di segni uti-

lizzato, sia dal sistema di relazioni instaurato. Una cultura e una professionalità, d'altra parte, sono caratterizzate dai modi e dai mezzi con cui esse si esprimono e vengono trasmesse. Si tratta non solo di parole dette o scritte, di immagini e suoni, di forme di vita e di organizzazione sociale, ma anche di comportamenti e di rapporti concreti. L'insegnante, o il formatore, è chiamato a organizzare in maniera valida e produttiva i cosiddetti *mediatori didattici*, cioè i sistemi di rappresentazione dei contenuti formativi che egli vuole promuovere negli allievi. Si tratta di «in signo ponere» quanto deve diventare oggetto di acquisizione o di costruzione significativa da parte dell'allievo. Un insieme di rappresentazioni che permettano di afferrarne il senso e il valore. È questo il cuore della comunicazione didattica. Una buona orchestrazione di questi mediatori permette a ciascuno di entrare in presa diretta con i significati e la sostanza di quanto proposto. D'altra parte, sia che si tratti di esperienze dirette, sia che ci si avvalga di conoscenze mediate, occorre porsi a una certa distanza dalla realtà della vita quotidiana e del coinvolgimento emotivo per permettere riflessione critica e acquisizione cosciente. Il fine fondamentale di ogni insegnamento mira in effetti all'allargamento e all'approfondimento della capacità di leggere, interpretare, valutare la realtà umana, personale e sociale, e di decidere e agire in essa; non solo nella scuola e nel centro di formazione professionale, ma anche accanto e oltre di essi.

Per quanto concerne il sistema di relazioni instaurato accennerò solo alla necessità di sviluppare un dialogo o un discorso educativo che coinvolga sia lui stesso che i suoi allievi in una posizione di ricerca e acquisizione significativa di conoscenze, di competenze e di valori. Di questo aspetto è già stato ampiamente trattato.

Queste considerazioni hanno indotto i ricercatori a rivolgere la loro attenzione all'agire concreto degli insegnanti nella classe e nella scuola, cioè alla loro capacità di gestire complessivamente lo spazio di apprendimento e la comunità educativa da essi stessi prefigurati. Qui è stato individuato il cuore della loro professionalità e della loro competenza. Un insegnante esperto, in effetti, si differenzia da un principiante secondo un numero rilevante di elementi distintivi, tra cui si possono qui ricordare:

— *capacità di gestire e controllare* la molteplicità e multidimensionalità degli elementi che concorrono a caratterizzare lo spazio di apprendimento contemporaneamente e immediatamente, ciò significa capacità di selezionare e interpretare ciò che è rilevante nella situazione concreta, da ciò che si può trascurare, e rapidità nel prendere decisioni che si rivelano congruenti ed efficaci; il principiante si presenta incerto, insicuro, attento a troppe cose in modo globale e poco funzionale, ecc.;

— *flessibilità nell'adattare i contenuti di insegnamento*, i modi di insegnare, le forme di interazione, il sostegno alla motivazione all'apprendimento secondo le esigenze dei diversi soggetti e in base alle situazioni che concretamente si presentano di volta in volta, tenendo conto della loro preparazione, del loro stato d'animo, delle loro reazioni, ecc.; il principiante si presenta rigido e poco capace di adattamento alla varietà dei casi particolari e delle situazioni concrete;

— *conoscenza dei contenuti di insegnamento e dei modi attraverso i quali questi possono essere trasformati in modo da poter essere appresi in modo significativo e stabile dai vari alunni*, utilizzando forme di rappresentazione (iconiche, verbali, analogiche, ecc.) e collegamenti con quanto da essi già conosciuto e interiormente rappresentato sia nell'attività scolastica che nell'esperienza extrascolastica; il principiante è assai legato alla maniera nella quale ha studiato l'argomento o nella quale questo viene esposto nel libro di testo.

Lo sviluppo della competenza didattica, di conseguenza, è legata non solo alla padronanza di conoscenza di natura concettuale e di natura procedurale, ma anche, e soprattutto, allo sviluppo della capacità di collegare queste conoscenze alla situazione didattica a cui egli deve far fronte, gestendo in modo congruo e produttivo una serie di strategie decisionali e operative. Si tratta di competenze che si acquisiscono essenzialmente con la pratica, anzi con una pratica che parte da modelli osservati e interiorizzati, viene sviluppata sotto la guida e la supervisione di docenti già esperti e diviene via via più autonoma da sostegni e suggerimenti esterni.

2.2 *Un apprendistato cognitivo e affettivo*

L'accento a competenze che si acquisiscono con la pratica evoca le forme tradizionali di apprendistato. Esso è, infatti, caratterizzato dai tre elementi sopra ricordati: l'osservazione di un modello; l'esercizio eseguito sotto il controllo del maestro; l'esercizio autonomo. L'apprendistato pratico caratterizzava la formazione professionale, anche se già dal tempo di Don Bosco sono stati progressivamente inseriti contenuti culturali e formativi più generali. Oggi si insiste sulla necessità di fondare le competenze pratiche su un'adeguata cultura umanistica, scientifica e tecnologica. D'altra parte si avverte anche l'importanza di fornire competenze pratiche a chi affronta studi meno direttamente professionalizzanti.

In genere si è sviluppata una coscienza diffusa della necessità sia di promuovere un'adeguata cultura di riferimento, fondamento della professionalità

pratica, sia di sviluppare un apprendistato consistente, che permetta poi gli adattamenti, le flessibilità, la mobilità verticale e orizzontale, di cui molte volte si parla. Oggi, però, si presenta alla formazione sia scolastica, sia professionale, una sfida molto più grande, che si insinua tra apprendistato pratico e cultura di riferimento: quello che è stato definito l'*apprendistato cognitivo*, imparare cioè strategie di pensiero, strategie di soluzione di problemi, strategie interpretative e valutative per capire le situazioni e per affrontarle e sviluppare un'adeguata capacità di regolazione, meglio di autoregolazione, di questi processi. Questo è particolarmente urgente ove si accetti una concezione costruttiva della conoscenza e della professionalità.

Come attivare, però, in questo ambito processi autentici di apprendistato? Come rendere osservabili modelli di operazioni e strategie cognitive validi e produttivi? Occorre che gli insegnanti si prestino a fare da modello, rendano visibili strategie e operazioni cognitive implicate nelle varie prestazioni scolastiche e professionali. Occorre far vedere agli alunni come si procede nell'elaborare un testo scritto, nell'affrontare un problema di fisica, nel progettare la produzione di un pezzo. Non solo spiegare come si fa, ma anche far osservare e interiorizzare esempi concreti; guidarlo nell'esercizio diretto all'esplicazione di operazioni intellettuali e all'elaborazione di strategie cognitive congruenti con il compito formativo loro assegnato. Ma la questione dello sviluppo della capacità di autoregolazione, di gestione autonoma dei processi interni è molto più vasta. Sappiamo tutti, e i giornali ne parlano ampiamente, che una consistente maggioranza di chi lavora soffre di stress, di ansietà. Esiste, cioè, anche un problema di apprendistato affettivo, emozionale, per saper gestire se stessi dal punto di vista delle emozioni, delle motivazioni, degli stress: la motivazione non viene solo da fuori di noi. I motivi, le finalità, i perché della nostra vita, ce li diamo noi e dobbiamo essere principalmente noi a diventarne i gestori, coloro che riescono a controllarli; altrimenti vendiamo la nostra identità, diveniamo degli etero-dipendenti, ancora più profondamente di quello che si era una volta.

3. La componente etico-sociale

Viene preferito il termine etico-sociale al termine etico-politico, di derivazione aristotelica, in quanto esso sembra accostarsi meglio agli approcci che considerano questa dimensione come componente personale o componente socio-relazionale.

Ho accennato al fatto che la prassi, cioè l'azione umana vista nel suo aspetto decisionale, è per sua natura guidata da un'idea del bene da conseguire

re. Questo fine fondamentale che orienta l'uomo nelle sue scelte non è tanto e solo il bene individuale del singolo, quanto quello di una comunità o di un gruppo ristretto, come la famiglia o la classe, o, ancor più, di un gruppo più vasto come la comunità cittadina. È il bene della *pòlis* (la città), che viene in definitiva cercato, «perché il singolo è parte della città» (Berti). Di qui la scelta dell'espressione «dimensione etico-politica» per caratterizzare l'agire dell'insegnante in quanto non specificatamente diretto a produrre le condizioni di apprendimento, bensì volto a scegliere comportamenti e relazioni valide e positive in sé e in rapporto al bene dei singoli e della comunità a lui affidata.

Tuttavia nella visione aristotelica non basta giungere, con opportuni metodi di indagine, a cogliere qual è il bene da conseguire, cioè il fine da porre alle proprie azioni, occorre anche saper deliberare bene, cioè calcolare correttamente i mezzi che ci consentono di raggiungerlo. E questo sempre tenendo conto non solo del bene dell'individuo, ma di questo visto nell'ambito del gruppo sempre più esteso di cui egli fa parte. Questa capacità decisionale implica una certa esperienza, cioè la conoscenza di un ragionamento che da un principio etico generale, tramite la considerazione delle condizioni e dei mezzi concreti in cui si può o si deve porre un'azione, permette di giungere alla scelta o all'azione stessa, in altre parole «la premessa maggiore contiene l'indicazione del fine, la minore l'indicazione del mezzo, cioè dell'azione necessaria per conseguire il fine, e la conclusione il comando di agire» (Berti). Occorre sottolineare che «solo l'identificazione del fine, cioè della perfezione, della piena realizzazione, del completo sviluppo ed esercizio delle facoltà più specificatamente umane, giustifica... l'ideale dell'emancipazione e quindi fonda razionalmente l'etica ad esso corrispondente» (Berti).

Questa rilettura di Aristotele da una parte è in linea con la sensibilità di molti studiosi contemporanei interessati all'agire e alla sua interpretazione e, dall'altra parte, si ricollega a una nuova attenzione verso la dimensione etica della professionalità e della formazione professionale, eticità che va considerata nel suo più profondo spessore, che non in comportamenti legalistici e istituzionalmente corretti. Tuttavia occorre ribadire una sottolineatura aristotelica: la componente etico-politica dell'agire umano non è interessata solo a scoprire qual è il bene da raggiungere, o addirittura «il bene supremo, bensì si propone anche di realizzarlo» (Berti). «Con il suo solito realismo, cioè con la consapevolezza già manifestata circa l'insufficienza del conoscere ai fini dell'agire bene, ritiene più necessaria, a questo fine, una buona educazione attuata per mezzo di buone abitudini, che un'accurata conoscenza del perché» (Berti).

L'inferenza pratica aristotelica ha avuto una rilettura tomistica, che sottolinea il ruolo del desiderio. Il soggetto dice a se stesso:

*Tu desideri conseguire questo bene (vuoi raggiungere questo fine);
Tu sei convinto che per raggiungere questo bene devi agire in questo modo (raggiungere questo bene implica, secondo te, agire in questo modo);
Quindi devi agire in questo modo (se veramente desideri raggiungere quel bene).*

L'azione umana, nella prospettiva aristotelico-tomista, tende a stabilire un rapporto con la realtà del mondo, a intessere una rete di relazioni con le cose, con le persone, con Dio. Questo rapporto non è basato, però, sulla ricerca di un soddisfacimento razionale dei desideri rivolti al conseguimento di una felicità edonica, bensì alla ricerca di un bene che è giudicato, compreso e voluto come tale. Un bene che designa un arricchimento, una crescita, un potenziamento dell'essere proprio o altrui. La moralità, anche e soprattutto per l'educatore qual è sempre un insegnante, sta nella capacità di governare il proprio agire in vista della realizzazione di una condizione ottimale per l'uomo, in particolare per quegli uomini in formazione di cui si ha la responsabilità.

Di conseguenza il problema morale centrale è: che cosa posso fare, come posso agire, secondo le mie possibilità individuali, per questa condizione ottimale, degna e doverosa per l'uomo? Per rispondere a questa domanda entra in gioco la virtù che fonda ogni capacità di giudizio pratico di natura etica: la prudenza, non arte di soddisfare razionalmente i bisogni per massimizzare la felicità edonica, ma competenza nel saper scegliere le vie che portano, nei limiti propri di ciascuno, a tale condizione ottimale. Una competenza che nasce non solo dal saper riconoscere di volta in volta il bene da conseguire e il modo per raggiungerlo, ma anche dall'acquisizione di una disposizione interiore permanente derivata dalla consuetudine nello scegliere e agire in coerenza con il bene riconosciuto.

Secondo Aristotele, per conseguire una crescita della competenza morale occorre «procedere dalle cose più note a noi, cioè dall'esperienza, a quelle più note in sé, cioè ai principi, ma... per esperienza si intende un abito morale acquisito, non una mera conoscenza esteriore». Questa posizione, che sembra contraddire a un'impostazione razionale dell'agire educativo, in realtà vuole chiarire il fatto che un conto è il sapere che cosa è bene fare o decidere, un altro avere la forza e la coerenza di agire di conseguenza. E dall'intreccio inestricabile tra approfondimento del senso e della direzione da dare al proprio agire come insegnanti ed educatori e comportamento coerente con queste assunzioni che cresce la dimensione etico-politica dell'azione didattica, come, d'altra parte, la personalità dell'allunno.

3.1 *La specificità della professione dell'insegnante*

Viene sempre più spesso invocata, anche in sede di contrattazione collettiva di lavoro, la professionalità del docente come parametro di riferimento per la normativa contrattuale e la remunerazione delle prestazioni date. Le discussioni accentuano spesso problematiche relative allo status e al prestigio degli insegnanti nella nostra società, alla rilevanza e responsabilità della loro opera, alla necessità di riorganizzazione e miglioramento del funzionamento della scuola, al bisogno di verifiche e valutazioni dei risultati scolastici, talora, perfino, alla possibilità di una valutazione dell'azione stessa degli insegnanti. Raramente si mettono a fuoco le responsabilità circa il raggiungimento di finalità in ordine allo sviluppo culturale, personale e sociale degli allievi, all'acquisizione di autonomia e competenza nei processi intellettuali e affettivi, alla loro crescita e maturità morale e spirituale.

Eppure è ben difficile cogliere la specificità dell'azione di insegnamento rispetto all'agire professionale di altri, come i medici o gli avvocati, se non si esaminano più da vicino le sue dimensioni morali. In effetti, si tratta dell'azione di uomini e donne in riferimento ad altri uomini e donne, anche se in via di sviluppo. Problemi di che cosa è equo, onesto, giusto, retto, virtuoso sono di conseguenza sempre presenti. Qualunque cosa un docente chieda a un suo allievo, qualunque impegno gli faccia assumere nei confronti di un altro compagno, qualunque cosa egli decida nei casi di discussione o di conflitto, qualunque decisione assuma o posizione prenda nelle discussioni con i colleghi circa il bene dei suoi alunni, implica risvolti etici.

D'altra parte la moralità dell'insegnante ha profondi influssi e risonanze nella moralità degli allievi. Egli è per essi un «modello», oggetto di continue osservazioni, interiorizzazioni, imitazioni e discussioni con i compagni, in particolare per quanto concerne comportamenti e tratti segnati dall'onestà, dall'equità, dal rispetto e considerazione degli altri, dalla tolleranza e dalla partecipazione. D'altra parte per ottenere dagli alunni condotte ispirate alla giustizia egli deve agire con giustizia, per aspettarsi comportamenti segnati dall'attenzione e dalla cura per gli altri, egli deve comportarsi di conseguenza, l'insegnante aiuta a sviluppare la tolleranza in quanto egli stesso si mostra tollerante. Ogni risposta a una domanda, ciascuna discussione o problema, la composizione di una disputa, le valutazioni o i giudizi espressi nei riguardi degli alunni evidenziano il carattere morale dell'insegnare.

Nel rivendicare il carattere professionale dell'azione di insegnamento occorre dunque esplorare più da vicino gli aspetti morali di questa azione, perché, come già accennato, essa in realtà appare assai diversa da quella di professioni spesso invocate come parallele, in particolare quelle del medico e

dell'avvocato. Medici e avvocati, ad esempio, usano, certo, la loro conoscenza e la loro competenza come mezzi per svolgere l'attività professionale, ma nello stesso tempo queste sono spesso occasione di distacco culturale e sociale. Ben difficilmente un medico si sforza di spiegare il senso e il perché di una sua diagnosi, oppure insegna o indica come apprendere a svolgere semplici funzioni diagnostiche o terapeutiche. Il suo compito non è condividere con gli altri conoscenze e competenze, anzi. Analoghe osservazioni si possono fare per gli avvocati. Occorre fidarsi delle loro qualità professionali, rimanendo a debita distanza da qualche privilegio di casta. La vita complessiva e i problemi personali più vasti dei clienti non li interessano.

L'insegnante è, invece, nella posizione opposta. Quanto sa e sa fare è continuo oggetto di partecipazione e di consegna agli altri. Invece di essere causa o ragione di distanza sociale, conoscenza e competenza sono motivo e sollecitazione di vicinanza e condivisione. Egli, inoltre, se vuole effettivamente svolgere la sua attività in modo serio e fecondo, occorre che si interessi alle situazioni personali e alle condizioni di vita dei suoi allievi. Un rapporto di insegnamento implica in definitiva un rapporto tra persone che si conoscono e si comprendono più da vicino. Ciò che, però, più distingue un insegnante da un altro professionista è la reciprocità e continuità dell'impegno. Egli non può limitarsi a visitare, diagnosticare e prescrivere una medicina, bensì deve con continuità stare vicino ai suoi allievi, quotidianamente stimolare il loro impegno. Questi sono nella condizione di chiedere e sollecitare con pari continuità l'impegno del loro insegnante. Perché esistano risultati in termini di apprendimento, è necessario che sia l'insegnante, sia l'allievo si applichino con costanza e dedizione in una convergenza di intenti, spesso in seguito ad attente negoziazioni.

Il fondamento della specificità della professionalità docente appare, dunque, costituito non solo dal rapporto che un adulto attua nei riguardi di un giovane uomo, che deve essere iniziato alla vita sociale e collettiva, ma anche, e talora soprattutto, dalla stessa condizione umana da ambedue condivisa nella sua radice più profonda e comune e dalla relazione, segnata da reciprocità, che si stabilisce tra due persone nonostante le evidenti, e necessarie, asimmetrie nella conoscenza, nella competenza, nella responsabilità.

Ciò che fa, dunque, di questa attività umana un impegno altamente morale è che essa è direttamente rivolta verso altre persone con caratteri di continuità e sistematicità. Giudizi e condotte derivati da che cosa si intenda per equo, giusto, retto, virtuoso, o meno, sono sempre presenti. Nel trattare i vari problemi pratici o contenutistici e nei comportamenti e nelle scelte concrete egli indica esplicitamente o implicitamente che cosa si debba o si possa intendere per onestà, giustizia, tolleranza, considerazione per gli altri. L'allievo

o l'allieva, come più volte sottolineato, li «coglie» osservando, imitando, discutendo ciò che l'insegnante fa in classe.

Da queste semplici considerazioni appare evidente come l'azione di insegnamento risulti largamente caratterizzata dalle sue dimensioni morali. E come l'educazione morale sia largamente dipendente dalla qualità morale delle azioni di insegnamento.

Nell'approfondire, un poco, il discorso, mi limiterò a indicare tre aree proprie dell'azione di insegnamento, aree che possono essere rilette nella prospettiva individuata e che di certo influiscono sulla crescita morale dell'allievo. Queste aree sono: lo spirito di ricerca, la conoscenza e la competenza; il prendersi cura, il dedicarsi agli altri; la libertà e la giustizia.

3.2 *La ricerca, la conoscenza e la competenza*

In primo luogo occorre indicare, come componente essenziale dell'azione di insegnamento, l'impegno nel nutrire le menti e nel promuovere la capacità e l'autocontrollo nel pensare, cioè il sapersi porre i problemi e cercare coscientemente di risolverli in modo critico e costruttivo. Lo sforzo nell'agire razionalmente bene implica una prioritaria ricerca di ciò che è bene per me e per gli altri, di ciò che può dare senso alla mia vita e alla vita dell'intera comunità di appartenenza o dell'umanità come tale. Occorre da questo punto di vista contrastare quella che è stata chiamata l'eclisse della ragione, rivalutando la ricerca della verità come un valore morale che caratterizza la condizione umana. Ciò risulta sempre più vero sia dal punto di vista ontologico, cioè dal punto di vista della natura intima dell'essere umano, sia deontologico, considerando l'obbligo di valorizzare le doti di natura, sia teleologico, tenendo presenti le conseguenze della mancanza di razionalità nella vita politica e democratica.

Indagare, cercare, senza basi di conoscenza è una frode. Conoscenza senza ricerca è impossibile. Questo impegno per la conoscenza, secondo vari studiosi, ha tre fonti: il desiderio di immortalità, l'obbligo di registrare i nostri pensieri per noi stessi e per le future generazioni e una prudente considerazione dei benefici che si possono aumentare attraverso una conoscenza ben fondata. Ma conoscenza non come accumulazione di informazioni, bensì come andare oltre verso l'interpretazione, il significato, la comprensione, la spiegazione. In una parola la conoscenza è il guadagno che otteniamo dalla ricerca, ma questa stimolata e sostenuta da ciò che conosciamo.

Questo non può essere fatto nell'isolamento, soprattutto nel caso in esame. Hanna Arendt ha reso bene questo punto: «Gli uomini, almeno fino a quando vivono e agiscono in questo mondo, possono sperimentare la signifi-

catività solo perché possono parlare tra loro e con se stessi alla ricerca di senso». La ricerca condivisa di senso e di significato sta al cuore del processo educativo scolastico e professionale. Il fatto che il primo e più interessato a questo sia proprio l'insegnante produce alla lunga una profonda influenza nella disponibilità e nell'impegno degli alunni a seguire le stesse strade, non solo a scuola e nel centro di formazione professionale, ma nella vita, accanto e oltre la scuola.

Un comune detto afferma che le cose che val la pena di fare, vale la pena di farle bene. Segni di incompetenza ci circondano da presso sempre più ogni giorno. Ragioni per spiegarlo possono essere trovate nell'aumento di complessità della nostra società, ma anche nella mancanza di serio impegno. Ci sono anche indizi che le stesse organizzazioni sociali, politiche e sindacali possono, talora, coprire e proteggere l'incompetenza.

La competenza, tuttavia, è la più naturale aspirazione dell'essere umano. Amiamo il riconoscimento, il successo, non il fallimento; l'eccellenza, non la mediocrità. Competenza e competizione hanno la stessa radice latina. Ma la competizione in questo caso dovrebbe essere con noi stessi e questo si può chiamare apprendimento. Un'etica della competenza e dell'impegno mostrata nel fare e nell'imparare a fare bene le cose che sono degne di essere fatte bene è un impegno che è già al servizio degli altri, in modo serio, non banale o debole.

3.3 *Il prendersi cura, il dedicarsi all'altro*

Il lamento più profondo dell'uomo è spesso quello di essere o sentirsi solo, di non trovare o di non avere nessuno intorno a sé che sia preoccupato per lui, che si prenda cura realmente di lui e del suo bene. Prendersi cura di qualcuno significa costruire una relazione interpersonale profonda basata sulla stima reciproca e il reciproco aiuto, il rispetto, la disponibilità, la fiducia. È una relazione empatica che appare come una versione anche affettiva della «regola d'oro»: fai agli altri quello che vorresti fosse fatto a te. Si tratta di saper percepire la realtà altrui, di sentire quello che l'altro sente il più intimamente possibile, e di agire di conseguenza. Cioè, essere «spinti ad agire come se fosse nel nostro bene, mentre in realtà è per il bene dell'altro» (Noddings). L'impegno morale implicato nel prendersi cura dell'altro richiede d'altronde un impegno e una continuità che va oltre, anche se non contraddice, forme naturali di dedizione e di affetto, in quanto esso è perseverante, prudente, saggio.

Nell'agire dell'insegnante questa cura si esplica in varie maniere. In primo luogo cercando di costruire un clima di relazioni positive, una piattaforma comunicativa valida e stabile, basati su un'accettazione profonda e sincera della

realtà di ciascun alunno. Quindi, un'attenzione costante alle difficoltà, incertezze e sensi di inadeguatezza che facilmente possono emergere nell'attività di apprendimento, manifestando non solo comprensione e fornendo parole di incoraggiamento, ma esplicando un impegno attivo per aiutare a superare tali situazioni di disagio. Infine, manifestando il proprio interesse per le possibili situazioni difficili di tipo personale, familiare e sociale dei singoli alunni, cercando quando possibile di dare una mano, o almeno di far percepire il fatto che ne teniamo conto, che siamo sensibili a esse.

Non è cosa semplice alle volte, sia per le condizioni proprie nelle quali si trovano questi alunni e per il loro carattere non sempre facile, sia per le situazioni personali in cui ci si trova: mancanza di tempo, impegni urgenti, stati d'animo non sempre sereni e pacati. Qui emerge un indiscutibile campo di decisione morale, dove prudenza e forza d'animo si incontrano per agire nella direzione più equa e più giusta.

3.4 *Libertà e giustizia*

Libertà e giustizia sono aspirazioni e dimensioni fondamentali della condizione umana; a tutti compete l'obbligo di una loro promozione e protezione. Per questo nascono norme e leggi. Certamente anche gli insegnanti non sono angeli, ed anche ai loro comportamenti umani occorre dare norme e regole di convivenza. Norme e regole sempre modificabili e migliorabili, dati contesti e situazioni diversi, ma anche sempre riconducibili a principi generali di riferimento, come il principio di equità, basato sulla reciprocità delle situazioni. Persino una delle branche più moderne e vivaci della matematica, la teoria della probabilità, si fonda in una delle sue impostazioni più significative sull'equità delle scommesse. Una scommessa è equa, se è sempre possibile invertire le parti senza danno per alcuno dei due scommettitori.

Rispetto della dignità e integrità della persona, però, implicano anche impegno per creare le condizioni interne e esterne, perché ciascuno possa giungere a una crescita e maturazione adeguate nella capacità di scelta e di azione umana libera e responsabile. In genere questo avviene nel promuovere quelle disposizioni interne che favoriscono l'esercizio e l'acquisizione stabile e consapevole di tale capacità e nel contrastare condizionamenti negativi che bloccano o riducono tale esercizio e acquisizione stabile. Ma certo il metodo educativo più rispettoso della libertà e responsabilità personale sta nell'agire in modo da costituire testimonianza viva e modello esemplare di condotta prudente e responsabile.

L'esperienza diretta dell'esercizio della giustizia nella vita scolastica e professionale da parte dei docenti e dei responsabili della scuola e del centro di

formazione professionale, costituisce anch'essa un polo di riferimento non secondario, né ininfluenza, di orientamento morale del giovane. D'altra parte qui si gioca anche gran parte della moralità del singolo insegnante, come della comunità educativa nel suo insieme.

G. Gatti insiste su questo punto in maniera appassionata: «...l'insegnante è tenuto all'esercizio competente e serio della sua professione in forza di un obbligo... di giustizia commutativa, di quel tipo di giustizia, per intenderci, che nel caso di una colpevole violazione fa insorgere l'obbligo della restituzione».

Questo debito stretto di giustizia nei confronti degli allievi, ma anche delle loro famiglie e dell'intera società, investe tutti gli ambiti della professione e quindi la preparazione culturale e pedagogica, remota e prossima, l'aggiornamento e la formazione permanente, lo svolgimento delle lezioni, la correzione dei compiti e le interrogazioni, i consigli di classe e i colloqui con i genitori, la sperimentazione didattica e la guida intellettuale individuale.

Anche se non espressamente contemplata in nessun contratto collettivo di lavoro, va considerata come dovere di giustizia contrattuale... (la) 'passione per l'insegnamento e per l'educazione'... che resta... un tratto essenziale della personalità morale dell'insegnante.

Vanno considerate come intimamente collegate con gli obblighi di giustizia, inerenti allo svolgimento della professione di insegnante, le esigenze di saggia imparzialità nella valutazione delle capacità, diligenza, profitto, attitudini degli allievi, che legge e tradizione affidano in misura considerevole ai docenti e ai loro organi collegiali».

3.5 *Apprendistato morale*

Anche l'educazione morale, dunque, può essere considerata sotto il profilo di un vero e proprio apprendistato. Ciò che ci aiuta a sviluppare l'essere autocontrollati, equi o gran lavoratori è in primo luogo costituito dagli esempi evidenziati dagli altri; quindi ci aiuta la pratica personale sia quando riesce, sia quando fallisce; e, ancora, altra pratica con nuovi successi e nuovi fallimenti, attuata, però, sempre più agevolmente e con coerenza. In materia di morale, afferma ad esempio Ryle, come nelle abilità e nelle arti, noi apprendiamo prima dall'osservare come fanno gli altri; poi dall'esercitarci sotto la guida, la sollecitazione, talora il rimprovero di altri; infine, dall'esser capaci di esercitarci da soli.

Quindi occorre considerare un'ulteriore componente dell'apprendistato, oltre quelle pratica, cognitiva e affettiva, componente che sta emergendo come decisiva nel mondo della scuola, come in quelli del lavoro e della vita pubbli-

ca. Non basta parlare di riscoperta dell'etica nel lavoro, il problema dell'etica sta nel fatto che i valori, cioè i motivi che guidano il comportamento morale, non si celebrano parlandone, ma si celebrano agendo, si costruiscono attraverso un apprendistato. Divento buono, nel mondo del lavoro, come nella vita sociale, nella vita politica, nella vita familiare, nella vita pubblica perché agisco bene in riferimento a certi valori, non perché li proclamo. Il comportamento buono si acquisisce comportandosi bene: si impara a risolvere problemi, risolvendo problemi, non studiando in teoria quali sono le strade per risolverli. L'esperto è qualcuno che segue rigidamente delle regole, ma che sa affrontare, capire le situazioni e trovare delle soluzioni che sono molto più ricche di contributi, di adattamento, di avvicinamento alle possibilità offerte.

Occorre a questo punto riprendere il discorso relativo allo spazio di apprendimento ed educativo costituito dalla scuola e dalla classe. Una comunità scolastica o di formazione professionale diventa realmente educante non solo e non tanto perché proclama a voce o per iscritto valori educativi validi e significativi, ma soprattutto perché questo ethos è effettivamente condiviso dai suoi membri come riferimento morale fondamentale e a esso ci si sforza di riferire le scelte, le relazioni, i comportamenti personali e sociali. L'apprendistato morale è guidato certamente da singoli maestri (più o meno buoni), ma soprattutto stimolato e sostenuto dall'appartenenza a una comunità che incarna nella vita quotidiana i valori che vuole promuovere.

Conclusione

Da quanto più volte sottolineato deriva la nuova centralità non solo dell'apprendistato pratico, ma soprattutto di quello cognitivo, affettivo ed etico, che deve portare a capacità di autocontrollo, di gestione di sé e del proprio futuro e di partecipazione alla gestione della comunità nella quale si è inseriti. Questa credo sia la sfida centrale della formazione oggi. Questo vale per una formazione che parte dalla scuola materna e arriva fino alla fine della propria esistenza professionale, ma direi anche della propria esistenza.

Il principio della formazione permanente, che diventa formazione continua nel mondo del lavoro, richiede oggi di promuovere questi apprendistati accanto allo sviluppo culturale e allo sviluppo di competenze specifiche. Solo a queste condizioni, a mio giudizio, si favorirà quella mobilità culturale, lavorativa e sociale di cui la società di oggi sembra avere bisogno.

Le trasformazioni socio-economiche, del mondo del lavoro, culturali e anche ecclesiali esigono non piccoli, né semplici adattamenti. Questi devono trovare simmetricamente una persona che sia in grado di controllarli: deve

essere lei a saper scegliere che cosa fare e come farla; a saper partecipare e inserirsi positivamente in questo dinamismo; a non subire tutto passivamente e senza capire; a non dipendere anche affettivamente da questi cambiamenti, vissuti come oppressione e annullamento di sé; a orientarsi eticamente, a scegliere e ad agire bene.

L'apprendistato esige la presenza di maestri, di esperti. Nelle botteghe si imparava dal maestro, dalla sua testimonianza viva, dal suo saper fare, dal suo sapere e dal suo saper essere. Ora credo che bisogna riconquistare quest'idea del laboratorio-comunità formativa dove i maestri, cioè insegnanti, formatori, dirigenti e personale di servizio diventano anche testimoni di come si gestiscono non solo le attività pratiche, ma anche i processi cognitivi, i processi affettivi, i problemi etici. Occorre riconquistare il ruolo dell'insegnante, del formatore, del maestro che è capace di dire: «questa situazione complessa, questa conoscenza impegnativa, questa difficile scelta puoi pian piano imparare ad affrontarla in maniera positiva e io ti faccio vedere come». E questa una grande sfida all'educazione scolastica e alla formazione professionale, ma soprattutto una grande sfida nella formazione dei formatori.

Il questionario d'interessi professionali «M.V.90»

Mario Viglietti

0. Premessa

01. *Interessi e valori: due variabili significative del concetto di sé*

Le varie ricerche sperimentali riguardanti la scelta professionale confluiscono tutte nella constatazione del ruolo determinante che svolgono interessi e valori nella formulazione dell'impronta professionale da dare alla propria vita, ed in particolare degli interessi inventariati. «Meglio di ogni altra variabile, riferisce S. Larcebeau (1), permettono di prevedere il settore d'attività che sarà scelto, lo stile di vita corrispondente all'attività cercata, non però il livello di qualificazione o la posizione gerarchica a cui il soggetto ha delle probabilità di pervenire» (Larcebeau, 1982).

Parimenti, il Super già al Congresso dell'A.I.O.P. del 1962, ricordava (e ribadiva recentemente, 1983) «essere l'interesse un fattore di direzione di scelta e di stabilità nel lavoro, mentre sono le attitudini quelle che svolgono il ruolo più importante nel fissare il livello di riuscita» (2).

Tale importanza viene pure riconosciuta dalle teorie della scelta professionale (sia quelle relative allo sviluppo vocazionale, sia quelle relative alla decisione professionale) in cui interessi e valori sono evidenziati sempre come segni di maturità che favoriscono scelte autonome e realiste.

Ora, tenendo conto che la scelta professionale è un processo evolutivo e che, come tale, si attua in una serie di decisioni successive concomitanti la maturazione della persona (il Super ne dà conferma dicendo che *la scelta professionale è nient'altro che la traduzione in termini professionali dell'immagine di*

sé), è assai interessante per l'educatore poter seguire l'andamento di questa «*evoluzione di decisioni*» per rendersi conto della direzione in cui vanno realisticamente canalizzandosi i veri interessi dell'individuo

L'M.V.90 risponde bene a questo scopo.

Delle varie fasi evolutive, quella che maggiormente è tenuta presente è quella, infatti, che si estende dagli 11 ai 18 anni, anche perchè è generalmente in questo periodo che si vanno maturando quegli orientamenti che diventeranno poi la base della scelta definitiva futura. Secondo Ginzberg (3), si hanno quattro stadi nel corso dell'evoluzione dell'individuo verso la maturità personale alla decisione autonoma e responsabile:

a. *lo stadio delle preferenze* (10-12 anni), durante il quale il ragazzo chiarisce a se stesso che qualche decisione relativamente a ciò che gli piace ed interessa, la dovrà prendere sicuramente in futuro

b. *lo stadio delle capacità* (13-14 anni), nel quale le decisioni sono già commisurate sulla coscienza delle proprie reali possibilità;

c. *lo stadio dei valori* (15-16 anni), in cui si avvera una sintesi di dati acquisiti costituiti da gusti, capacità, possibilità economiche, status sociale, mete e soddisfazioni raggiunte o possibili, per avvalorare una decisione di scelta più stabile;

d. *lo stadio della realtà* (oltre i 16 anni), in cui, al di là dei valori soggettivi, vengono presi in considerazione oggettivamente anche le condizioni della realtà, familiare e sociale, in cui si vive, con tutte le complessità di condizionamenti che comportano.

Nella costruzione del presente inventario d'interessi si è rivolta l'attenzione particolarmente ai primi tre stadi di sviluppo, ma lo strumento si è rivelato utile anche per soggetti oltre i 16 anni per l'individuazione delle aree professionali di maggior interesse.

02. *Oggetto specifico del questionario.*

Tende ad evidenziare sia gli interessi «*espressi*» (secondo l'accezione data dal Super, cioè quelli espressamente indicati dal soggetto in riferimento ad alcune attività lavorative), sia in particolare quelli «*inventariati*» cioè quelli risultanti dalle scelte dominanti indicate nelle dieci categorie professionali considerate dall'inventario.

Dal confronto di queste due manifestazioni d'interessi si possono trarre utili indicazioni non solo sulle direzioni motivazionali di scelta, ma anche sul grado di maturità raggiunta, in quanto, se c'è concordanza tra le aree espresse e quelle inventariate, si può pensare ad una più definita strutturazione d'inte-

ressi, mentre nel caso di divergenza (per es. si esprime il desiderio di diventare avvocato e si dà la prevalenza all'area delle scienze fisiche o biomediche), si può ipotizzare un'im maturità o superficialità intellettuale o una conoscenza irrealistica delle professioni o indifferenza al problema della scelta.

03. *La Scheda d'Informazione*

Un utile complemento diagnostico (specie a livello di Scuola Media) è offerto dalla «Scheda d'Informazione» (riportata in Appendice) i cui dati permettono d'interpretare più verosimilmente il significato delle risposte dei singoli soggetti.

Questa scheda può essere fatta compilare, anche separatamente dalla somministrazione del questionario d'interessi, dall'insegnante stesso, introducendo il discorso sull'importanza della scelta e creando un'atmosfera favorevole ad una eventuale successiva somministrazione di tests attitudinali da parte di psicologi, al fine di perfezionare, con un dato oggettivo in più, l'autoconoscenza personale in funzione di una decisione più libera ed adeguata alle proprie esigenze e possibilità.

04. *Come interpretare il concetto d'interesse e di valore*

Analizzando la struttura della nostra personalità nel complesso delle sue interazioni, ci accorgiamo che in ciascuno di noi si rivelano delle esigenze fondamentali che derivano sia dalle nostre funzioni organiche (che denominiamo necessità primarie), sia dalle nostre funzioni superiori del pensiero e della volontà (necessità spirituali del pensare e dell'amare), sia dalle nostre abitudini (necessità acquisite) e dalle nostre relazioni con gli altri (necessità sociali).

Queste esigenze si rivelano alla nostra coscienza come «*inclinazioni*» verso qualcosa che le soddisfi o, inconsciamente, come «*impulsi*» che ci orientano a porre istintivamente atti per colmare l'esigenza sentita.

Quando nell'ambiente si presenta un oggetto, una situazione concreta, un modo di essere, e questi vengono percepiti (chiaramente o confusamente) come adatti a soddisfare il bisogno provato, la nostra inclinazione o tendenza, da generale che era, diventa specifica, e si polarizza sull'obiettivo-valore.

A questo punto nasce «*l'interesse*», cioè quell'«*atteggiamento affettivo*» che stimola e mantiene l'attività dell'Io e che si colloca «*tra*» (inter-esse = essere tra) il bisogno e l'oggetto-valore che lo soddisfa. Esso permane fin tanto che sussiste il bisogno e la capacità dell'oggetto a soddisfarlo.

Nell'interesse si combinano pertanto due componenti: quella razionale che consiste nella presa di coscienza del valore adatto a soddisfare il bisogno e senza di cui non può rivelarsi la tendenza («*ignoti nulla cupido*»: non si può

desiderare ciò che non si conosce) e quella istintiva-motivazionale che rappresenta la forza attiva dell'interesse: la forza dell'interesse è la forza del bisogno.

Suscitare degli interessi vuol dire, quindi, da una parte, suscitare dei bisogni e, dall'altra, presentare in modo adatto quanto può essere in grado di soddisfarli. (È questo uno dei compiti formativi di ogni buon educatore). *L'interesse professionale* si può, dunque, considerare un atteggiamento motivazionale, la cui specificità nasce dalla percezione (= *conoscenza intellettuale*) di un'attività professionale come adatta a soddisfare (= *conoscenza affettiva*) una buona parte delle esigenze della persona.

Ne deriva che per valutare la consistenza di un interesse nei giovani, bisogna rendersi conto:

— se c'è in loro conoscenza approfondita della professione o carriera desiderata;

— se hanno un'esatta percezione di sé, cioè una giusta valutazione della propria personalità e dei propri reali bisogni (4).

E questa una concezione d'interesse che si rifà alla *teoria gerarchica* di Super, secondo cui i bisogni sarebbero all'origine degli interessi e dei valori, ed è analoga alla teoria del «*bisogno integrato*» del Murray. Secondo quest'ultimo autore, con il termine «*bisogno*» (*need*) si designa una forza che orienta il movimento di un individuo verso «*oggetti-scopo*» (*goal*) capaci di soddisfare i suoi valori. Quando c'è il sorgere di un bisogno e simultaneamente la rappresentazione dell'oggetto-scopo e la conoscenza dell'attività che gli permetterà di raggiungere l'oggetto-scopo, si ha un «*bisogno-integrato*» (*need-integrate*), la cui presenza dà il via ad un movimento di appropriazione dello scopo, che si esprime con diversi *atteggiamenti*.

Uno di questi atteggiamenti è *l'interesse*.

Si supponga che un soggetto provi un bisogno di dominio e di potenza. L'esperienza gli dice che questi bisogni possono essere soddisfatti dal denaro e dal prestigio sociale: oggetti-scopo che non ha. Tenderà allora ad appropriarseli e questa sua tendenza si esprimerà nell'atteggiamento d'interesse per tutte quelle forme di attività che possono procurargli denaro, prestigio, influenza ed in particolare per tutte quelle professioni prestigiose che gli conferiscono autorità sugli altri ed un reddito elevato.

In questa direzione converge anche un approfondito studio di S. Larcebeau (5). Attraverso l'analisi delle interrelazioni tra valori e interessi ha potuto stabilire sperimentalmente una corrispondenza tra le dimensioni «*valori*» e «*atteggiamenti*» d'interesse, che esprime assai bene la possibile struttura motivazionale di una persona (se vivi cioè determinati valori, avrai anche determinati interessi).

A quattro bisogni fondamentali (bisogno di contatto con la gente, di

possesso e dominio, di conoscenza e competenza, e di sicurezza) e ai corrispondenti valori che li soddisfano, vengono affiancati gli atteggiamenti di preferenze professionali (interessi) che esprimono rispettivamente le caratteristiche di socialità, di edonismo ed ambizione, di autonomia e curiosità, di realismo e di praticità del soggetto.

Per maggior chiarezza riproduciamo in appendice lo schema originale dell'A. (1983) (p. 86 - Schema 2).

Dato che uno dei bisogni essenziali per un giovane è quello di conoscere bene se stesso, nelle sue specifiche esigenze ed interessi, per definire la sua reale identità e per dare solidità e realismo al suo «*concetto di sé*» prima di prefigurarsi il suo avvenire, una guida che soddisfi questo bisogno diventa senz'altro interessante. Questa è, infatti, l'informazione che maggiormente si aspetta e che raramente gli viene data, nonostante rappresenti la via pedagogicamente più produttiva: *conoscere meglio se stessi è, in realtà, chiaramente la via per meglio orientarsi.*

A questo fine il nostro questionario può offrire un contributo altamente significativo, in quanto mette l'individuo nella condizione d'individuare, sia pure con l'aiuto dell'educatore, i suoi bisogni profondi attraverso gli interessi che prova verso determinate attività professionali. Bisogni che possono essere, come ci vien rivelato dall'Achtnich dopo più di un decennio di ricerche col suo *test delle fotografie* delle professioni (G), di tenerezza e di apertura verso gli altri (fattore W), di sperimentare la propria forza e potenza muscolare (K), di capire il senso dell'incontro con l'altro (Sh), di provare il dinamismo e la varietà della vita (Se), di ammirare la bellezza del mondo e di dargli il tono della propria espressione (Z), di conoscere e di aumentare il proprio sapere (V), di affinarsi nello spirito e di vivere la propria creatività (G), di mantenersi in contatto con le cose e di prendersene possesso (M), di coltivare la comunicazione verbale e la sociabilità (O).

1. La struttura dell'inventario nella nuova versione (M.V.90)

La prima versione risale al 1972/74 ed è stata pubblicata con la sigla M.V.70 (7). Le modificazioni successive hanno semplicemente sostituito alcuni tipi di attività professionali con altre più attuali o espresso in termini più comprensibili il contenuto dell'attività professionale (M.V.80).

Quest'ultima revisione, pur mantenendo essenzialmente la struttura precedente, ha preso in considerazione *due nuove esigenze*: approfondire maggiormente il significato delle scelte e adeguare il questionario alla realtà professionale in continuo cambiamento.

A questo fine si sono introdotte 40 nuove attività professionali (4 per ogni area), scelte tra quelle che nelle prospettive degli anni 90/99 avevano i maggiori indici di richieste di personale (8). Per la loro segnalazione si è aggiunta una nuova colonna (*la colonna P*) a sè stante, con caratteristiche tecniche proprie, in cui le 40 nuove *professioni (P.N.)* sono state suddivise, ad intervalli regolari, a gruppi di 4, in successione corrispondente alle dieci aree contemplate dal questionario. Questa disposizione permette di utilizzare la prova sia con la registrazione di sole 200 attività professionali (adatta per i programmi computerizzati già in possesso degli utenti delle versioni antecedenti), sia con la nuova registrazione di 240 professioni.

Per dare poi un significato più preciso alla frequenza delle scelte nelle singole aree, si è invitato il soggetto a segnalare non solo la scelta dell'attività preferita, ma anche l'intensità della preferenza, indicandola con il numero 3 se l'attività piaceva «*moltissimo*», con il numero 2 se l'attività piaceva «*molto*» e col numero 1 se l'attività piaceva «*abbastanza*».

In questo modo, la frequenza delle scelte nelle singole aree in unione con l'intensità di scelta delle singole aree (data dalla somma dei valori indicati per ogni professione scelta) venivano a rappresentare due parametri utilmente confrontabili per una più precisa informazione sul valore motivazionale delle scelte effettuate.

Il Questionario è suddiviso in due parti: *la prima* di 120 attività professionali, riguarda aree tecnico-scientifiche; *la seconda*, pure di 120 attività professionali, si riferisce ad aree umanistico-artistiche.

Questa suddivisione ha lo scopo di permettere almeno una differenziazione sommaria tra i due aspetti tipici che caratterizzano le varie personalità: l'orientamento tecnico-scientifico-pratico e l'orientamento umanistico-artistico-astratto, attraverso il confronto delle somme delle frequenze di scelta e d'intensità riscontrate in ciascuna delle due parti.

2. Le aree professionali del questionario

Le dieci aree attuali ricalcano quelle delle dieci aree delle versioni precedenti, ricavate dall'analisi comparata di tre questionari: del Thurstone, del Bemelmans e del Kuder. Sono le seguenti:

2.1 Prima parte

1. *Attività all'aperto e di movimento (A.A.):* comprende tutte le attività che si esercitano all'aria libera e che in genere comportano movimento

all'aperto; ad esempio: attività agricole, ginnico-sportive, attività turistiche, vita militare, polizia stradale ed urbana, trasporti, guida alpina, guardia forestale, ecc. Spesso alti indici in quest'area, ottenuti da studenti, sono in relazione con desideri di evasione dallo studio.

2. *Attività tecnico-meccaniche (A.T.M.):* comprende attività che mettono l'individuo a contatto con cose materiali variamente manipolabili, al fine di costruire, trasformare, riparare, montare, inventare; ad esempio: attività di meccanica, di falegnameria o ebanisteria, elettronica, motoristica, tipografia, ecc.

3. *Scienze fisiche (S.F.):* comprende le attività dirette alla ricerca del perchè e del come dei fenomeni fisici della natura, miranti a nuove scoperte nel campo delle scienze naturali, fisico-chimiche, meteorologiche, ecologiche, elettroniche, informatiche, ottiche, matematiche, ecc.

4. *Scienze biologiche (S.B.):* comprende le attività che si riferiscono allo studio dei fenomeni vitali circa l'uomo, gli animali, le piante, ed in partiocolare, le attività mediche, l'antropologia, la zoologia, la biologia, l'etnologia, l'igiene, le ricerche epidemiologiche, l'arte veterinaria, ecc.

5. *Attività commerciali amministrative (A.C.):* comprende le attività che implicano il maneggio abituale di numeri, di uso di macchine contabili o di computer, lavori d'ufficio, mansioni amministrative, attività di marketing, di leasing, ecc.

2.2 Seconda parte

6. *Attività sociopedagogiche e assistenziali (A.S.):* comprende attività svolte specificamente a servizio degli altri tendenti a favorire il loro benessere, la loro istruzione, educazione e formazione, la loro riabilitazione, la guarigione, la soluzione di problemi personali, ecc.; ad esempio: assistente sociale, infermiere, vigile urbano, sostegno ad handicappati, insegnamento, attività apostoliche, ecc.

7. *Attività persuasive e pubbliche relazioni (A.P.):* comprende attività che portano ad avere contatti con la gente per condurla nella linea delle proprie idee, per orientarne le informazioni, per valutare le opinioni, ecc.; ad esempio: le attività commerciali in genere, le attività politiche, sindacali, le attività pubblicitarie o di rappresentanza, le attività giuridiche, psicologiche, sociologiche...

8. *Attività letterarie (A.L.):* comprende le attività che implicano l'uso corretto ed elegante del linguaggio scritto e parlato, la conoscenza delle lingue

straniere, la conoscenza della letteratura poetica e storica, ecc. nei vari campi della letteratura, del giornalismo, del mondo dello spettacolo e della comunicazione sociale, della cultura, dell'editoria, dell'interpretariato, ecc.

9. *Attività artistiche (A.R)*: comprende le arti figurative e plastiche, e tutte quelle attività che implicano il senso artistico del bello e estro creativo; ad es. pittore, scultore, disegnatore fotografo d'arte o di moda, arredatore, scenografo, bozzettista, figurinista, esterista, stilista, ecc.

10. *Professioni musicali (P.M.)*: comprende le attività concernenti l'arte musicale, sia vocale che strumentale; ad es. compositore musicale, suonatore, concertista, maestro di musica, regista di opere musicali, critico musicale, consulente discografico, cantante, ecc.

La classificazione delle varie professioni nelle dieci aree è stata fatta seguendo il criterio operativo dell'esercizio professionale prevalente e più direttamente appariscente. Ne consegue che, secondo angoli visuali differenti, una stessa professione può essere vista meglio catalogata anche in aree diverse. Per una interpretazione comprensiva e personalizzata, conviene quindi riferirsi non solo ai risultati grezzi di frequenza ed intensità, ma considerare le scelte nell'insieme, tenendo pure presente le informazioni della scheda personale e le conoscenze generali che si possono avere del soggetto esaminato.

3. Somministrazione e correzione del questionario

La somministrazione del questionario dev'essere precedentemente motivata ed, in certo senso, fatta desiderare come un aiuto importante per precisare la conoscenza di se stessi in rapporto alle proprie aspirazioni e interessi presenti, in vista delle future decisioni di scelta della propria vita proiettata in una società in cambiamento.

L'uso del questionario è molto semplice: basta seguire le istruzioni indicate nella prima pagina riguardanti, prima, le indicazioni delle professioni desiderate (= *interessi espressi*), e poi quelle *inventariate*. Si risponde alle eventuali richieste di chiarimenti e si dà inizio al lavoro. Non ci sono limiti di tempo, ma generalmente, in un massimo di trenta minuti, la prova è condotta a termine.

Per la correzione, che può essere fatta anche dai soggetti stessi, consigliamo di procedere in questo modo: Si inizi, sia per la prima che per la seconda parte, dalla colonna «F» del modulo e si calcoli, per ognuna delle aree indicate sulla destra ogni 24 items il numero delle scelte (= N.s.) e la rispettiva intensità di scelta (= I.S. cioè la somma dei punteggi indicati) e se ne scriva il valore dei rispettivi cerchiati.

Si calcolino poi successivamente i valori delle frequenze N.s. e delle I.s. delle colonne A-B-C-D-E- e se ne scrivano i risultati in fondo nelle apposite caselle, sia della prima che della seconda parte *aggiungendo* però agli N.s. e I.s. ottenuti delle colonne, i rispettivi valori delle aree della colonna F (la colonna F delle P.N. = professioni nuove).

Ad esempio, se *la somma delle frequenze della colonna A* nella prima parte è N.s. = 12 e I.s. = 26 e *la somma delle frequenze della colonna F area A* è N.s. = 2 e I.s. = 5, i valori da scrivere in fondo alla colonna A della prima parte saranno N.s. = 14 (cioè 12 + 2) e I.s. = 31 (cioè 26 + 5). Si segnalino infine i settori dominanti con una crocetta o un asterisco nelle rispettive caselle.

Si può poi fare separatamente la somma di tutti gli N.s. ed I.s. finali delle 5 colonne di ogni parte per un *confronto dell'orientamento dominante: se tecnico-scientifico-pratico o umanistico-artistico-astratto*. A questo fine, dato che il punteggio massimo possibile di frequenza per ogni area (=colonna) è 24 con un totale massimo di 120 (24 x 5) per ogni parte, ed il punteggio massimo possibile per le intensità è 72 (=24 x 3) con un totale massimo d'intensità di 360 (72 x 5), occorre calcolare prima le due rispettive percentuali (sommatoria frequenza: 120 e sommatoria intensità: 360) per poterle poi confrontare.

4. Interpretazione dei risultati

Il questionario offre la possibilità di una doppia interpretazione dei risultati:

a – *una qualitativa* basata sull'analisi ed il confronto delle risposte dei soggetti per l'individuazione delle aree significative, del grado d'intensità delle preferenze e dell'orientamento dominante, se tecnico-scientifico o letterario-artistico;

b – *una quantitativa statistica* basata su campioni tipici di soggetti di vari livelli scolastici o professionali (Scuola media inferiore = 3a media — Istituto tecnico professionale e commerciale — Scuole umanistico-pedagogiche, liceali ed artistiche)

La sperimentazione eseguita col primo modulo del questionario, per il collaudo formale degli items e del modulo stesso, ci aveva permesso di individuare approssimativamente quali potevano essere *i valori critici delle frequenze e delle intensità* oltre i quali si poteva ragionevolmente pensare alla presenza di un probabile interesse, più o meno sentito, per le aree professionali scelte. Tali valori erano, per la *frequenza*, di 10 scelte su 24 possibili per ogni area, e per l'*intensità* di 20 punti su un valore massimo possibile d'intensità di 72 in ogni

area (24 items con preferenza di valore = 3, danno appunto un valore massimo di 72 (24 x 3).

L'ipotesi dei valori 10 e 20 ci è stata suggerita dal fatto della corrispondenza del 65% dei casi, degli *interessi espressi* (all'inizio del questionario) da parte dei soggetti del campione sperimentale di 3a media, col numero medio delle scelte (N.s.) effettivamente effettuate nelle relative aree professionali (tra 10 e 13 scelte) ed i corrispondenti valori d'intensità (I.s.) oscillanti tra 20 e 24. Il che ci ha indotto ad ipotizzare e ad *accettare, come criterio significativo della probabile presenza di un interesse*, un valore tipico di scelta o di intensità che si discostasse di una *deviazione standard* al di sopra della media delle frequenze o delle intensità delle scelte, cioè fosse equivalente al valore centrale del settimo gradino della *Scala «C»* da noi usata per la taratura dei tests.

L'elaborazione dei dati raccolti in occasione delle preiscrizioni alle Scuole Superiori nel mese di gennaio (1992), ci ha confermato un dato già altre volte constatato in antecedenti ricerche, che se il criterio assunto poteva essere legittimo all'interno di ognuno dei gruppi considerati e, conseguentemente, era, possibile individuare in un gruppo i valori critici indice di una probabile presenza d'interesse, rimaneva pur sempre la necessità di specificare i tipi di soggetti a cui questi valori si riferivano (se maschi o femmine, se professionalmente ben informati o meno), date le differenze significative riscontrate. Di conseguenza bisognava assumere estensioni diverse di questi valori critici secondo le caratteristiche dei gruppi esaminati, eseguendo tarature separate.

4.1 *Analisi quantitativa dei dati raccolti*

Abbiamo preso in esame sei gruppi di studenti:

1. GRUPPO A: 107 alunni di 3a media delle scuole statali torinesi
2. GRUPPO B: 85 alunni di 3a media di scuole private di provincia
3. GRUPPO C: 204 alunni del primo anno di scuola superiore tecnica
4. GRUPPO D: 85 alunne di 3a media di scuole private cittadine
5. GRUPPO E: 101 alunni di liceo scientifico di scuola privata
6. GRUPPO F: 26 alunne di 3a liceo classico di scuola pubblica.

I risultati ottenuti sono raccolti nelle tre tabelle seguenti:

a) *Nella Tabella N. 1* sono riportate le medie e le deviazioni standard calcolate per ogni area professionale, relativamente ai Gruppi A-B-C. Sono indicati anche i valori delle sommatorie delle frequenze di scelta e di intensità di scelta per ciascuna delle due parti del questionario.

b) *Nella Tabella N. 2* sono elencati i valori critici (7 gradino C) di frequenza e d'intensità di ogni area professionale dei gruppi A-B-C con in più

l'indicazione dei *punti Z* arrotondati relativi ad ogni area e alle sommatorie di ognuna delle due parti del questionario. Sulla destra della tabella sono registrati i valori critici relativi al Gruppo D (femminile), che differiscono significativamente da quelli dei maschi.

Sul fondo della tabella si possono leggere i valori critici arrotondati relativi ad ogni gruppo, indicanti i limiti oltre cui si può legittimamente ipotizzare la presenza di un interesse. Comunque, nell'insieme, si può ritenere che, per soggetti nella situazione dei tre gruppi esaminati, frequenze superiori a 13 e intensità superiori a 24 siano significative della presenza d'interessi per le aree della prima parte del questionario, e che frequenze superiori a 11 e intensità superiori a 20, siano significative della presenza d'interessi per le aree della seconda parte del questionario. Come si vede, non si è molto discosti dall'ipotesi di partenza: 10 (N.s.) e 20 (I.s.).

I diversi risultati del Gruppo D (alunne di 3a media) i cui valori critici si differenziano significativamente da quelli dei gruppi maschili, sono una conferma del differente influsso motivazionale legato all'ambiente, al sesso e all'informazione professionale ricevuta.

c) Nella Tabella N. 3 sono riportate le medie e le rispettive deviazioni standard dei gruppi E ed F con l'indicazione dei rispettivi valori critici per ogni area professionale. Mentre complessivamente i valori critici dei liceali maschi non si discostano dai valori dei gruppi A-B-C, si può rilevare immediatamente che, sia per il gruppo femminile di terza media (Gruppo D, della Tabella N. 2) che per il gruppo F, i valori critici cambiano notevolmente in meno.

Si nota inoltre che mentre per i gruppi maschili le sommatorie di frequenza della prima parte del questionario relativa alle aree scientifico-tecniche son sempre superiori alle sommatorie della seconda parte, si ha invece l'inversione dei valori nel gruppo femminile della 3a liceo classico: le frequenze di scelta della seconda parte son superiori a quelle della prima, come d'altronde era legittimo aspettarsi.

Per gruppi come questi si può allora ipotizzare una formula generale approssimativa in questi termini: per gruppi femminili valori critici di frequenza superiori a 6 e d'intensità superiori a 11 per le aree della prima parte del questionario, e valori critici di frequenza superiori a 7 e d'intensità superiori a 14 per la seconda parte, si possono considerare significativi di presenza d'interesse.

4.2 I parametri «frequenza» (N.s.) e «intensità» (I.s.)

L'idea di far esprimere l'intensità delle scelte delle preferenze professionali, è stata suggerita dalla constatazione, nei colloqui individuali di commento

alle scelte fatte, della presenza di frequenti dissonanze tra frequenze identiche di scelta in aree differenti (per esempio, in Scienze fisiche e in Scienze biologiche) e le rispettive intensità di scelta; dissonanze espresse, ad esempio, così: «Sì, sia le scienze fisiche che quelle biochimiche mi piacciono, ma preferisco quelle fisiche».

Nella nostra sperimentazione, tuttavia, il vantaggio diagnostico della notazione dell'intensità, se si è rilevato notevole a livello di colloquio individuale, non ha evidenziato ulteriori informazioni discriminanti a livello di interpretazione collettiva in quanto sostanzialmente le distribuzioni dei due livelli di «intensità» e «frequenza» praticamente si ricoprivano. Per cui risultava ugualmente valida la possibilità di riferirsi, per la diagnosi delle aree motivazionalmente dominanti, tanto ai valori di frequenza che a quelli d'intensità. 4.

4.3 Tarature e profili individuali

Data la comprensibile eterogeneità dei gruppi, anche dello stesso livello di età e di scolarità, dovuta all'ambiente di vita sociale e alle diverse modalità operative attivate nell'aiutare gli interessati a risolvere il problema della scelta professionale, da parte delle componenti educative (famiglia, scuola, mass-media e forze economiche e sociali), si rende necessario, per tracciare un profilo oggettivo della distribuzione delle preferenze di ogni soggetto, il riferimento alle scelte del gruppo di appartenenza per ognuna delle dieci aree del questionario.

A questo fine abbiamo adottato la «Scala C» (Stanine) con gradini di mezzo sigma, con riferimento al settimo gradino come valore critico della presenza d'interesse per l'area considerata.

Il confronto tra le medie e le relative deviazioni standard delle singole aree, mette in luce, sia all'interno dei gruppi che tra i gruppi, il grado di omogeneità esistente (rivelatore della uniformità di maturazione professionale di gruppo) e le tendenze dominanti nell'insieme delle scelte relative alle varie aree.

Nelle tavole seguenti (N. 4-5-6-7-8-9-10) proponiamo alcuni esempi di tarature interne ai gruppi esaminati, sulle cui indicazioni abbiamo tracciato i profili individuali (Si veda l'esempio di Tavola N. 11) C.

5. Conclusione

Il presente questionario vuol essere uno strumento pratico ed economico per avviare gli utenti ad una seria riflessione su uno dei fattori importanti (ma non unico né esclusivo) che influiscono notevolmente sulle decisioni di scelta,

cioè sugli interessi vissuti dal soggetto verso quelle attività professionali che vengono (più o meno chiaramente) percepite come il mezzo indispensabile per il raggiungimento di valori che si pensa possano essere significativi per la propria vita.

La correzione dei protocolli non comporta più di cinque minuti e l'interpretazione tecnica (tracciato del profilo) può essere fatta sia servendosi unicamente dei *dati grezzi* e dei *valori critici generali* (di cui abbiamo parlato), sia elaborando *tarature interne al gruppo*, da utilizzare per il tracciato del profilo statistico (elaborazione consigliata, e, oggi, resa molto facile dall'uso di semplici programmi di calcolo mediante i personal computers).

Evidentemente il dato tecnico dev'essere valorizzato dall'educatore come uno schema base su cui intessere un *colloquio* per una interpretazione personale chiarificatrice sulla reale consistenza motivazionale delle tendenze manifestate. Le informazioni che si ottengono dall'M.V.90, debbono essere integrate con le altre forme di conoscenza che si hanno dei soggetti, e valutate non rigidamente, ma con la flessibilità relativa alle situazioni di evoluzione dell'individuo e dell'ambiente educativo familiare e sociale in cui vive. Pur essendo l'interesse un fattore determinante, non può da solo fondare una scelta.

Dal punto di vista educativo, non è tanto alla manifestazione momentanea e necessariamente fluttuante degli interessi che bisogna fermarsi, ma occorre andare al di là di questa manifestazione e cercare il sistema di valori che rappresenta l'elemento dinamico della personalità. Allargare e consolidare anche razionalmente questo sistema, vuol dire *dare motivazione all'agire* e rendere più regolare e sicuro lo sviluppo equilibrato della personalità del soggetto.

Diceva già Piaget che l'essenza della personalità consiste nell'adesione ad una scala di valori, non in modo astratto, ma relativamente all'obiettivo che si vuole perseguire o al programma di vita.

Ora dato che scegliere una professione è essenzialmente «scegliere un modo di essere» nella vita, se si vuol essere promotori di una seria riflessione sulle prospettive professionali future, è assolutamente necessario «educare ai valori» i giovani, perchè una vita senza valori diventerebbe solo noia e...rivoluzione (9).

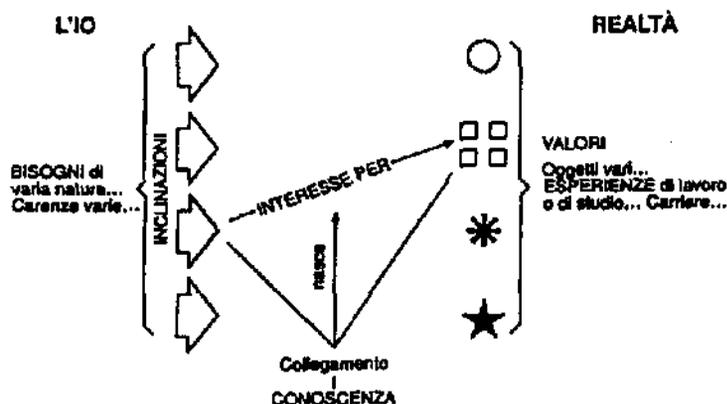
Riferimenti bibliografici

- (1) LARCEBEAU S., *Intérêts, valeurs et choix professionnels*, in «L'Orientation scolaire et professionnelle», 1982,11, n. 4, p. 341.
- (2) Citazione da S. LARCEBEAU, *op. cit.* p. 341.
- (3) G. GINZBERG, *Occupational choice*, New York, Columbia Univ. Press, 1951

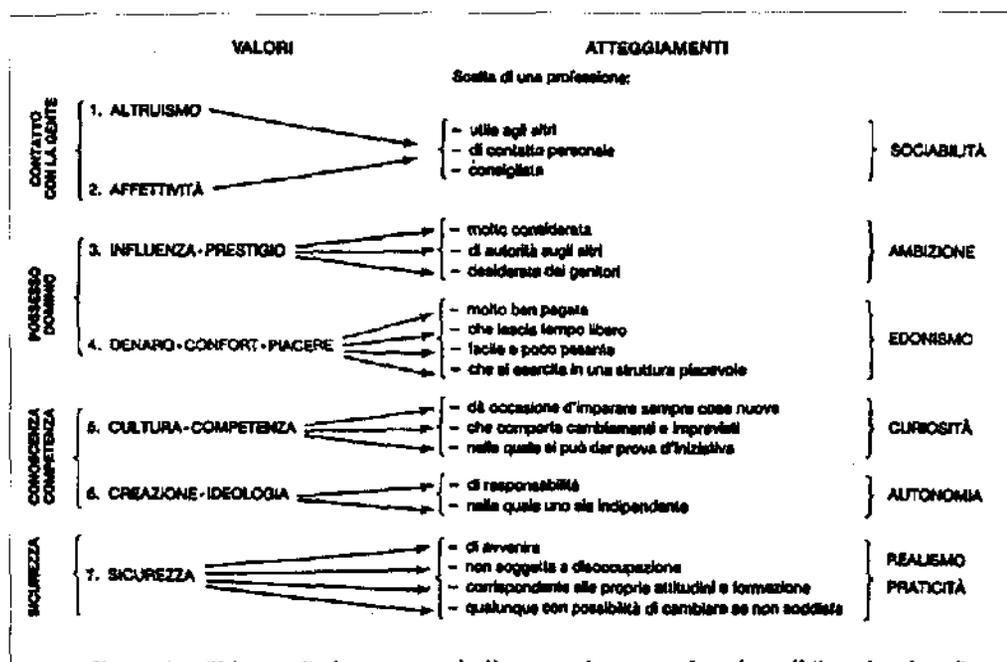
- (4) VIGLIETTI M., «*Il concetto d'interesse*» in *Orientamento: una modalità educativa permanente*, SEI, Torino, 1989, p. 74 e 76
- (5) LARCEBEAU S., *Motivation et personnalité*, in «*L'Orientation Scolaire et Professionnelle*», n. 3, 1983, p. 225 - Si veda anche S. DI NUOVO - G. ZANNIELLO, *Valori e scelte professionali dopo la scuola dell'obbligo*, in «*Orientamento Scolastico e Professionale*», n. 3-4, 1985, p. 261-274.
- (6) ACHTNICH MARTIN, *Le BBT, test de photos des professions*, Editest, 1986; ACHTNICH M., *La problematique de l'orientation professionnelle. Le test de photos des professions (BBT)*, in «*Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*», n. 1, 1989, pp. 40-53.
- (7) VIGLIETTI M., *L'inventario degli interessi professionali M.V.90 - Forma verbale e forma non verbale - Manuale*, Ed. O.S., Firenze 1974.
- (8) C. TAGLIAFERRO (a cura di), *Repertorio delle professioni*, Ist. per lo Sviluppo per la Formazione professionale dei Lavoratori (ISFOL), Ed. Ist. Poligrafico della Zecca, Roma, 1987 - CACACE NICOLA, *Professione Europa, I nuovi mestieri del mercato unico*, Ed. Franco Angeli Libri, Milano 1989 - GIAN PAOLO PRANSTRALLER (a cura di), *Le nuove professioni nel terziario. Ricerca sul professionismo degli anni 80*, Franco Angeli, Milano Libri, 1989 MARCO MERLINI, *Nuove professioni: il futuro nel presente*, Edizioni Lavoro, Roma, 1986 - NICOLA CACACE, *Attività e professioni emergenti. La società di domani*, Franco Angeli Libri, Milano 1986. - ISFOL, *Le professionalità nel sistema agro alimentare*, Franco Angeli Libri, 1989 - PAOLA CAPUDI, *Cento nuove professioni*, Ed. Armenia, Milano, 1987 - R. AMMASSARI e M.T. PALLESCHI, *Occupazione ambiente. Figure professionali e bisogni formativi*, Franco Angeli, Milano, 1989 - LUCIA MEONI, *I beni culturali. Schede per un repertorio delle professioni e della formazione*, Edizione della Giunta Regionale Toscana, 1988. - PAOLINI CLAUDIO, *Repertorio delle professioni*, n. 14 e 16 di A e BS, maggio-agosto, Firenze, 1990 - MINISTERO DELLA LAVORO E DELLA PREVIDENZA SOCIALE, *Le prospettive della professionalità*, Ed. Maggioli, Rimini, 1986.
- (9) Da M. Viglietti, *Orientamento, una modalità educativa permanente*, SEI, Tocino, 1989, p. 91.
- (10) CASTELLI C. - LUBELLI B. - MANCINELLI M.R. *Questionario di interessi professionali (Q.P.I.)*, Vita e Pensiero, Milano, 1922.
- (11) M. VIGLIETTI, *Il Questionario d'Interessi Professionali «M.V. 90»*, in «*Orientamento Scolastico Professionale*», 1991, 1/2, pp. 30-52.

APPENDICE

Schema n. 1 : Il concetto d'interesse.



Schema n.2 : Bisogni - Valori - Atteggiamenti d'interesse



Il termine "bisogno" viene spesso indicato anche come sinonimo di "motivazione", accomunando insieme bisogni fisiologici elementari e bisogni secondari razionali che derivano dal vivere in una società culturalizzata.

Nella nostra esposizione preferiamo distinguere gerarchicamente i quattro termini, definendone così il significato:

- 1) *bisogno* = espressione generale di mancanza di qualcosa;
- 2) *interesse* = tendenza emotivo-intellettuale a porre gli atti utili a raggiungere l'oggetto condizionante il valore, senza di cui cioè il valore non può essere raggiunto;
- 3) *valore* = ciò che soddisfa il bisogno;
- 4) *motivazione* = il perché ideale, di derivazione personale o sociale, che dà significato e continuità all'azione diretta alla conquista dei valori.

SCHEDA D'INFORMAZIONE

Cognome e Nome.....Data di nascita.....

Livello di scuola (Media, Istituto Professionale, CFP, ITI, Liceo.....)

Classe.....SCUOLA.....

Data di oggi.....

A.- PROFESSIONI ESERCITATE IN FAMIGLIA

- Professione del padre.....

- Professione della madre.....

- Professione dei fratelli o sorelle (studi o lavoro).....

- Vorresti anche tu seguire le professioni di famiglia? NO

SI Quale?.....

B.- PREFERENZE PARTICOLARI

1. Settore scolastico: quali le materie che ti soddisfano maggiormente?

2. Tempo libero: Sports (quali?).....

Svaghi (quali?): letture (di che tipo).....

Musica (di che genere?).....

Incontri con amici / che? SI NO Passeggiate SI NO TV-Cinema (poco,

abbastanza, molto).....Disegno modellismo fotografia lavori

in legno

altro ?

C.-PER IL TUO FUTURO DI STUDIO E DI LAVORO

1. Pensi già sufficiente per te il titolo di studio o il livello di formazione già raggiunto? SI NO

2. Se SI, in che tipo di attività pensi d'inserirti?.....

3. Se NO, quale indirizzo di studio o di perfezionamento professionale pensi di

seguire? *Corso di laurea* : normale o breve? (di che tipo?).....

Liceo : scientifico classico pedagogico linguistico artistico musicale

sperimentale Istituto Tecnico (quale?)..... Istituto Professionale?

(quale?)..... Corso di Formazione Professionale (CFP)

(quale?)..... Altra attività?.....

4. Motivazioni di scelta:

Tra le seguenti motivazioni che possono ispirare una scelta, quali sono quelle che ti coinvolgono direttamente?

Indicale con una crocetta nell'apposito riquadro (*non più di quattro*).

Desidero una professione che:

- sia di livello sociale elevato, di prestigio, importante
- offra possibilità di carriera
- risponda ai miei bisogni di studio, di ricerca, di innovazione
- dia indipendenza economica
- offra la possibilità di tempo libero
- lasci una certa possibilità d'iniziativa
- permetta contatti personali con la gente
- non coinvolga in responsabilità su altri
- in cui si possa lavorare da solo
- non sia solo ripetitiva e sempre uguale
- non obblighi ad orari notturni di lavoro
- permetta di viaggiare (per rappresentanza, per manutenzioni, ecc.)
- non richieda conoscenza di lingue estere
- sia di aiuto alla gente (servizi sociali alla persona)
- non sia in contrasto con la condizione sociale della mia famiglia
- non sia soggetta a rischi fisici o morali di rilievo
- si svolga all'aperto e comporti movimento e varietà di compiti
- permetta di lavorare in proprio

Altri eventuali motivazioni:.....

D.- DIFFICOLTA' EMERGENTI NELLA REALIZZAZIONE DELLE TUE SCELTE.

Indicale con una crocetta negli appositi riquadri

- Non prevedi difficoltà particolari
- Prevedi difficoltà scolastiche
- Prevedi difficoltà di salute
- Prevedi difficoltà economiche
- Prevedi difficoltà familiari o ambientali
- Altre difficoltà

E.- PROFESSIONI ACCETTATE O RIFIutate

Pensi che ti può andar bene, in fin dei conti, qualsiasi tipo di lavoro o ci sono delle professioni che ASSOLUTAMENTE non vorrai mai fare?

F.- INTERROGATIVI SULLE TUE SCELTE

- Hai qualche interrogativo sulle tue scelte a cui vorresti avere o poter dare una risposta?: SI NO

- Se SI, quali interrogativi?.....

Cognome e Nome..... Data di Nascita.....

Scuola..... Classe..... Data di oggi.....

PROFESSIONE DESIDERATA : - Scrivi nella riga sottostante il corso di studi o il nome dell'attività professionale che desideri intraprendere al termine dell'attuale ciclo di studi. Se oltre alla professione indicata o al corso di studi desiderato, hai anche altre preferenze, indicale al N.2 e al N.3, sui rispettivi puntini.

1. Studi o attività desiderati
 2 3

ISTRUZIONI SU COME DEVI PROCEDERE PER RISPONDERE AL QUESTIONARIO

Indica TUTTE le attività professionali che sono di tuo gusto (che ti piacciono) anche se pensi che probabilmente non le potrai mai realizzare nella tua vita o perché le ritieni specifiche del sesso opposto o per altri motivi.

Procedi in questo modo: scrivi nei cerchietti corrispondenti a TUTTE le professioni che ti piacciono, il numero "1" se ti piacciono ABBASTANZA, il numero "2" se ti piacciono MOLTO, il numero "3" se ti piacciono MOLTISSIMO. Lascia in bianco i cerchietti delle altre professioni!

PRIMA PARTE

Ti piace

- 01.- Fare l'agricoltore
- 02.- Fare il meccanico generico o specializzato
- 03.- Dedicarti alle scienze naturali (biologia, chimica, fisica)
- 04.- Studiare medicina (Assistenza al malato, ricerca, specializzazione)
- 05.- Fare il ragioniere (Contabilità, amministrazione)
- 06.- Diventare esperto nella valutazione dell'Impatto ambientale (Esperto VIA)
- 07.- Fare l'operatore turistico (guida turistica, di montagna, di riserve naturalistiche)
- 08.- Fare il disegnatore tecnico mediante computer (Esperto CAD - CAM)
- 09.- Insegnare matematica e scienze fisiche e naturali
- 10.- Fare il medico dentista o il meccanico dentista (odontotecnico)
- 11.- Lavorare in un pubblico impiego (statale, regionale, comunale)
- 12.- Diventare esperta in acquacoltura (allevamento pesci)
- 13.- Guidare automezzi pesanti (camiona, trattori, gru, escavatori, ecc.)
- 14.- Lavorare alle macchine utensili (tornio, fresa, macchine a controllo numerico, ecc.)
- 15.- Fare ricerche scientifiche di telecomunicazioni
- 16.- Fare studi sulla diffusione spaziale e temporale delle malattie (Epidemiologia)
- 17.- Essere impiegato in banca (contabilità, sportelli, cassero, clienti, ecc.)
- 18.- Fare carriera nelle Ferrovie Statali (controllore, capotreno, capostazione, ecc.)
- 19.- Fare il professionista sportivo in un club (calcio, tennis, sport di palestra, nuoto, ecc.)
- 20.- Fare il meccanico montatore-collaudatore (di macchine utensili, di motori, ecc.)
- 21.- Lavorare in un laboratorio chimico come analista
- 22.- Fare l'infermiere professionale o svolgere attività paramediche
- 23.- Essere addetto a ricerche statistiche e di previsione (Agenzie Doss o simili)
- 24.- Lavorare nell'industria dei trasporti (aerovioli, aerei, marittimi)
- 25.- Fare il lavoro di guardia forestale o di assistente forestale
- 26.- Lavorare come modellista di fusioni (in metallo)
- 27.- Fare il medico-farmacista
- 28.- Fare l'anestesista in sala operatoria o di rianimazione
- 29.- Fare il commercialista
- 30.- Fare il "manager di qualità" nell'industria
- 31.- Fare da guida spologico-turistica
- 32.- Riparare o revisionare motori d'auto o di moto
- 33.- Fare il progettista aeronautico (Costruzione di aerei)
- 34.- Dedicarti a ricerche sul sistema nervoso (Neurologia)
- 35.- Lavorare come dattilografa (usando sistemi informatici "word processing"
- 36.- Diventare esperto in regia TV ad alta definizione
- 37.- Dirigere un'agenzia turistica (organizzazione e programmazione viaggi)
- 38.- Lavorare come progettista di carrozzerie o di motori d'auto
- 39.- Progettare l'illuminazione e la colorazione di ambienti e attrezzi
- 40.- Fare il veterinario
- 41.- Progettare programmi per calcolatori elettronici (sistemi esperti, intelligenza artificiale, ecc.)
- 42.- Programmare macchine a controllo numerico
- 43.- Fare l'agente di polizia stradale o il finanziere di frontiera
- 44.- Fare l'installatore di impianti elettronici (telefoni, antifurti, videocamere, ecc.)
- 45.- Progettare calcolatori elettronici
- 46.- Studiare le razze umane (Etnologia)
- 47.- Essere addetto alle pubbliche relazioni in un'industria
- 48.- Dedicarsi alle progettazioni di navi mercantili o di crociera
- 49.- Fare il cartografo informatico
- 50.- Fare l'elettrotecnico-implantista o manutenzione di apparecchiature elettroniche

	A	B	C	D	E	F
01.						
02.						
03.						
04.						
05.						
06.						
07.						
08.						
09.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						
31.						
32.						
33.						
34.						
35.						
36.						
37.						
38.						
39.						
40.						
41.						
42.						
43.						
44.						
45.						
46.						
47.						
48.						
49.						
50.						

N. scelte

1. scelte

N. scelte

1. scelte

	A	B	C	D	E	F	
51. Dedicarsi a studi di meteorologia (previsione del tempo)			<input type="radio"/>				
52. Operare come dietista o consulente dell'alimentazione in alberghi, ospedali, ecc.				<input type="radio"/>			
53. Essere addetto al controllo entrate-uscite di magazzino commerciale					<input type="radio"/>		
54. Fare ricerche energetiche (nucleari, solfiche, marine, solari, ecc.)						<input type="radio"/>	
55. Fare il tecnico vitalista o specialista in impianti di depurazione	<input type="radio"/>						
56. Montare impianti idraulici, igienici, o di riscaldamento		<input type="radio"/>					
57. Fare ricerche sui fenomeni tellurici (terremoti) e di vulcanologia				<input type="radio"/>			
58. Dedicarsi alla ricerca e allo studio delle erbe medicinali							
59. Fare il consulente fiscale in materia tributaria					<input type="radio"/>		
60. Impiegarsi in ricerche sulla missilistica e sui propellenti spaziali						<input type="radio"/>	
61. Fare l'insegnante o l'istruttore ginnico-sportivo di atletica leggera	<input type="radio"/>						
62. Operare come carpentiere (in ferro, in legno) in una ditta edile		<input type="radio"/>					
63. Fare studi di ingegneria mineraria			<input type="radio"/>				
64. Lavorare come biotecnologo (clinica, o zootecnico, o farmaceutico, o immunologo)				<input type="radio"/>			
65. Essere addetto a reparti acquisti e vendite di un centro commerciale o industriale					<input type="radio"/>		
66. Fare il consulente chimico di produzione						<input type="radio"/>	
67. Curare la preparazione fisica degli atleti sportivi	<input type="radio"/>						N. scelte
68. Fare il meccanico di macchine agricole		<input type="radio"/>					<input type="checkbox"/>
69. Fare il ricercatore chimico industriale			<input type="radio"/>				<input type="checkbox"/>
70. Dedicarsi all'assistenza medica degli anziani (medico geriatra)				<input type="radio"/>			C
71. Operare in un'Agenzia di ricerche statistiche di previsione (tipo DOXA)					<input type="radio"/>		<input type="checkbox"/>
72. Diventare esperto nella conoscenza dei metalli e materiali industriali						<input type="radio"/>	L. scelte
73. Lavorare per la salvaguardia dell'ambiente (Ecologia)			<input type="radio"/>				
74. Riparare apparecchiature elettroniche (Radio, TV, strumenti di misura, ecc.)				<input type="radio"/>			
75. Fare il geologo (studiare la composizione, consistenza, stabilità dei terreni, ecc.)					<input type="radio"/>		
76. Fare il fisioterapista (tecnico della riabilitazione motoria)				<input type="radio"/>			
77. Fare il cambiata (agente di cambio in borsa valori)					<input type="radio"/>		
78. Dedicarsi a studi immunologici sull'AIDS						<input type="radio"/>	
79. Lavorare in imprese petrolifere di estrazione e raffinazione	<input type="radio"/>						
80. Fare il tipografo (fotocomposizione, stampatore, rilegatore, ecc.)		<input type="radio"/>					
81. Lavorare nella progettazione di sistemi di telecomunicazione spaziale				<input type="radio"/>			
82. Fare trapianti chirurgici sull'uomo (cuore, fegato, polmoni, ecc.)					<input type="radio"/>		
83. Fare il perito aziendale corrispondente in lingue estere						<input type="radio"/>	
84. Diventare agrobiotecnologo (trattamento terreni, smaltimento rifiuti)						<input type="radio"/>	
85. Dedicarsi all'archeologia	<input type="radio"/>						
86. Fare l'operatore di ripresa cinematografica o video cameraman		<input type="radio"/>					
87. Fare lo speleologo (esplorazioni scientifiche in caverne naturali)			<input type="radio"/>				
88. Curare le malattie della pelle (dermatologia) o fare il chirurgo estetista				<input type="radio"/>			
89. Ricoprire cariche amministrative pubbliche (assessorati, ministeri, ecc.)					<input type="radio"/>		
90. Diventare ingegnere chimico addetto alla gestione di apparecchi biomedici industriali						<input type="radio"/>	
91. Lavorare in costruzioni edili (muratore, capomastro, tecnico carpentiere, ecc.)	<input type="radio"/>						N. scelte
92. Lavorare nell'industria del legno o come falegname privato		<input type="radio"/>					<input type="checkbox"/>
93. Fare l'ottico o studi di ottica fisica o il medico oculista				<input type="radio"/>			D
94. Dedicarsi allo studio della vita degli animali (zoologia)						<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
95. Fare il manager (amministrativo e promozionale) di attori o di spettacolo d'arte					<input type="radio"/>		
96. Lavorare come erborista (medicina alternativa, igiene, cosmesi, ecc.)						<input type="radio"/>	
97. Lavorare in imprese stradali di costruzione e manutenzione	<input type="radio"/>						L. scelte
98. Costruire, montare, riparare orologi meccanici antichi		<input type="radio"/>					
99. Dedicarsi a studi di fisica nucleare per la produzione di energia						<input type="radio"/>	
100. Diventare esperto nella conoscenza dell'abbinamento dei vini con i cibi (sommelier)						<input type="radio"/>	
101. Fare il consulente commerciale per il lancio di nuovi prodotti						<input type="radio"/>	
102. Fare l'operatore "leasing" (curare contratti d'affitto e prestiti di beni)						<input type="radio"/>	
103. Fare il sommozzatore di professione (mercantili subacquee)	<input type="radio"/>						
104. Operare come ingegnere bionico (protesi sensoriali, organi artificiali)		<input type="radio"/>					
105. Lavorare in ingegneria genetica (DNA)			<input type="radio"/>				
106. Fare il massaggiatore-terapista-estetico				<input type="radio"/>			
107. Fare il consulente per la creazione e l'assistenza di piccole imprese					<input type="radio"/>		
108. Fare l'analista di valore (esperto in contabilità analitica e budget)						<input type="radio"/>	
109. Fare l'ingegnere ecologico-urbanista	<input type="radio"/>						
110. Fare il conduttore e mantentore di sistemi di roboti						<input type="radio"/>	
111. Progettare sistemi d'impiego dei "laser" nell'industria (taglio, saldatura, ecc.)				<input type="radio"/>			
112. Lavorare nella progettazione d'impianti di energia solare o eolica					<input type="radio"/>		
113. Operare come esperto nell'automizzazione informatica d'ufficio (burocra)						<input type="radio"/>	
114. Diventare economista d'impresa						<input type="radio"/>	
115. Specializzarsi nella ricerca e nella applicazione di nuove tecniche di coltivazione	<input type="radio"/>						N. scelte
116. Lavorare in costruzioni protettive di opere d'arte affette da agenti biologici						<input type="radio"/>	
117. Essere addetto alla manutenzione dei calcolatori elettronici						<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
118. Operare come esperto di sistemi di controllo e di gestione di energia				<input type="radio"/>			
119. Operare come esperto in contabilità computerizzata						<input type="radio"/>	
120. Essere responsabile di gestione in liquidità aziendale (Cash Manager)						<input type="radio"/>	L. scelte
							Σ
la PARTE							Σ
Numero delle scelte							
Intensità delle scelte							

SECONDA PARTE

Ti piace:

	A	B	C	D	E	F	
121.- Fare l'assistente sociale (a favore di giovani, adulti, handicappati).....	<input type="radio"/>						
122.- Difendere cause in tribunale (avvocato).....		<input type="radio"/>					
123.- Dedicarti all'insegnamento letterario (italiano, storia, ecc.).....			<input type="radio"/>				
124.- Fare l'architetto (paesaggista, urbanista, di arredamento, ecc.).....				<input type="radio"/>			
125.- Dirigere un'orchestra sinfonica.....					<input type="radio"/>		
126.- Fare il consulente del lavoro o consigliere di parità (Occupazione femminile).....						<input type="radio"/>	
127.- Lavorare come volontario nella Croce Rossa o altri Enti assistenziali.....	<input type="radio"/>						
128.- Aprire un negozio o comunque fare il commerciante in proprio.....		<input type="radio"/>					
129.- Fare ricerche storiche o archeologiche.....			<input type="radio"/>				
130.- Diventare pittore o scultore.....				<input type="radio"/>			
131.- Insegnare musica strumentale (ottoni, flauti, strumenti a corda, ecc.).....					<input type="radio"/>		
132.- Fare l'Orientatore (aiutare giovani nella scelta degli studi o della professione).....						<input type="radio"/>	
133.- Fare il medico dei bambini (pediatra).....	<input type="radio"/>						
134.- Diventare giudice di tribunale.....		<input type="radio"/>					
135.- Insegnare lingue antiche (latino, greco, ecc.).....			<input type="radio"/>				
136.- Disegnare su ceramica, vasi, vetri, ecc.....				<input type="radio"/>			
137.- Insegnare musica e canto nella scuola dell'obbligo (Educazione musicale).....					<input type="radio"/>		
138.- Dedicarti alla progettazione di nuove tecnologie didattiche.....						<input type="radio"/>	
139.- Diventare insegnante di scuola materna o assistente negli asili nido.....	<input type="radio"/>						
140.- Fare studi di sociologia (valutazione dei fenomeni sociali).....		<input type="radio"/>					
141.- Insegnare lingue straniero moderno (francese, inglese, tedesco, spagnolo).....			<input type="radio"/>				
142.- Fare l'attore o attrice di cinema o teatro.....				<input type="radio"/>			
143.- Suonare in un'orchestra sinfonica qualificata.....					<input type="radio"/>		
144.- Fare il terapista della riabilitazione motoria.....						<input type="radio"/>	
145.- Dedicarti alla sicurezza antinfortunistica (scuole, case, industrie, ecc.).....							
146.- Fare carriera diplomatica (console, ambasciatore).....	<input type="radio"/>						
147.- Scrivere poesie, racconti, romanzi.....			<input type="radio"/>				
148.- Fare il regista di teatro o di cinema.....				<input type="radio"/>			
149.- Far parte di un complesso di musica leggera come strumentista.....					<input type="radio"/>		
150.- Creare testi e slogans pubblicitari (Copywriter - Art Director).....						<input type="radio"/>	
151.- Partire come missionario/a in terre lontane.....	<input type="radio"/>						
152.- Avviare un'attività commerciale in proprio.....		<input type="radio"/>					
153.- Essere il responsabile culturale di una libreria di divulgazione scientifica.....			<input type="radio"/>				
154.- Commerciare in oggetti artistici o di antiquariato.....				<input type="radio"/>			
155.- Diventare un cantante (lirico di musica classica o cantautore di musica leggera).....					<input type="radio"/>		
156.- Specializzarti in multimedia (ottimizzare l'impiego dei mezzi di comunicazione).....						<input type="radio"/>	
157.- Dedicare qualche mese o anno della tua vita a giovani del "terzo mondo".....	<input type="radio"/>						
158.- Ideare o promuovere campagne pubblicitarie per scopi umanitari.....		<input type="radio"/>					
159.- Dirigere una biblioteca pubblica.....			<input type="radio"/>				
160.- Far parte di un corpo di ballo o di danza classica.....				<input type="radio"/>			
161.- Curare registrazioni musicali per radio, TV, spettacoli, ecc.....					<input type="radio"/>		
162.- Fare l'agente di assicurazioni o il liquidatore di sinistri.....						<input type="radio"/>	
163.- Essere addetto all'assistenza civile di anziani, invalidi, handicappati.....	<input type="radio"/>						
164.- Fare il giornalista TV o fotoreporter sportivo o cronista di un giornale.....		<input type="radio"/>					
165.- Dedicarti a composizioni letterarie di vario genere: filosofia, storia, narrativa.....			<input type="radio"/>				
166.- Fare il parrucchiere/a di alta moda o truccatore cine-teatrale.....				<input type="radio"/>			
167.- Fare l'accordatore di strumenti musicali (piano, organo, ecc.).....					<input type="radio"/>		
168.- Essere addetto ad attività di pubbliche relazioni presso Enti, Associaz, Ditte.....						<input type="radio"/>	
169.- Diventare insegnante di sostegno nella scuola dell'obbligo.....	<input type="radio"/>						
170.- Fare il notaio (pratiche varie testamentarie o di vendita, autenticazioni, ecc.).....		<input type="radio"/>					
171.- Tradurre articoli, libri per Editori.....			<input type="radio"/>				
172.- Disegnare cartelloni pubblicitari.....				<input type="radio"/>			
173.- Diventare compositore di musica operistica classica.....					<input type="radio"/>		
174.- Fare l'interprete turistico, congressuale, diplomatico, o il traduttore editoriale.....						<input type="radio"/>	
175.- Diventare animatore e programmatore turistico (Agenzia viaggi).....	<input type="radio"/>						
176.- Studiare scienze politiche (per far carriera politica).....		<input type="radio"/>					
177.- Diventare giornalista con specializzazione settoriale: medicina, scienza, economia.....			<input type="radio"/>				
178.- Dedicarti all'arte dell'arredamento di vetrine, negozi, mostre, ambienti.....				<input type="radio"/>			

N. scelte

A

L. scelte

N. scelte

B

L. scelte



TABELLA N. 1

AREE	MEDIE E SIGMA dei Gruppi A (197) - B(85) - C(204) relativamente al NUMERO delle SCELTE (N.) e INTENSITA' (I.)											
	NUMERO DELLE SCELTE (N.) o FREQUENZE			INTENSITA' DELLE SCELTE (I.)								
	Gruppo A		Gruppo B		Gruppo C		Gruppo A		Gruppo B		Gruppo C	
	Media	Sigma	Media	Sigma	Media	Sigma	Media	Sigma	Media	Sigma	Media	Sigma
1. AA	9,23	5,30	8,79	5,70	8,18	5,59	76,49	9,25	76,87	11,17	75	11,20
2. ATM	7,11	6,03	8,25	6,36	8,91	6,28	72,57	11,43	75,31	12,80	73,58	13,34
3. SF	8	6,50	6,57	6,20	7,66	6,26	74,04	12,82	71,27	10,38	74,50	12,89
4. SB	7,66	5,58	5,55	5,83	5,74	5,79	72,27	9,38	9,68	9,39	10,08	10,47
5. AC	6,69	5,88	5,06	6,04	5,16	5,56	71,26	10,59	8,57	10,78	9,70	9,86
Sommatorie	44,39	29,56	36,10	29,72	41,89	31,26	77,74	50,78	66,98	42,78	75,11	55,26
1. AS	6,48	5,21	4,38	5,51	4,37	5,06	10,83	9,54	7,98	9,78	7,47	8,78
2. AP	6,72	5,42	5,21	11,75	5,19	5,36	71,84	9,55	7,8	9,84	9,48	10,72
3. AL	5,44	5,99	3,19	5,37	3,93	5,43	9,18	10,60	5,6	10,00	7,02	10,24
4. AR	8,11	6,33	4,63	5,51	4,90	5,26	75,41	12,95	5,75	10,45	9,01	10,05
5. PM	5,22	6,21	3,89	5,77	4,32	5,26	9,91	12,96	8,25	12,26	7,81	9,98
Sommatorie	37,33	30,54	21,98	26,43	25,90	27,24	65,42	50,63	47,05	46,69	46,67	49,77
Valori critici 95%	14		13		13		24		23		25	
90%	12		11		10		23		18		18	

TABELLAN. 3

Area		Medice Sigma con Valore butic										Gruppo E (maschi) liceo										Gruppo F (femmine) liceo									
		Valori di:		Punti 2 (R)		Punti 2 (R)		Punti 2 (R)		Media		S.D.ms		Punti 2 (R)		Punti 2 (R)		Punti 2 (R)		Media		S.D.ms		Punti 2 (R)		Punti 2 (R)					
Nr.	Us.	Media	Sigma	N.S.	1/s.	N.S.	1/s.	N.S.	1/s.	Media	S.D.ms	N.S.	1/s.	N.S.	1/s.	Media	S.D.ms	N.S.	1/s.	Media	S.D.ms	N.S.	1/s.	N.S.	1/s.						
1. RR	12	7.45	5.27	12.65	24.30	13	24	3.92	3.48	7.40	7.56	7	14	7.40	3.48	7.40	3.48	7.40	3.48	7.40	3.48	7	14	7.40	3.48						
2. RM	13	5.54	5.56	11.00	21.65	11	22	1.65	1.85	3.50	2.51	3	5	3.50	1.85	3.50	1.85	3.50	1.85	3.50	1.85	3	5	3.50	1.85						
3. SF	15	8.36	6.50	14.86	30.01	15	30	3.61	3.39	7.00	5.98	7	12	7.00	3.39	7.00	3.39	7.00	3.39	7.00	3.39	7	12	7.00	3.39						
4. SB	15	6.80	6.73	12.93	23.92	13	24	2.92	2.67	5.58	5.05	6	10	5.58	2.67	5.58	2.67	5.58	2.67	5.58	2.67	6	10	5.58	2.67						
5. AC	15	5.07	5.87	10.94	20.19	11	20	3.69	3.44	7.13	7.25	7	14	7.13	3.44	7.13	3.44	7.13	3.44	7.13	3.44	7	14	7.13	3.44						
Σ	13	39.73	32.92	72.05	128.87	72	129	75.80	76.85	26.56	26.56	27	36	26.56	76.85	26.56	76.85	26.56	76.85	26.56	76.85	27	36	26.56	76.85						
1. ASS	15	4.82	4.90	9.71	17.69	10	18	2.57	3.02	5.59	5.98	6	11	5.59	3.02	5.59	3.02	5.59	3.02	5.59	3.02	6	11	5.59	3.02						
2. AP	15	5.83	4.99	10.82	22.92	11	23	4.96	4.71	9.67	10.88	10	21	9.67	4.71	9.67	4.71	9.67	4.71	9.67	4.71	10	21	9.67	4.71						
3. AL	15	4.35	5.76	9.51	18.88	10	19	5.34	5.70	11.04	13.33	11	24	11.04	5.70	11.04	5.70	11.04	5.70	11.04	5.70	11	24	11.04	5.70						
4. AR	15	5.75	5.04	10.19	20.61	10	21	4.00	4.81	8.81	10.84	9	19	8.81	4.81	8.81	4.81	8.81	4.81	8.81	4.81	9	19	8.81	4.81						
5. PM	15	3.87	4.56	8.43	17.69	8	18	2.00	2.56	4.56	5.25	5	9	4.56	2.56	4.56	2.56	4.56	2.56	4.56	2.56	5	9	4.56	2.56						
Σ	15	27.48	24.18	51.66	101.07	52	101	27.23	28.94	46.37	46.37	45	76	46.37	28.94	46.37	28.94	46.37	28.94	46.37	28.94	45	76	46.37	28.94						
Verificative 2° p.						12.41	24.01	24	48.81	24	48	12.41	24	48	12.41	24	48	12.41	24	48	12.41	24	48	12.41	24						
						9.73	19.53	19	39	19	38	9.73	19	38	9.73	19	38	9.73	19	38	9.73	19	38	9.73	19						

QUESTIONARIO M.V.90

Interessi professionali

LIVELLO SCOLASTICO *3^a media (Scuole statali) (N.107)* Data *1992*
GRUPPO A

SCUOLA

TABELLE DI TARATURA

SCALA "C"

AREE PROFESSIONALI			MEDIA	SIGMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NUMERO delle scelte	1.- AA	9,23	5,30	-	0	3	5	8	11	13	16	19	21	24
	2.- ATM	7,11	6,04	-	-	0	3	6	9	12	15	18	21	24
	3.- SF	8,00	6,50	-	-	0	3	6	10	13	16	19	23	26
	4.- SB	7,66	5,58	-	-	1	3	6	9	12	15	17	20	23
	5.- AC	6,69	5,88	-	-	-	2	5	8	11	14	17	20	23
	1.- AS	6,48	5,21	-	-	0	3	5	8	10	13	16	18	21
	2.- AP	6,72	5,42	-	-	0	3	5	8	11	13	16	19	21
	3.- AL	5,44	5,99	-	-	-	1	4	7	10	13	16	19	22
	4.- AR	8,11	6,33	-	-	0	3	7	10	13	16	19	22	25
	5.- PM	5,22	6,21	-	-	-	1	4	7	10	13	16	19	22
	1a Parte SOMMATORIA	44,39	29,35	-	-	7	22	37	52	67	81	96	111	126
	2a Parte	37,33	30,54	-	-	-	14	30	45	60	76	91	106	121

Valutazione qualitativa INTERESSE ASSENTE SCARSO MEDIO NOTEVOLE ELEVATO

AREE PROFESSIONALI			MEDIA	SIGMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
INTENSITA' delle scelte	1.- AA	16,69	9,76	-	0	5	10	14	19	23	28	33	37	42
	2.- ATM	12,57	11,63	-	-	-	4	10	15	21	27	33	38	44
	3.- SF	14,04	12,82	-	-	-	4	11	17	24	30	36	43	49
	4.- SB	12,27	9,38	-	-	1	5	10	15	19	24	29	33	38
	5.- AC	11,26	10,59	-	-	-	3	9	14	19	24	30	35	40
	1.- AS	10,83	9,54	-	-	-	4	8	13	18	23	28	32	37
	2.- AP	11,84	9,55	-	-	0	5	9	14	19	24	29	33	38
	3.- AL	9,18	10,60	-	-	-	1	7	12	17	22	28	33	38
	4.- AR	15,41	12,95	-	-	-	6	12	19	25	32	38	45	51
	5.- PM	9,91	12,96	-	-	-	0	7	13	20	26	33	39	45
	1a Parte SOMMATORIA	77,14	50,18	-	-	14	40	65	90	115	140	165	190	215
	2a Parte	65,42	50,63	-	-	2	27	53	78	103	129	154	179	204

Valutazione qualitativa INTERESSE ASSENTE SCARSO MEDIO NOTEVOLE ELEVATO

QUESTIONARIO M.V.90

Interessi professionali

LIVELLO SCOLASTICO *Scuola media di Pineriva*
 GRUPPO B *3^a media (N. 85)*

Data *.1992.*

SCUOLA

TABELLE DI TARATURA

			SCALA "C"											
AREE PROFESSIONALI	MEDIA	SIGMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
NUMERO delle scelte	1.- AA	8,79	5,70	—	—	2	5	7	10	13	16	19	22	25
	2.- ATM	8,25	6,36	—	—	0	3	7	10	13	16	19	23	26
	3.- SF	6,57	6,20	—	—	—	2	5	8	11	14	17	21	24
	4.- SB	5,54	5,82	—	—	—	1	4	7	10	13	16	19	22
	5.- AC	5,05	6,04	—	—	—	1	4	7	10	13	16	19	22
	1.- AS	4,38	5,51	—	—	—	0	3	6	9	11	14	17	20
	2.- AP	5,21	11,75	—	—	—	—	2	8	14	20	26	32	38
	3.- AL	3,19	5,37	—	—	—	—	2	5	7	10	13	15	18
	4.- AR	4,63	5,50	—	—	—	1	3	6	9	12	14	17	20
	5.- PM	3,89	5,71	—	—	—	0	2	5	8	11	14	17	20
	1a Parte SOMMATORIA	36,10	29,12	—	—	0	14	29	43	58	73	87	102	116
	2a Parte	21,98	26,43	—	—	—	2	15	29	42	55	68	81	94
Valutazione qualitativa INTERESSE			ASSENTE	SCARSO	MEDIO	NOTEVOLE	ELEVATO							
AREE PROFESSIONALI	MEDIA	SIGMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
INTENSITA' delle scelte	1.- AA	16,87	11,11	—	—	3	8	14	20	25	37	36	42	48
	2.- ATM	15,31	12,80	—	—	—	6	12	19	25	37	38	44	51
	3.- SF	11,27	10,38	—	—	—	3	9	14	19	24	29	35	40
	4.- SB	9,68	9,39	—	—	—	3	7	12	17	21	26	31	36
	5.- AC	8,51	10,18	—	—	—	1	6	11	16	21	26	37	36
	1.- AS	7,78	9,78	—	—	—	0	5	10	15	20	25	30	35
	2.- AP	7,80	9,84	—	—	—	0	5	10	15	20	25	30	35
	3.- AL	5,60	10,00	—	—	—	—	3	8	13	18	23	28	33
	4.- AR	9,15	10,45	—	—	—	1	7	12	17	22	27	33	38
	5.- PM	8,24	12,26	—	—	—	—	5	11	17	24	30	36	42
	1a Parte SOMMATORIA	16,98	49,78	—	—	5	30	55	79	104	129	154	179	204
	2a Parte	41,05	46,69	—	—	—	6	29	53	76	99	123	146	170
Valutazione qualitativa INTERESSE			ASSENTE	SCARSO	MEDIO	NOTEVOLE	ELEVATO							

QUESTIONARIO M.V. 90

Interessi professionali

LIVELLO SCOLASTICO: *3^a media femminile (N. 85)*
- Gruppo D - Date: *1992*
 SCUOLA: *media privata città*

TABELLE DI TARATURA

ALTE PROFESSIONALI	MEDIA	SIGMA	SCALA "C"																														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15																
1. AA	6.02	44.5	-	-	0	3	5	7	9	12	14	16	19	21	23	25	27	29	31	33	35	37	39	41	43	45	47	49	51	53	55	57	59
2. ATM	3.22	36.0	-	-	-	1	2	4	6	8	10	12	13	15	17	19	21	23	25	27	29	31	33	35	37								
3. SF	4.43	4.50	-	-	-	1	3	6	8	11	13	15	17	19	21	23	25	27	29	31	33	35	37	39									
4. SD	5.08	4.44	-	-	0	2	4	6	8	11	13	15	17	19	21	23	25	27	29	31	33	35	37	39									
5. AC	3.09	2.99	-	-	-	1	2	4	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25	27	29	31	33	35									
1. AS	4.28	4.08	-	-	-	1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25	27	29	31	33	35	37									
2. AP	3.84	3.41	-	-	0	1	3	5	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34	36									
3. AL	2.70	3.76	-	-	-	0	2	4	6	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25	27	29	31	33	35									
4. AR	4.76	4.43	-	-	-	1	2	4	6	8	10	13	15	17	19	21	23	25	27	29	31	33	35	37									
5. AM	2.44	3.50	-	-	-	0	2	3	5	7	9	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30	32	34									
1a Parte SOMMATORIA 2a Parte	24.88	19.01	-	-	1	11	20	30	39	49	58	68	77	87	97	106	115	124	133	142	151	160	169										
1a Parte SOMMATORIA 2a Parte	19.92	17.75	-	-	1	7	15	24	33	42	51	60	69	78	87	96	105	114	123	132	141	150	159										

ALTE PROFESSIONALI	MEDIA	SIGMA	SCALA "C"																					
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15							
1. AA	14.36	9.01	-	-	0	5	9	14	18	23	27	32	37	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91
2. ATM	5.54	6.12	-	-	-	1	4	7	10	13	16	19	22	25	28	31	34	37	40	43	46	49	52	55
3. SF	7.82	8.53	-	-	-	1	6	10	14	18	23	27	31	35	39	43	47	51	55	59	63	67	71	75
4. SD	9.78	9.41	-	-	-	3	7	12	17	22	26	31	35	39	44	48	53	57	61	65	69	73	77	81
5. AC	5.23	4.89	-	-	-	2	4	6	9	11	14	16	19	22	25	28	31	34	37	40	43	46	49	52
1. AS	7.61	8.35	-	-	-	1	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42	46	50	54	58	62	66	70	74
2. AP	7.37	6.82	-	-	-	2	6	9	12	16	19	23	27	31	35	39	43	47	51	55	59	63	67	71
3. AL	5.18	6.28	-	-	-	0	3	7	10	14	17	20	24	27	31	34	38	41	45	48	52	55	59	62
4. AR	9.29	9.12	-	-	-	2	7	12	16	21	25	30	34	38	42	46	50	54	58	62	66	70	74	78
5. AM	4.8	6.88	-	-	-	0	3	7	10	13	17	20	23	27	30	34	38	42	46	50	54	58	62	66
1a Parte SOMMATORIA 2a Parte	44.73	34.74	-	-	1	19	36	53	71	88	106	123	140	157	174	191	208	225	242	259	276	293	310	327
1a Parte SOMMATORIA 2a Parte	37.64	34.53	-	-	1	12	29	46	64	81	98	115	132	150	167	184	201	218	235	252	269	286	303	320

Valutazione qualitativa INTERESSI	ASSENTE	SCARSO	MEDIO	NOTEVOLE	ELLEVATO

QUESTIONARIO M.V.90

Interessi professionali

LIVELLO SCOLASTICO *1° anno Biennio superiore*
 (n. 204) Gruppo C
 SCUOLA *privata*.....

Data *1.9.92*

TABELLE DI TARATURA

			SCALA "C"											
AREE PROFESSIONALI	MEDIA	SIGMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
NUMERO delle scelte	1.- AA	8,18	5,59	—	—	1	4	7	10	12	15	18	21	24
	2.- ATM	8,91	6,28	—	—	1	4	7	10	14	17	20	23	26
	3.- SF	7,66	6,26	—	—	0	3	6	9	12	15	19	22	26
	4.- SB	5,74	5,79	—	—	—	1	4	7	10	13	16	19	22
	5.- AC	5,16	5,56	—	—	—	1	4	7	9	12	15	18	21
	1.- AS	4,37	5,06	—	—	—	1	3	6	8	11	13	16	19
	2.- AP	5,19	5,36	—	—	—	1	4	7	9	12	15	17	20
	3.- AL	3,93	5,43	—	—	—	0	3	5	8	11	13	16	19
	4.- AR	4,90	5,26	—	—	—	1	4	6	9	11	14	17	19
	5.- PM	4,32	5,26	—	—	—	0	3	6	8	11	14	16	19
	1a Parte SOMMATORIA	41,89	31,16	—	—	2	18	34	49	65	80	96	111	127
	2a Parte	25,90	27,24	—	—	—	5	19	33	46	60	74	87	101
	Valutazione qualitativa INTERESSE			ASSENTE	SCARSO	MEDIO	NOTEVOLE	ELEVATO						
	AREE PROFESSIONALI	MEDIA	SIGMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
INTENSITA' delle scelte	1.- AA	15,00	11,20	—	—	7	7	12	18	23	29	35	40	46
	2.- ATM	12,58	13,33	—	—	7	8	14	21	28	34	41	48	55
	3.- SF	14,50	12,89	—	—	—	5	11	18	24	31	37	44	50
	4.- SB	10,08	10,67	—	—	—	2	7	13	18	23	28	34	39
	5.- AC	8,70	9,86	—	—	—	7	6	11	16	21	26	31	36
	1.- AS	7,27	8,78	—	—	—	1	5	10	14	18	23	27	32
	2.- AP	9,48	10,72	—	—	—	1	7	12	18	23	28	34	40
	3.- AL	7,02	10,24	—	—	—	—	4	10	15	20	25	30	35
	4.- AR	9,01	10,05	—	—	—	1	6	12	17	22	27	32	37
	5.- PM	7,81	9,97	—	—	—	0	5	10	15	20	25	30	35
	1a Parte SOMMATORIA	75,11	55,26	—	—	6	34	61	89	117	144	172	199	227
	2a Parte	46,67	49,77	—	—	—	9	34	59	84	109	134	159	184
	Valutazione qualitativa INTERESSE			ASSENTE	SCARSO	MEDIO	NOTEVOLE	ELEVATO						

QUESTIONARIO M.V.90

Interessi professionali

LIVELLO SCOLASTICO *C.F.P. (103)*

Data *1992*

SCUOLA

TABELLE DI TARATURA

SCALA "C"

AREE PROFESSIONALI			MEDIA	SIGMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NUMERO delle scelte	1.- AA	8,90	5,88	—	—	2	4	7	10	13	16	19	22	25
	2.- ATM	12,22	5,09	1	3	6	8	11	13	16	19	21	24	27
	3.- SF	6,98	5,92	—	—	0	3	5	8	11	14	17	20	23
	4.- SB	4,70	5,27	—	—	—	1	3	6	9	11	14	17	20
	5.- AC	5,25	5,26	—	—	—	1	4	7	9	12	14	17	19
	1.- AS	3,94	5,20	—	—	—	0	3	5	8	10	13	16	18
	2.- AP	4,56	5,65	—	—	—	0	3	6	9	12	14	17	20
	3.- AL	3,51	5,61	—	—	—	—	2	5	8	11	13	16	19
	4.- AR	4,66	5,49	—	—	—	1	3	6	9	12	14	17	20
	5.- RM	4,77	5,85	—	—	—	0	3	6	9	12	15	18	21
1a Parte SOMMATORIA		43,40	29,34	—	—	7	21	36	51	65	80	95	109	125
2a Parte		24,35	29,98	—	—	—	2	17	32	47	62	77	92	107

Valutazione qualitativa INTERESSE ASSENTE SCARSO MEDIO NOTEVOLE ELEVATO

AREE PROFESSIONALI			MEDIA	SIGMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
INTENSITA' delle scelte	1.- AA	16,27	11,70	—	—	2	7	13	19	25	31	37	43	49
	2.- ATM	24,79	11,25	0	5	11	17	22	28	33	39	44	50	56
	3.- SF	13,04	11,55	—	—	—	4	10	16	22	27	33	39	45
	4.- SB	7,84	8,75	—	—	—	1	6	10	14	19	23	28	32
	5.- AC	8,48	8,29	—	—	—	2	6	11	15	19	23	27	31
	1.- AS	6,58	8,16	—	—	—	0	5	9	13	17	21	25	29
	2.- AP	7,86	9,29	—	—	—	1	6	10	15	19	24	29	34
	3.- AL	6,01	9,54	—	—	—	—	4	8	13	18	23	27	32
	4.- AR	8,18	9,27	—	—	—	1	6	10	15	20	24	29	33
	5.- PM	8,16	9,73	—	—	—	1	6	11	15	20	25	30	35
1a Parte SOMMATORIA		79,5	52,12	—	—	14	40	66	93	119	145	171	197	223
2a Parte		42,45	48,90	—	—	—	6	30	55	79	104	128	152	176

Valutazione qualitativa INTERESSE ASSENTE SCARSO MEDIO NOTEVOLE ELEVATO

QUESTIONARIO M.V.90

Interessi professionali

LIVELLO SCOLASTICO *Liceo Scientifico (M.101)* Data *1992*

GRUPPOE

SCUOLA

TABELLE DI TARATURA

			SCALA "C"												
AREE PROFESSIONALI	MEDIA	SIGMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
NUMERO delle scelte	1.- AA	7,45	5,21	—	—	1	4	6	9	11	14	17	19	22	
	2.- ATM	5,54	5,56	—	—	—	1	4	7	10	12	15	18	20	
	3.- SF	8,36	6,50	—	—	—	3	7	10	13	16	20	23	24	
	4.- SB	6,80	6,74	—	—	—	2	5	8	11	14	18	21	24	
	5.- AC	5,07	5,87	—	—	—	1	4	7	9	12	15	18	21	
	1.- AS	4,82	4,90	—	—	—	1	4	6	8	11	13	16	19	
	2.- AP	5,83	4,99	—	—	—	2	5	7	10	12	15	17	20	
	3.- AL	4,35	5,16	—	—	—	0	3	6	8	11	13	16	18	
	4.- AR	5,15	5,04	—	—	—	1	4	6	9	11	14	16	19	
	5.- PM	3,87	4,56	—	—	—	0	3	5	7	10	12	14	17	
	1a Parte SOMMATORIA	38,39	29,59	—	—	—	1	16	31	46	61	75	90	105	120
	2a Parte	27,56	24,32	—	—	—	9	21	34	46	58	70	82	94	
Valutazione qualitativa INTERESSE			ASSENTE	SCARSO	MEDIO	NOTEVOLE	ELEVATO								
AREE PROFESSIONALI	MEDIA	SIGMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
INTENSITA' delle scelte	1.- AA	13,71	10,59	—	—	0	6	11	16	22	27	32	38	44	
	2.- ATM	10,29	11,36	—	—	—	2	7	13	19	24	30	36	42	
	3.- SF	15,98	14,03	—	—	—	5	12	19	27	34	41	48	55	
	4.- SB	12,35	11,57	—	—	—	4	9	15	21	27	33	38	44	
	5.- AC	8,93	11,26	—	—	—	0	6	12	19	23	29	34	40	
	1.- AS	11,37	9,32	—	—	—	1	6	11	16	20	25	29	34	
	2.- AP	11,11	11,81	—	—	—	2	8	14	20	26	32	38	44	
	3.- AL	8,03	10,85	—	—	—	0	5	11	16	22	27	32	38	
	4.- AR	9,85	10,76	—	—	—	2	7	13	18	23	29	34	39	
	5.- PM	7,45	10,24	—	—	—	0	5	10	15	20	25	30	35	
	1a Parte SOMMATORIA	70,68	58,19	—	—	—	22	56	85	114	143	173	202	232	
	2a Parte	52,95	50,52	—	—	—	13	38	64	89	114	139	165	190	
Valutazione qualitativa INTERESSE			ASSENTE	SCARSO	MEDIO	NOTEVOLE	ELEVATO								

QUESTIONARIO M.V.90

Interessi professionali

LIVELLO SCOLASTICO

Liceo Classico (M.76)
GRUPPO F - *femminile*

Data *31-3-92*

SCUOLA

TABELLE DI TARATURA

SCALA "C"

AREE PROFESSIONALI			MEDIA	SIGMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NUMERO delle scelte	1.- AA	3.92	3.48	-	-	0	1	3	5	7	8	10	12	14
	2.- ATM	1.65	1.85	-	-	-	0	1	2	3	4	5	6	7
	3.- SF	3.61	3.39	-	-	-	1	3	4	6	8	10	11	13
	4.- SB	2.92	2.66	-	-	0	1	2	4	5	6	8	9	11
	5.- AC	3.69	3.44	-	-	-	1	3	5	6	8	10	11	13
	1.- AS	2.57	3.02	-	-	-	0	2	3	5	6	8	9	11
	2.- AP	4.96	4.74	-	-	-	1	4	6	8	11	13	16	18
	3.- AL	5.34	5.7	-	-	-	1	4	7	10	12	15	18	21
	4.- AR	4.00	4.81	-	-	-	0	3	5	8	10	12	15	18
	5.- PM	2.00	2.56	-	-	-	0	1	3	4	5	6	8	9
1a Parte SOMMATORIA		15.8	10.76	-	-	2	8	13	18	24	29	35	40	45
2a Parte		18.88	16.85	-	-	-	6	15	23	32	40	48	57	64

Valutazione qualitativa INTERESSE

ASSENTE

SCARSO

MEDIO

NOTEVOLE

ELEVATO

AREE PROFESSIONALI			MEDIA	SIGMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
INTENSITA' delle scelte	1.- AA	6.88	6.68	-	-	-	2	5	9	12	15	19	22	25
	2.- ATM	2.53	2.51	-	-	-	1	2	3	4	6	7	8	9
	3.- SF	6.15	5.98	-	-	-	2	5	8	11	14	17	20	23
	4.- SB	5.30	5.05	-	-	-	2	4	7	9	12	14	17	19
	5.- AC	6.73	7.25	-	-	-	1	5	9	12	16	19	23	26
	1.- AS	4.61	5.98	-	-	-	0	3	6	9	12	15	18	21
	2.- AP	9.76	10.88	-	-	-	2	7	12	18	23	29	34	40
	3.- AL	11.07	13.33	-	-	-	1	8	14	21	28	34	41	47
	4.- AR	7.84	10.88	-	-	-	0	5	11	16	21	27	32	38
	5.- PM	3.75	5.25	-	-	-	0	2	5	8	10	13	16	18
1a Parte SOMMATORIA		27.23	28.04	-	-	5	14	23	32	41	50	59	68	77
2a Parte		37.07	38.94	-	-	-	8	27	47	66	86	105	125	145

Valutazione qualitativa INTERESSE

ASSENTE

SCARSO

MEDIO

NOTEVOLE

ELEVATO

TABELLA 11 (Scheda individuale)

QUESTIONARIO D' INTERESSI PROFESSIONALI "M.V.90"

COGNOME E NOMEData di nascita

S C U O L AClasseData della prova

PROFILO INDIVIDUALE DEGLI INTERESSI

- Numero scelto
- Intensità scelta

Aree professionali	Gradini della 'SCALA "C"									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.- Attività all'aperto (AA)										
2.- Attività tecnico meccaniche (ATM)										
3.- Scienze Fisiche (SF)										
4.- Scienze biologiche (SB)										
5.- Attività di Calcolo e Ammin.(AC)										
1.- Attività pedagogico-assistenziali (AS)										
2.- Attività Persuasive (AP)										
3.- Attività Letterarie (AL)										
4.- Attività Artistiche (AR)										
5.- Professioni Musicali (PM)										
SOMMATORIE										
1a Parte										
2a Parte										
Valutazione qualitativa: INTERESSE	Assente	Scarso	MEDIO	Notevole	Elevato					

OSSERVAZIONI

- 1.- Interessi dominanti
- 2.- Professioni desiderate

RISULTATI GENERALI (Punteggi grezzi e punti standard "C_i")

	M.V. 90	A	B	C	D	E	Totali		
							Somme	Percento	
1a Parte	Num.Sccl.						Σ =	$\frac{\Sigma}{720}$	N.s.
	Punti "C _i "						Σ =	$\frac{\Sigma}{360}$	I.s.
2a Parte	Num.Sccl.						Σ =	$\frac{\Sigma}{720}$	N.s.
	Punti "C _i "						Σ =	$\frac{\Sigma}{360}$	I.s.

FIRMA

La figura e/o funzione del Coordinatore di Settore: snodo tra CFP, aziende e formatori.

Risultati di una ricerca. (2^a Parte)

Guglielmo Malizia - Sandra Chistolini
Vittorio Pieroni - Umberto Tanoni

Il presente articolo riguarda la seconda parte di un'indagine i cui risultati parziali sono già stati riportati sul precedente numero di «Rassegna CNOS»¹. L'intervento è articolato in due sezioni: nella prima vengono commentate le risposte dei testimoni privilegiati, mentre la seconda riporta le conclusioni principali della ricerca.

4. I risultati qualitativi: I testimoni privilegiati

L'esposizione segue fundamentalmente lo schema delle griglie utilizzate nelle interviste, per le quali cfr. sopra il n. 2.2.

4.1. *Una storia... con poca storia*

... sia perché la maggioranza degli inchiestati non risponde a questa domanda data la presenza del Coordinatore di settore (CS) solo da 5 o 10 anni a questa parte, sia perché manca un filo conduttore unitario in rapporto alla sua esigenza di «esserci», stando al modo in cui «la raccontano» gli stessi intervistati, «addetti ai lavori».

¹ Benché la responsabilità dei due articoli sia comune ai quattro autori, tuttavia si desidera precisare che, per quanto riguarda il presente intervento, V. Pieroni ha seguito più da vicino le risposte dei testimoni privilegiati e G. Malizia insieme a U. Tanoni le conclusioni; ha curato il testo G. Malizia.

Da un primo impatto con le esperienze delle diverse trasformazioni del CS, che essi hanno vissuto sulla propria pelle, fino ad arrivare a coordinare le attività di settore, sembra di individuare al fondo di tutto un «personaggio» scaturito da esigenze generali, pluriarticolate e concrete e, al tempo stesso, «progettato» di volta in volta e di caso in caso, a seconda del bisogno e delle circostanze. Il suo «naturale emergere» nella più parte dei casi appare correlarsi/svilupparsi in rapporto a due coordinate: le pressioni interne all'innovazione tecnologica del mercato del lavoro e delle professioni; il conseguente avvio nella FP di «sperimentazioni» e, quindi, l'impiego di personale con nuovi compiti di *integrazione/coordinamento*.

E tuttavia, prima di inoltrarci nell'analisi, è opportuno anticipare alcuni interrogativi e/o posizioni critiche più comuni tra coloro che prendono in considerazione la figura del CS. Anzitutto, è una figura o una funzione? È un doppione rispetto ad altre figure/funzioni professionali quali il CP, il tutor...? E, se no, in base a che cosa e per quali compiti se ne distingue? È un «jolly» in rapporto ai diversi aspetti formativi delle attività didattiche? Qual è in pratica il suo attuale «profilo»? Rispetto all'intero arco dei contenuti ed ipotesi sottese all'indagine su che cosa vanno d'accordo o si differenziano gli intervistati?

Per vedere da vicino in risposta a quali esigenze è nata la figura/funzione del CS, riportiamo alcune delle esperienze più significative vissute dagli intervistati.

4.1.1. *Da «factotum» a docente-formatore*

È questo l'iter che ha segnato in qualche modo la storia di tutti i protagonisti attuali:

«Piano piano si sono sommati gli incarichi: un primo incarico è stato quello di progettare un corso, poi quello di andare a contattare le aziende per uno stage; successivamente quello di organizzare la docenza per l'anno a venire, pubblicizzare i corsi presso le scuole, acquistare il materiale necessario (...) tutte cose che si sono venute a creare e che messe insieme hanno poi dato corpo ad una figura che rispondeva sotto tutti gli aspetti ad un coordinatore di settore» (11);

«(...) è nata col Progetto Modularità, che aveva come obiettivo la verifica delle qualifiche che si svolgevano allora nel nostro Centro nel settore chimico, ed io mi sono occupato del contatto con le aziende del settore per poter rinnovare il profilo professionale dell'analista chimico. Quindi da lì è iniziata poi l'analisi del lavoro ed in pratica tutta la stesura dei nuovi profili della didattica di questi corsi» (8);

«Si trattava di redigere e applicare un iter progressivo di formazione pratica, servendosi in gran parte dei lavori su commissione e, contemporaneamente, di mettere su carta e in atto un programma teorico di tecnologie e di disegno; infine, di collegarsi con tutte le altre materie culturali e di mettere in atto un sistema di valutazione (...)» (6);

4.1.2. *La «sperimentazione»: una via obbligata*

«Le esigenze sono partite dal normale mondo della scuola per manifestarsi, via via con gradualità, con l'evolversi della FP e l'introduzione della sperimentazione, che richiedeva un coordinatore-guida ai docenti coinvolti (...) Le esigenze si sono moltiplicate in seguito, con il passaggio dalla programmazione alla didattica, all'animazione globale del progetto formativo, all'introduzione dell'informatica nei corsi di base e alla innovazione e passaggio al II livello» (10);

4.1.3. *Una figura talora equivoca, di confine e/o che sconfinava...*

«La figura che oggi viene chiamata 'Coordinatore di Settore', nel nostro Centro era ed è ancora chiamata 'Responsabile di Settore'. La figura più prossima a cui è stato fatto riferimento nei corsi di aggiornamento organizzati dalla Regione è stata quella di 'Tutor', intesa come figura di affiancamento al docente e figura intermedia tra CFP e azienda o realtà produttiva in genere» (14).

4.1.4. *Gli «antenati» del CS*

E tuttavia, per ulteriori informazioni al riguardo occorre rifarsi alle dom. n. 8 della griglia per i CS e n. 6 degli esperti, nell'intento di scoprire chi era, sotto quale sigla si nascondeva prima il CS e cosa faceva di diverso o di eguale rispetto ad ora.

Secondo i testimoni privilegiati questa figura/funzione del CS è sempre esistita all'interno degli Enti di FP, ed è rapportabile/assimilabile ad alcuni vecchi profili di «capi»: capo-laboratorio, capo-reparto, il responsabile dell'ufficio tecnico o di un sub-processo... Altri invece la identificano col docente più anziano e/o con l'operatore «più esperto» di un settore il quale si accollava tutti i relativi problemi. I suoi limiti, di conseguenza, erano dovuti al fatto di essere una figura il più delle volte funzionale essenzialmente alla soluzione dei problemi tecnici del settore (acquisto materiali, manutenzione, produzione...), compiti che sottraevano tempo alle attività didattico-formative e di coordinamento fra i docenti. In genere, comunque, la sua funzione consisteva nell'assunzione di responsabilità riguardo al funzionamento di un settore e costituiva un punto di riferimento per gli altri operatori.

In assenza di conoscenze dirette, i testimoni privilegiati esperti appaiono piuttosto avari e scarsi di notizie sull'argomento della domanda, pur essendo tutti d'accordo nel ritenere che gli attuali CS sanciscono uno stato di fatto da tempo presente nella FP. L'unico neo di tutta questa storia consiste nel mancato riconoscimento della loro preesistente attività, ma... «sul preesistente non possiamo certo fare delle sanatorie» (2).

Dalla «storia» di chi ha vissuto sulla propria pelle le vicissitudini della FP degli ultimi vent'anni è possibile riassumere il tutto in base ai seguenti interrogativi:

- a) *in risposta a quali bisogni emerge la figura del CS?*
- b) *per svolgere quali compiti?*

Nel primo caso, le esigenze rilevate dagli interlocutori a sostegno del CS nella FP, sembrano essere essenzialmente: le innovazioni tecnologiche del mercato del lavoro; la domanda dell'utenza finalizzata all'acquisizione di nuove professionalità emergenti; la sperimentazione e l'innovazione didattica; l'allestimento dei corsi di II livello.

Nel secondo caso, i compiti finora svolti sono quelli:

— «(...) di colui che pianifica le risorse umane e materiali della vita di un CFP: dalla responsabilità di direzione di un laboratorio/officina, ad animatore-programmatore del piano didattico-formativo di uno o più settori (...)» (12);

— «(...) dei compiti legati al volume delle attività del Centro: quelli del coordinamento didattico, delle verifiche sulle attività svolte, dell'utilizzo dei supporti alla didattica (...)» (15).

Lo scenario storico-evolutivo di questa figura, quindi, non va molto più in là delle indicazioni riscontrate in fatto di durata e qualità delle prestazioni offerte, a detta degli stessi protagonisti: l'immagine che se ne ricava quindi (stando sempre a quanto emerso dalle interviste ai testimoni privilegiati) è quella di una figura nata dalla complessità degli eventi e finalizzata essenzialmente a supporto degli stessi.

Un ulteriore rilevamento storico in rapporto a questa figura va individuato nel fatto di aver assunto nel tempo una dimensione «trasversale», adattabile cioè a più usi e/o funzionale a più compiti. Di cui il più appariscente è certamente quello della combinazione «teoria+pratica» e/o della decodifica della prima in funzione della seconda.

4.2. Al di là dei limiti... la soddisfazione

A sancirne «l'ardua sentenza» sulla base di valutazioni prettamente positive sono gli stessi che hanno vissuto in prima persona l'«evoluzione-costruttiva»

di questa esperienza. Ma se un sentimento di sostanziale soddisfazione caratterizza i diversi protagonisti di questa storia, essi non mancano al tempo stesso di rilevarne, assieme agli evidenti vantaggi, anche le «carenze». Queste ultime consistono:

— in un non ben definito confine tra la figura del CS e quella del Direttore del Centro;

— nel mancato riconoscimento, in varie Regioni, di detta figura;

— nella non-chiarezza del suo ruolo nei confronti delle altre funzioni intermedie, dei formatori e degli allievi;

— nel voler arrivare a svolgere tutti i compiti e così strafare in modo da non tenere i contatti opportuni con gli altri operatori.

Dal canto loro, i vantaggi finora riportati vanno essenzialmente individuati:

— nel poter uscire all'esterno del Centro per entrare in contatto col mondo del lavoro, verificare le innovazioni e quindi introdurle nel Centro;

— nel gestire una funzione specialistica d'indirizzo, di coordinamento interno ed esterno, di animazione e di riferimento;

— nell'avere un rapporto personale e produttivo, in termini di proposte, con le aziende, i formatori, gli Enti preposti, gli allievi e le loro famiglie;

— nel potenziare la collegialità degli interventi, così da poter servire meglio l'utente, e nel coordinarne le azioni formative.

Tutti d'accordo comunque nel sostenere che la figura del CS è «fondamentale ed indispensabile», in considerazione della molteplicità/diversità dei settori operativi; ma al tempo stesso non si nasconde il fatto che si tratta di un compito faticoso, talora pesante e «di non facile espletamento», anche se in seguito la soddisfazione è grande... E non c'è migliore ponderazione, in merito alla valutazione di questa figura, di chi l'ha vissuta e «costruita» in prima persona.

4.3. Il ruolo del CS e le ragioni di una sua presenza nel CCNL

Una volta superato l'argomento storico, si è passati ad affrontare la tematica del ruolo che occupa il CS all'interno della FP e le ragioni della sua presenza nel Contratto.

4.3.1. Il ruolo del CS

Anzitutto è stato chiesto di indicare qual è (o dovrebbe essere) il ruolo peculiare di un CS. Tenendo ferma la distinzione tra «addetti ai lavori» ed esperti in campo nazionale, si è ottenuta la seguente descrizione:

a) chi è il CS per i CS:

— una «figura resa necessaria» per fronteggiare le urgenze della didattica (10);

— «anello di congiunzione» tra formazione teorica e pratica, il punto di propagazione delle «idee formative» del Centro (13);

— «trait-d'union» fra colleghi/collaboratori di uno stesso settore; in quanto tale, una «figura strategica» (6);

— figura di confronto col mondo esterno, non solo per recepire le innovazioni che ci sono sul territorio, ma anche per promuovere le attività formative che si svolgono all'interno del Centro in cui opera (8);

— «snodo» tra il CFP, le aziende, i singoli docenti (15).

L'attribuzione di ruolo non manca affatto, come si può vedere. Vale la pena tuttavia riportare una risposta che per la sua complessità ingloba tutte le indicazioni in un unico scenario d'intervento:

«Può svolgere un ruolo importante: per la responsabilità complessiva dello svolgimento dei corsi; per la sua presenza in fase di programmazione; per gli aspetti logistico-organizzativi; per la collaborazione col Direttore del CFP; per realizzare il monitoraggio; per realizzare il contatto col territorio; per il controllo dell'andamento dei corsi; per il contatto con i vari docenti, interni ed esterni al CFP; per ricostruire una memoria dell'esperienza formativa e raccogliere la relativa documentazione» (12).

Dalla messa in atto di questa figura/funzione nel Centro, si ricavano i seguenti benefici:

« — la tensione verso un comportamento collegiale e/o di équipe, superando l'intervento individuale del docente;

— l'adeguamento ricorrente delle singole unità didattiche al contesto territoriale;

— un confronto diretto tra il CFP e le realtà aziendali del territorio (15).

Ma perché tutto questo si possa verificare, fa notare qualcuno, «occorre molta preparazione e poter lavorare a tempo pieno» (14).

Dalle analisi riportate sopra ci pare che venga riproposta la figura di un CS che «vola più in basso» rispetto ai ruoli attribuiti ad un CP (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991, pp. 121-155), nel senso di colui che ne segue le impronte stando «fisicamente» nel problema, ma il compito rimane presappoco lo stesso.

b) chi è il CS per gli esperti:

Tra gli esperti, se si escludono i «non so», i «dipende» da cosa si intende, la «non-chiarzza» del Contratto e varie altre posizioni all'insegna del dubbio,

dell'incertezza, della richiesta di tempo e/o di maggiori delucidazioni, dell'accusa nei confronti dei vari «attori» (sindacati, Enti, regioni...), appaiono sostanzialmente due gli atteggiamenti riscontrati in rapporto al ruolo (svolto o che dovrebbe svolgere) del CS:

— anche in questo caso c'è chi ritiene il CS una figura-«anello» che fa da «*trait-d'union*» tra le varie attività interne ad un settore del Centro in cui opera ed il mercato del lavoro. In quanto tale, il CS viene ad assumere una posizione «strategica» per lo sviluppo completo dell'attività formativa all'interno della FP; ciò che ne ha convalidato appunto la «progressiva affermazione» fino all'attuale inquadramento nel Contratto. Attenzione però, la sua novità e attualizzazione va vista in rapporto con l'esterno, con l'imprenditoria, «(...) perché all'interno potrebbe risultare pleonastica o addirittura superflua, perché si va avanti per tradizione, non c'è aspetto innovativo» (2);

— l'altra posizione è quella di chi considera il ruolo del CS non come un problema legato alla gestione di singole figure della FP, ma piuttosto all'interno di una «articolazione armonica» dell'organizzazione delle attività di un CFP. Di conseguenza l'incidenza del ruolo va vista in rapporto all'«organizzazione articolata» di un settore, che solitamente fa capo alla gestione delle risorse umane e materiali, alla finalità degli obiettivi, alla soluzione armonica dei problemi legati a tali obiettivi... «Allora io non vedo una figura professionale che è solamente essa strategica; la sua strategia sta nel fatto che nel gruppo formativo, nel Centro, nella struttura regionale trovo accanto agli operatori un'organizzazione articolata» (4).

Le due posizioni, anche se diverse, possono essere considerate sostanzialmente complementari. La funzione del CS si esplica sia nei rapporti tra il CFP e il territorio sia all'interno del CFP.

4.3.2. *Le ragioni del Contratto*

Sulla scia della diverse impostazioni manifestate sopra a proposito del ruolo del CS si collocano altrettante posizioni nei confronti del Contratto che assegna al CS uno status qualificato (là ove riconosciuto dalle Regioni) in rapporto al corpo docente.

a) la posizione del CS

Tra gli «addetti ai lavori», le ragioni che «istituzionalizzano» la figura del CS, unitamente alla valutazione del Contratto, scaturiscono da fattori di opportunità, da condizionamenti di varia estrazione e dal riconoscimento di processi evolutivi in atto da tempo nella FP.

Le ragioni riguardano essenzialmente:

— i limiti di tempo e di competenze da parte del Direttore del Centro, unitamente al bisogno di maggiore autonomia degli operatori;

— la preesistenza di questo ruolo, anche quando non era ancora istituzionalizzato;

— il normale sbocco di un processo evolutivo da tempo in atto tra le figure professionali legate all'introduzione delle nuove tecnologie;

— il bisogno di apertura e flessibilità nella gestione di un CFP, spesso caratterizzata da staticità/rigidità in particolar modo nei confronti del territorio e delle aziende;

— le sempre più frequenti richieste rivolte ai docenti in merito ad una specializzazione nei compiti di progettazione delle attività di coordinamento dei singoli settori della FP e di orientamento degli utenti.

Se ne deduce, di conseguenza, che il Contratto non ha fatto altro che «riconoscere a tutti gli effetti qualcosa che già esisteva». Oltre alle ragioni suddette non manca tuttavia chi ne accentua anche la dimensione meritocratica:

«Da una parte l'esigenza degli Enti per un bisogno di costante rinnovamento didattico aggiornato e rispondente alle esigenze del mondo del lavoro, e dall'altra lo stimolo, sia degli Enti che dei Sindacati, di non appiattare e rendere standardizzata e demotivata la figura del docente, almeno con la prospettiva di fasce economiche differenziate» (10).

L'«angolo-visuale» attraverso cui si valuta il CCNL comprende quindi: «giudizi positivi» per l'avvenuto riconoscimento di una figura oggettivamente già operativa da tempo e per la presenza di un trattamento economico differenziato; un «atteggiamento critico» nel ponderare i possibili «vantaggi/svantaggi» derivanti da una parziale rinuncia alla docenza per occuparsi dei legami con l'esterno, rendendo però il CFP attento e flessibile ai bisogni emergenti del territorio; «perplexità» per la sua messa in atto e le relative modalità di attuazione.

b) la posizione degli esperti

Secondo alcuni esperti, le ragioni del Contratto vanno individuate semplicemente in «fattori di ordine prettamente sindacale» (1). Secondo altri, risponde invece ad esigenze di esplicitare funzioni diverse all'interno della FP:

«I Centri di Formazione Professionale tendono (almeno quelli più complessi) a ristrutturarsi come agenzie, per cui vi è la necessità di studiare delle figure che rispondano alle diverse attività che gli stessi Centri si propongono di fare, da un lato; dall'altro si avverte l'esigenza di regolamentare una figura che, di fatto, in alcuni Centri già esisteva; ossia, docenti che si occupavano di queste cose, però poi a livello contrattuale, a livello economico non era stabi-

lita alcuna forma di riconoscimento delle diverse funzioni espletate (...)» (5).

Dal punto di vista di chi ha vissuto tutta la vicenda in prima persona stando — in qualità di firmatario — al tavolo della contrattazione sindacale, sussistono ragioni di varia natura, oltre a quelle già elencate. Si parte anzitutto dal presupposto che la declaratoria dell'attuale Contratto non può essere quella definitiva, dal momento che vanno apportati vari miglioramenti; anzi, essendo già scaduto (nel '91), bisognerà pensare ad aprire una nuova vertenza per le trattative del rinnovo contrattuale. Uno dei principali pericoli di questo CCNL è che sussistono al suo interno logiche promozionali e meritocratiche che, col tempo sono destinate ad innescare processi di staticità pari a quelli già presenti nella scuola. La carenza di fondo di questo Contratto sta appunto nel voler attribuire «indistintamente» a questa figura un «riconoscimento di livello»:

«Questo è il problema. Il riconoscimento di livello si scontra con un'altra esigenza che viene invece coperta con l'incentivo» (2).

Ed è proprio sull'«incentivo» che viene intravista un'alternativa alla posizione fatta propria dal CCNL 89-91, già oggetto di revisione. In primo luogo è necessario operare una distinzione tra «livello» e «incentivo»:

«Il livello, dal punto di vista contrattuale indica un salto di qualità dal quale non si torna indietro: io acquisisco il livello e a quel punto non lo perdo più. Mentre l'incentivo mi viene riconosciuto mentre sto esercitando una funzione, mentre espleto una professionalità per cui sono remunerato; appena termina questa funzione viene tolto anche l'incentivo» (2).

Per cui uno dei punti più critici dell'attuale CCNL e, al tempo stesso, oggetto di nuova contrattazione, starebbe nel superamento del «livello» introducendo «l'incentivo». Il perché della soluzione alternativa va individuato nel «rischio di staticità» manifestato sopra:

«Dal punto di vista dei docenti, il livello è appetibile, quindi spingiamo per ottenerlo. Una volta acquisito il livello io sono arrivato a quello a cui miravo e quindi ci si siede: io non produco più perché nessuno me lo toglie. Mentre l'incentivo è un continuo stimolo: io ti metto, tu fai, ti remunerero. Poi non fai, ti tolgo perché ce n'è un altro migliore di te e che fa meglio di te» (2).

Si tratta, in altri termini, di un merito in atto e non acquisito una volta per tutte, ma in grado di essere costantemente riconosciuto e valutato. Il meccanismo del livello, inoltre, innesca una sua precisa staticità per il fatto stesso che prima o poi tutti i docenti sono destinati a «passare di livello», grazie alla sua «appetibilità», creando così condizioni indifferenziate, secondo cui «tutti sono tutti e/o fanno di turco».

Un altro punto debole del Contratto va individuato nella mancata chiarezza del ruolo effettivamente assunto dal CS, ossia se è una figura che

« (...) rimane o viene tolta dall'ambito della docenza. Problema che tuttora è sul tavolo della discussione, su cui c'è una nostra opzione molto precisa, nel senso che il Coordinatore di Settore che non mantenga la sua esperienza di docenza corre il rischio di burocratizzare il suo ruolo e quindi di evadere verso strutture ideali che non hanno ricadute, oppure di disancorarsi totalmente dall'ambito operativo da ritenere inadeguata qualsiasi forma di coordinamento (...), mentre se continua a fare esperienza di docenza è in grado di dimostrare a se stesso ed ai colleghi che è possibile attuare quanto è richiesto» (2).

Ma non tutto è da buttare in questo Contratto. Pur nella sua incomplettezza iniziale bisogna ugualmente apprezzarne lo sforzo di attuazione, unitamente agli aspetti positivi ed ai benefici ricavati. Il principale sembrerebbe essere quello di essere riuscito finalmente ad «unire in matrimonio» teoria e pratica, nella FP.

4.4. *Il CCNL 1989/91 e le attribuzioni di funzioni*

Valutate le ragioni di una sua presenza, passiamo adesso a considerare anche il grado di accordo nei confronti di ciascuna delle 8 funzioni attribuite dal Contratto al CS (cfr tav. 37).

Da una prima lettura complessiva circa le risposte date sul Contratto, si rileva che:

a) gli atteggiamenti dei CS:

— appaiono sostanzialmente più positivi e «di accettazione» rispetto ai meno frequenti consensi pieni espressi dagli esperti;

— in generale la bocciatura totale del Contratto è limitata ad un solo testimone tranne che per il punto 5 in cui sono due ad esprimersi in modo completamente negativo;

— richieste di «aggiustamento» parziale si rilevano un po' dappertutto, in particolare nei confronti dei primi cinque commi;

b) gli atteggiamenti degli esperti:

— appaiono prevalentemente dettati dalla richiesta di fare maggiore chiarezza nei confronti di quasi tutti i commi, eccettuato il primo; nessuno di loro comunque boccia il Contratto o parte di esso;

— più che respingere il Contratto uno dei testimoni ha preferito il «no comment» alla domanda di valutare i singoli commi;

— oltre alla richiesta di chiarezza non mancano le riserve ed il suggerimento di alternative su quasi tutti gli items della declaratoria.

TAV. 37 - Quadro sinottico delle valutazioni espresse su ciascun comma del Contratto da parte dei CS e degli esperti

FUNZIONI	Risposte dei CS	Risposte degli ESPERTI
1. Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa	1 1 1 1 1 1 1 1 2 2 2 3	1 1 1 1 4
2. Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi	1 1 1 1 1 1 1 2 2 2 2 3	1 2 4 5 5
3. Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipes didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi	1 1 1 1 1 1 1 2 2 2 2 3	1 1 1 4 5
4. Procede alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stages aziendali e momenti di formazione in situazione	1 1 1 1 1 1 1 1 2 2 2 3	1 2 2 4 5
5. Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori	1 1 1 1 1 1 1 1 2 3 3 5	1 2 2 4 5
6. Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 3	1 1 4 5 5
7. Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 3	1 1 1 4 5
8. Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 3	1 2 4 5 5

LEGENDA: 1 = sta bene così come è
 2 = si con riserva, a condizione che...
 3 = no, poco fattibile, va cambiato....
 4 = non risposta
 5 = richiesta di chiarezza

E passiamo quindi in rassegna uno per uno gli 8 commi, nell'intento di evidenziarne le principali osservazioni avanzate tanto dai CS che dagli esperti:

- «1. *Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa.*»

Stando a quanto emerso nel quadro sinottico riportato sopra, appare una delle funzioni che gode sicuramente dei maggiori consensi da parte degli intervistati. A parte una non-risposta e una bocciatura, che però sono state date da due intervistati in rapporto all'intera gamma delle funzioni, per la maggioranza dei Testimoni (12 su 17) il comma n. 1 del Contratto sta bene così:

«Questo per me è importante. Io vengo da un discorso industriale e la conoscenza del mondo industriale a me è servita moltissimo per stimolare il gruppo dei docenti del settore meccanico a cambiare tipo di contenuti nella didattica, quindi a passare dalle materie ai moduli interdisciplinari. E questo è avvenuto perché, conoscendo l'azienda, vedevo che i compiti, i ruoli delle figure professionali andavano disegnati in un certo modo e non suddivisi per materie» (9).

Non mancano tuttavia degli atteggiamenti di riserva (2), in particolare da parte dei CS. Questi scaturiscono dal fatto che generalmente le piccole imprese non hanno tempo da investire in tale attività e, dal canto suo, il CS non può essere sottratto troppo a lungo alla docenza per andare a contattare le aziende.

- «2. *Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi.*»

Quando si tratta di «interferire» nella programmazione didattica emergono quasi sempre atteggiamenti divergenti:

«Sì, questo è ancora un punto che sicuramente è di sua competenza; in particolare, quello di stabilire l'iter formativo degli allievi dovrebbe essere uno dei compiti che qualificano la sua attività nel Centro. Purtroppo molte volte ci si scontra con dei vincoli istituzionali che non ti permettono una flessibilità che invece la modularità richiede (9);

«Ci sembra un punto poco chiaro, nel senso che questa è una di quelle attività che rischiano di sovrapporsi ad attività fatte da altri. E, a questo proposito, mi sembra che il Contratto sia piuttosto generico. Il CS lo vedo più come una figura di tecnico che si occupa di innovazione, che è piuttosto sbilanciato sul mondo del lavoro, e di colui che affianca il direttore nell'organizzazione del Centro rispetto ad un determinato settore. Per cui non so se la

didattica la debba fare lui o piuttosto i docenti affiancati dal progettista. Forse vi sono due aspetti: per quanto riguarda la programmazione didattica, potrebbe essere una sua funzione peculiare quella di organizzare e far rispettare nel limite del possibile i training e le attività interne al Centro; per quanto riguarda invece l'iter formativo degli allievi, mi sembra difficile mantenere un confine netto tra questa figura e le altre (...)» (2);

«Questo lo vedrei discutibile, nel senso che il coordinatore di processo indica gli obiettivi e le necessità, però l'ambito didattico dovrebbe appartenere, una volta indicati gli obiettivi, al docente stesso» (2).

Le ulteriori riserve nei confronti del comma n. 2 confermano quest'ultimo aspetto, quello cioè che possa ledere la funzione fondamentale del docente, motivo per cui quest'ultimo potrebbe astenersi dal collaborare se non gli viene lasciata sufficiente autonomia nella gestione della didattica.

«3. *Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipe didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi.*»

Quando si tratta di «cooperazione» si abbassano, almeno momentaneamente, gli scudi sollevati in precedenza e quindi abbiamo a che fare anche in questo caso con un comma su cui la grande maggioranza si trova almeno abbastanza d'accordo

«Sì, queste sono tutte attività all'interno del Centro che sicuramente il CS deve aver presenti e poter svolgere. È chiaro che molte volte ci si scontra, o per lo meno ci si deve rapportare con dei docenti che non accettano più di tanto di mettere in comune certe esperienze. Quindi questo sicuramente si cerca di farlo nel miglior modo possibile, cercando di non ledere la personalità del docente cui si fa riferimento» (9);

«Siccome gli obiettivi fanno parte della sua competenza, è lui che li deve fissare, assieme ovviamente al corpo docente. Questo sì lo vedrei mantenuto, anche se andrebbe specificato in che ambito coopera» (2).

Ma è proprio da questo stesso verbo che scaturisce la diatriba e/o la poca chiarezza del comma, da parte di alcuni:

«È giusto che deve cooperare, perché deve mettersi d'accordo anche col progettista; ma dovrebbe mettersi d'accordo anche con la direzione, la quale invece sfugge nella declaratoria; spetta al CS, infatti, far presente alla direzione le risorse di cui ha bisogno e, qualora il Centro non abbia la possibilità di metterle a sua disposizione, limitare gli obiettivi nella programmazione. Per cui questo aspetto andrebbe ben precisato (...)» (2).

Anche le riserve apportate a questo terzo comma (quasi tutte da parte

degli «addetti ai lavori») non fanno che ribadire i «distinguo» e le perplessità emerse sopra: si tratta cioè di evitare di sostituirsi al docente e di essere particolarmente «motivati e preparati» nello svolgimento di questo compito.

«4. *Procede alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stages aziendali e momenti di formazione in situazione.*»

Pur raccogliendo un sostanziale consenso, il comma n. 4 non è esente tuttavia da riserve come da accuse di poca chiarezza:

«Secondo me questa è una vecchia visione dello stile aziendale, dove lo stage è l'ultimo dei momenti formativi e dove tutto il discorso consiste nel fatto che la verifica dei processi di apprendimento io ce l'ho solo strutturalmente in uno stage, mentre la dovrei avere dall'inizio alla fine dell'iter formativo: verifiche finali, perchè ci sono gli obiettivi finali, verifiche intermedie di modulo perchè ci sono gli obiettivi di modulo, verifiche di unità didattiche in termini disciplinari ed interdisciplinari (...)» (4);

«Anche qui, sinceramente (...) prima di tutto la verifica la fa il docente in corso d'opera, all'inizio, durante e alla fine del corso, e poi la fa il Centro nella sua complessità. Se poi per verifica si intende anche valutazione, allora è un processo molto più complesso, dove lui può costituire un elemento di questo processo valutativo. Ma certamente non può essere esauriente nella valutazione complessiva e del singolo allievo (...) Sicuramente è una figura-chiave nel momento dell'organizzazione dello stage, ed anche nel controllo; ma poi anche qui si rischia la solita sovrapposizione, nel senso che la figura fondamentale nello stage è il tutor. Per cui bisogna stare attenti a non sovraccaricare queste figure di troppi compiti (...)» (5).

E allora, stages o non-stages? Neppure sulle perplessità ci si trova d'accordo questa volta. L'atteggiamento dei più, tra quanti avanzano riserve, starebbe comunque a sostegno di una verifica allargata a tutto l'aspetto formativo-professionale, e non legata soltanto ai «momenti forti».

«5. *Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori.*»

È sicuramente il comma più contestato (si rilevano due bocciature) e nei cui confronti le opposizioni appaiono tra loro divise.

Ad un sostanziale apprezzamento del compito...

«Questo mi sembra importante, perché può essere quella figura che si muove all'interno e quindi va a ricercare soluzioni innovative, diversificate per quanto riguarda la metodologia della didattica, oppure innovazioni in azienda

che suppongono una creazione di motivi professionali. Certamente una sua peculiarità molto chiara e positiva» (5);

...fa riscontro una posizione diametralmente opposta...

«Cosa vuol dire? Quel 'cerca' mi è poco chiaro. Capisco che dietro c'è il tentativo, il timore di dire: beh questa è una funzione di coordinamento, quindi non si deve escludere là dove deve costruire ciò che tecnicamente gli insegnanti non sono in grado di fare. Io credo invece che col tempo si può insegnare agli insegnanti a preparare questi strumenti. Certo, quando questi strumenti diventano poi troppo sofisticati c'è sempre il problema del consulente» (4);

...mentre la posizione di riserva viene mantenuta da chi vede nel CS una figura non qualificata direttamente dalla didattica, pur implicandola.

«6. *Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP.*»

Un comma che, unitamente agli ultimi due che seguiranno, ha ottenuto indici di consenso assai elevati, assieme a qualche riserva, dovuta per lo più a mancanza di chiarezza nella declaratoria:

«Questo punto non è chiaro. Quali risorse? umane, materiali, economiche (...)? Mi sembra tutto molto vago. Se si parla di risorse economiche, non credo che sia lui a doversene incaricare (...)» (5)

E, a questo proposito, qualcuno ha suggerito di sostituire «utilizza» con «ottimizza» le risorse disponibili. Per altri invece il comma parla chiaro:

«Sulle 'risorse disponibili' sono d'accordo, perché le collegherei proprio al ruolo che ha il CS di essere l'anello che congiunge, assieme al CP, la direzione all'esito formativo. Quindi deve avere la capacità di far proposte alla direzione e capacità anche di essere lui stesso a sua volta impegnato nella realizzazione delle decisioni, che spettano comunque solo alla direzione, perché non si confondano i ruoli. La direzione deve decidere ed ha la responsabilità della decisione, però per concorrere alla decisione questa è certamente una dimensione che va precisata, anche a livello di Contratto» (2).

«7. *Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica.*»

Sicuramente il comma tra i più apprezzati, stando alla positività dei consensi ottenuti, a parte una richiesta di chiarezza:

«Questo è un assurdo: cosa si intende per 'innovazione'? Io posso darne 20, 30 definizioni, e chi più ne ha più ne metta. Prima di tutto il concetto di innovazione, e qui c'è il riferimento metodologico-didattico, può essere riferi-

to e collegato o meno alle nuove tecnologie dell'educazione (es., formazione a distanza, ecc.), ma può anche essere la stessa tecnologia usata con modalità diverse. Ovverossia, innovazione metodologico-didattica non significa necessariamente innovazione strutturale della strumentazione didattica (...)» (4).

«8. *Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale.*

Per chi non aveva chiaro il comma 7, la richiesta di maggiore chiarezza riguarda anche l'8:

«È qui il secondo problema dell'innovazione (...) Cosa significa? Che gli insegnanti, specie gli istruttori, dopo un certo periodo di tempo debbono essere aggiornati magari con stages in azienda? Ma potrebbe significare anche il ricorso a particolari consulenti, ed io non credo che sarebbe un buon strumento il consulente (...)» (4).

Dubbi e perplessità scaturiscono comunque anche da parte di altri intervistati:

«Io non so qui se si intenda sul piano tecnologico-configurativo o sul piano tecnologico dei cambiamenti avvenuti nel suo settore di interesse. In quest'ultimo caso potrebbe essere una persona che, captando questo tipo di innovazioni, riesce a capire quali sono le risposte che l'offerta deve dare a questa eventuale nuova domanda formativa. Però, secondo me, parliamo di un futuribile che è da qui a non so quando (...)» (5).

In ogni caso il problema pare stia nel fatto di scorporare il piano tecnologico da quello professionale. Se considerati però nella loro «sommatoria», allora è di spettanza del CS vederne le conseguenze alla luce dell'impianto tecnologico di cui dispone il Centro e nel raccordo con le aziende: nell'innovazione tecnologica, infatti, non è che si possono fare delle simulazioni, «oggi si fanno solo esperienze».

Ma al di là dei dubbi e delle perplessità suscitate dagli ultimi due commi, forse un esempio di chi vive sulla propria pelle queste condizioni potrebbe acclarare un tantino di più la situazione:

«In effetti una delle mie difficoltà è quella di avere un budget definito che mi permetta di organizzare il mio lavoro e sapere con quali risorse affrontare l'iter dei corsi. Questo budget lo definisce, nel nostro caso, il direttore del Centro; mentre con il CP vi è un rapporto abbastanza forte perché naturalmente chi ha progettato i vari interventi bisogna che abbia uno scambio di vedute e di idee con chi coordina il settore nel quale questo progetto poi si svolge» (9).

Non mancano, alla fine di tutto, alcune osservazioni critiche in merito al Contratto preso nel suo insieme:

— in primis, ci si lamenta del fatto che non si accenna mai al rapporto tra CS e direzione del Centro;

— la difficoltà di darne una valutazione obiettiva deriva inoltre da una mancata sperimentazione;

— infine si deplora il fatto che dal Contratto non emerge un preciso identikit del CS, dal momento che la declaratoria mutua un po' dal vecchio CCNL dove non c'era la distinzione tra CP, CS, coordinatore di orientamento, ecc.. Quindi il profilo che ne deriva appare abbastanza sovrapposto ad altri ruoli, approssimativo, confuso e generico...

Nonostante l'evidenziazione di questi limiti, chi ha partecipato direttamente al tavolo della contrattazione sostiene che: «(...) contiene in sé almeno elementi che, se grigliati, portano a distinguere il CS, dal CP, dal Coordinatore di Orientamento, dal Tutor (...)» (2).

Dal canto suo, la posizione del «no comment» è stata assunta da chi in realtà non vede per nulla chiaro su tutta questa faccenda, facendone una questione di principio:

«Tutto dipende da che cosa si intende per CS (...) tenendo conto che molti docenti insegnano in molti settori. Quindi c'è dietro un equivoco grosso, tanto più che ho l'impressione che i direttori dei Centri non ne vogliono sapere molto, per non sentirsi espropriati delle proprie responsabilità (...) perché il problema grosso è proprio questo: il CS col Contratto diventa 'titolare' di un settore dove esercita certe funzioni ed il direttore non può scavalcarlo per esercitare lui queste funzioni. È qui che si innesca un conflitto permanente (...) Allora più che coordinatore di settore dovrebbe essere 'coordinatore nello sviluppo', nella realizzazione delle attività formative di un settore; in questo modo diventa una persona che aiuta a far sì che le cose si svolgano regolarmente, se si tratta di settori molto consistenti; se invece sono piccoli lo fa il direttore, è ovvio no? D'altra parte so che molte Regioni non accettano questa figura contrattuale (...)» (1).

4.5. Ostacoli e agevolazioni nell'esercizio della funzione di CS

a) per i Testimoni CS gli *ostacoli* vanno individuati essenzialmente in un «discutibile» atteggiamento da parte del CS nell'interagire con i vari «attori» del Centro; non manca tuttavia qualche attacco al legislatore e alle istituzioni di riferimento. In sintesi ne risulta il seguente elenco:

— adozione da parte del CS di un atteggiamento autoritario che scoraggia la collaborazione;

— mancanza di iniziativa e incapacità di fare sintesi delle esperienze passate;

— scarsa pazienza nel saper attendere, prima di prendere decisioni drastiche;

— poca autorevolezza e rappresentatività che il CS riesce a conquistare all'interno del corpo docente;

— inadeguatezza nell'interpretare l'evoluzione sociale e tecnologica e relativi bisogni formativi;

— incapacità di superare le difficoltà di rapporto e di realizzare efficaci sostegni educativo-formativi;

— mancanza di ruoli ben definiti;

— assenza di riconoscimento della figura da parte della Regione;

— non chiarezza riguardo alla funzione specifica da esercitare in un Centro e, di rimando, l'innescò di conflittualità a catena (con la direzione, con i colleghi, con gli allievi...);

— mancanza di tempo e mezzi a disposizione;

— occasionalità, precarietà ed approssimazione con cui si fanno le cose.

b) per gli esperti gli *ostacoli* più che in rapporto ad esperienze di difficile interazione all'interno di un Centro, sono individuabili in questioni di principio relative all'inquadramento, spesso tra loro in contraddizione, o nel mancato riconoscimento di questa figura da parte degli Enti di riferimento:

«Un ostacolo potrebbe essere la non netta separazione dei ruoli e dei compiti delle diverse figure intermedie previste dal Contratto, per cui magari potrebbero sorgere all'interno dei Centri e della loro organizzazione problemi e incompatibilità tra una funzione e l'altra, sovrapponendosi (...) Poi penso che sia nell'agevolare che nell'ostacolare questa funzione molto dipende dal direttore del Centro» (5);

«Cerramente uno degli ostacoli maggiori va visto nel rapporto che c'è tra Centro e territorio. Se il Centro è integrato nel territorio, questa esigenza anche se non è riconosciuta formalmente c'è, la professionalità esiste e quindi, per potenziarla, basterebbe il riconoscimento di un incentivo. Se invece il Centro è arroccato su se stesso, allora anche dal punto di vista formale riconoscere il coordinamento applicando un articolo del Contratto è un'etichetta sotto la quale manca la sostanza. Quindi bisogna essere molto oggettivi nel dire che è sbagliato far applicare un accordo contrattuale fatto a livello nazionale, senza tener presente i contesti vincolanti regionali. Bisogna cioè che i contesti decentrati regionali funzionino, perché se non funzionano allora è pacifico che anche quello che non poteva essere risolto a livello nazionale non è risolvibile neppure a livello regionale. In realtà non è questa la logica: stando a livello nazionale non si individuano criteri che possono essere validi per tutti i contesti, quindi i criteri vanno risolti nel contesto regionale. Ma se nel

contesto regionale le cose non si muovono, è chiaro che questa figura non avrà mai un riconoscimento, oppure sarebbe controproducente riconoscerla senza che ci sia effettivamente la motivazione (...)» (2).

c) le *agevolazioni*. Stando alle risposte degli intervistati, hanno trovato scarso rilievo. In particolare, nessuno degli esperti si è pronunciato in merito, mentre tra gli «addetti ai lavori» qualcuno ha avanzato un timido resoconto, di cui l'elemento principale è sicuramente il compenso economico; non manca tuttavia chi ne vede i benefici in rapporto all'efficienza/efficacia dell'offerta formativa. Infatti, l'introduzione del CS consente la ricerca di metodologie più adeguate ai giovani, il coordinamento didattico tra le varie discipline, un rapporto costante con l'ambiente produttivo e, quindi, una formazione più attinente alle varie esigenze del territorio.

4.6. *Quale accoglienza è stata riservata al CS nei CFP*

In merito ad una valutazione sull'«accoglienza» ricevuta, tanto i CS che gli esperti si sono quasi tutti «defilati» e/o hanno dato risposte evasive. Quelle poche che possono essere prese in considerazione sono tutte bilanciate da un «dipende»:

«(...) se c'è nel CFP una forte capacità innovativa, la figura non solo non è messa in discussione ma è anche desiderata; se invece il contesto è quello allineato al modello scuolacentrico, questa è un'arma a doppio taglio, fa scattare una tale competitività e una tale conflittualità nel Centro per cui tutti si ritengono titolari ad avere questo ruolo e a far valere certi loro diritti per cui tutti vanno alla ricerca di carte, documenti che li qualificano in tal senso (...) Quindi direi che la ricaduta in realtà è molto limitata in senso positivo, c'è molta conflittualità ed il tempo che intercorre tra un Contratto e l'altro è insufficiente a maturare questa mentalità nuova, per cui bisognerà — nell'arco di un triennio — ritoccare il Contratto. Questo problema è sotto gli occhi di tutti (...)» (2);

«Dipende dall'ampiezza del Centro. Nei grossi Centri c'è un problema di tipo organizzativo generale: non posso avere un Centro con 30 corsi e non pensare che debba esistere un'articolazione di poteri, una definizione di responsabilità, una fluidità di ruoli (...) Dove ci sono i direttori capaci di fare questo?» (4).

Senza entrare direttamente in merito alla domanda, qualcuno ne ha accentuato i rischi di bisogni «carrieristici» innescati dal sistema, inficiandone l'intero funzionamento e/o rovesciandone i principi:

«A mio giudizio, qui dentro c'è tutta una configurazione puramente di

ricerca sindacale e contrattuale, di voler giustificare cioè un passaggio di livello, una carriera. Il rapporto costi-benefici non è garantito dal fatto di moltiplicare queste figure che, se vengono istituzionalizzate, naturalmente non vogliono più insegnare, vogliono gestire loro (...) E allora il direttore entra in conflitto: deve gestirsi i progettisti, deve gestirsi i coordinatori di questa e di quell'attività, per cui diventa più un rapporto burocratico che operativo.

La soluzione? Per prima cosa bisognerebbe studiare con cura l'organizzazione dei CFP; secondo, quali modelli ci possono essere al loro interno; terzo, dentro questi modelli quali carriere si possono prefigurare come livelli di responsabilità. Solo allora si potrà capire quali 'funzioni' assumere nei passaggi di livello, perché il problema più grosso — siamo chiari — è la carriera, il passaggio di livello.

Perché se si vuole accettare il principio dell'impresa privata, l'organizzazione interna di un CFP non può essere stabilita così, con un contratto nazionale. Nel Contratto nazionale potrà al massimo prevedere dei livelli con certe funzioni e mansioni, poi è l'organizzazione interna di un CFP che decide quali e quanti ce ne debbono essere, quali funzioni attivare. Altrimenti diventa una cappa di prigione in cui prima c'è la struttura e poi c'è la realtà (...)» (1).

4.7. Requisiti attitudinali, culturali e professionali

Riportiamo tali e quali i suggerimenti offerti, secondo la triplice distribuzione presente nella domanda.

4.7.1 I requisiti richiesti al CS, secondo i CS

a) attitudinali

- forte motivazione, come capacità motrice di tutta l'azione di FP;
- coraggio nell'assunzione delle proprie responsabilità e al tempo stesso disponibilità di doti umane, equilibrio, pacatezza, moderazione;
- capacità relazionali a tutto campo; ossia, capacità di mettere assieme le persone, di saper creare un gruppo a livello di docenti e poi di allievi;
- stile manageriale;
- valori etici;
- capacità di animazione;
- qualità e doti personali di rapporto, di raccordo, di mediazione, di sensibilità educativa, di dedizione e di responsabilità;
- grandi doti relazionali, di equilibrio e di comunicazione con altre persone;
- creatività;

b) *culturali*

— disponibilità ad aggiornarsi costantemente e a farsi «leggere» il proprio operato;

— conoscenza delle metodologie del lavoro di gruppo;

— esperienza di docenza nella FP di almeno 5 anni;

— disponibilità all'aggiornamento continuo;

— possibilmente in possesso di una laurea e/o di un titolo di studio non inferiore a quello dei colleghi;

— aggiornamento legato alla metodologia didattica e anche all'analisi del lavoro, all'articolazione dei corsi;

c) *professionali*

— competenze tecniche superiori a quelle dei colleghi, in almeno un processo produttivo;

— capacità di vedere 12 mesi più in là rispetto agli altri, in quanto deve sapere che cosa accadrà l'anno prossimo;

— sapersi muovere, saper fare delle scelte o delle rinunce in fatto di gestione del budget;

— un periodo di esperienza lavorativa in azienda;

— competenze professionali-tecnologiche, più che metodologico didattiche;

— capacità di costruzione del budget e della relazione che esiste fra formazione e ottimizzazione delle risorse disponibili.

4.7.2. *I requisiti richiesti al CS, secondo gli esperti*

Piuttosto che elencare tali requisiti all'interno dei tre distinti parametri riportati sopra, qualcuno degli esperti si è sforzato di riassumerli entro una visione operativa complessiva.

«Deve possedere una ottima attitudine a saper leggere il bisogno esterno; cioè a saper indagare sulle fonti che possono dare le informazioni necessarie per capire le evoluzioni del mondo operativo. Secondo, una capacità di rapporto con le persone. La capacità di relazionarsi vuol dire fundamentalmente la capacità di far emergere il positivo dalle persone e nel renderlo operativo. Terzo, una buona capacità di coordinamento, la capacità cioè di mettere assieme i vari componenti del sistema per potere facilitare l'operazione di gestione» (3).

Ma è proprio nel ricostruire questa fitta rete di requisiti richiesti che emergono le principali divergenze di opinione circa la figura generale di riferimento. C'è chi lo vede più come un tecnico di provata esperienza aziendale, piuttosto che uno sperimentato docente:

«Per quello che riguarda le qualità e le attività, sicuramente è fondamentale quella di sapersi relazionare; quindi, buone capacità comunicative e buona conoscenza anche del mondo del lavoro, dell'organizzazione aziendale. Non necessariamente come titolo di studio deve essere un laureato, potrebbe essere anche un diplomato, comunque io lo vedrei come una figura tecnica. Come docente, non necessariamente deve essere una persona che ha una grossa esperienza; anzi, forse proprio perché si deve raccordare molto col mondo delle imprese, questa potrebbe essere una persona che ha avuto un'esperienza diretta di lavoro in un'azienda. Quindi, non necessariamente deve avere un'esperienza decennale nella FP, meglio un'esperienza decennale in un lavoro in azienda» (5).

La posizione opposta è quella di chi guarda al CS come ad una figura dotata di una esperienza forte di docenza, purché costantemente aggiornata:

«L'esperienza di docenza la metterei al primo posto, perché è questa che fa maturare le motivazioni di crescita e professionalità, perché è da qui che si misura il rapporto col contesto specifico, col Centro, con i colleghi, il rapporto alle aziende (...) Al di sopra della docenza, poi, o accanto alla docenza ci dovrebbe essere questa maturità che viene acquisita dall'esperienza, sulla quale gioca molto la professionalità. L'esempio più classico è quello dei costi: una macchina oggi comincia a costare dai 100 milioni in su; lo sbagliare un investimento in questo campo vuol dire poi far funzionare quello che è ormai un cimelio storico (...) Mentre se è un docente sa fare quanto meno il suo mestiere: quando l'imprenditoria presenta l'ultimo modello di macchina, è lì dove si convocano i colleghi per un momento di aggiornamento (...)» (2).

4.8. Ricostruzione di un «percorso-formativo» del CS

4.8.1. Per i CS

A motivo delle variegata sfaccettature di cui è stata fatta carico la figura, riportiamo anzitutto alla lettera alcune risposte date:

«Formazione pedagogico-didattica; conoscenze di carattere psicologico e di dinamica di gruppo; conoscenza dell'organizzazione e dei problemi del mondo del lavoro; esperienza di docenza teorica diretta e, almeno, di affiancamento al lavoro di laboratorio pratico» (10);

«Tre o quattro anni di esperienza lavorativa a tempo pieno; ingresso nella FP come docente e docenza per almeno quattro o cinque anni; costanti aggiornamenti sia nella FP che nel settore di competenza (meglio se in situazione reale di lavoro)» (13);

«Un periodo ricorrente in aziende del settore di appartenenza; moduli formativi sulla dinamica di gruppo, gestione delle risorse umane, metodologia e didattica, proposta formativa dell'Ente» (15);

«Una formazione culturale di base che va dalla progettazione alla programmazione degli interventi formativi, ossia: cultura aziendale, dinamiche della vita di gruppo, comunicazione aperta e partecipativa, formazione permanente, cooperazione con tutte le forze» (12).

A questo punto, se dalla varietà e molteplicità delle risposte vogliamo tirare le fila delle principali caratteristiche di un percorso meglio finalizzato a produrre la figura del CS, si può ritenere che esso vada visto prioritariamente:

— in una indiscussa provenienza e/o esperienza della vita aziendale e del mondo produttivo in generale;

— nel bagaglio di esperienze legate alla docenza formativa;

— in una inequivocabile vocazione a «coordinare», ossia a convogliare su mete comuni operatori di disparata competenza (da cui il ricorso appunto alle dinamiche di gruppo, a saper «comunicare», ecc.).

Tutto questo richiede un apposito corso formativo? A parte l'acquisizione di competenze attraverso singoli corsi (nel campo didattico, metodologico, delle dinamiche di gruppo, ecc.) nessuno degli intervistati rievoca e/o propone un percorso fatto di un «corso-ad-hoc».

4.8.2. *Per gli esperti*

Anche costoro rimangono sostanzialmente del medesimo parere: il percorso formativo di un CS può scaturire non tanto da un corso a tempo pieno, ma in alternanza.

Per qualcuno è l'aggiornamento fine a se stesso che non ha senso:

«(...) perché molti dei corsi di aggiornamento vengono organizzati o dall'Ente pubblico o dallo stesso Ente a cui appartiene il Centro per finalità politiche globali dell'Ente o della Regione o del Ministero. Non è per la professionalità specifica, anche se un aggiornamento specifico del coordinatore non c'è, è ancora tutto da fare!» (2).

Qualcun altro contesta il profilo stesso, emerso da appositi corsi:

«Questo non è un profilo, tanto meno la denominazione di una figura professionale. Io per profilo intendo che ci deve essere un'espressione complessiva del ruolo per ogni tipo di formazione professionale, e un'articolazione delle funzioni costituenti questo ruolo (...)» (4).

Ci si chiede, di rimando, cos'è che bisogna fare per arrivare a «produrre» questa figura di CS:

«Non si possono tirar fuori queste persone per troppo tempo dal Centro; per cui senz'altro il percorso formativo deve essere breve e fatto di moduli alternati a momenti di ritorno nel lavoro. Visto un po' quello che abbiamo indicato come le competenze, le abilità di questa figura professionale,

senz'altro occorrerebbe integrare in questo processo una parte di 'hard' e una di 'soft'. Nel senso che la parte 'soft' è tutta quella che riguarda la comunicazione, la relazione, una migliore conoscenza, visto che gli si chiede di intervenire anche nella programmazione didattica proprio a livello di progettazione formativa, di programmazione didattica. La parte 'hard', invece, sicuramente è un modulo di approfondimento sull'organizzazione aziendale, ma anche sulle nuove tecnologie per quanto riguarda il suo settore, e comunque su dove deve operare, su dove rivolgersi rispetto alle nuove tecnologie, alle nuove metodologie didattiche» (5).

4.9. *Il profilo del CS*

Profilo o non profilo? In taluni casi, abbiamo visto, la dimensione è già stata contestata prima ancora di affrontarla. Ammesso che i più siano a favore, qual è il profilo che si vuol dare a questa figura da parte degli esperti e secondo gli stessi «addetti ai lavori»?

4.9.1. *Il profilo del CS visto dai CS*

Anche in questo caso la scelta più opportuna e arricchente ci è parsa quella di riportare fedelmente alcune delle risposte più significative:

«Studio personale di eventuali 'Progetti' del Formatore Progettista; studio della programmazione didattica per la realizzazione dei 'progetti'; confronto con i formatori interessati alla realizzazione dei progetti e alla attuazione della didattica corrispondente; stesura della programmazione didattica per cicli, moduli e unità didattiche, in collaborazione con i docenti; indicazione di massima dei sussidi didattici da adottare; pianificazione degli stages aziendali; presenziare e/o presiedere alle 'verifiche' periodiche di apprendimento; garantire, in assenza di altre figure, l'organizzazione interna dei settori, anche a carattere 'disciplinare'; affiancare, per la sua parte di competenza, il direttore nella conduzione del Centro» (10);

«È la figura che sa: rapportarsi in maniera costruttiva e soddisfacente con tutte le persone coinvolte nel settore, mediando le varie posizioni di partenza; collegarsi con la direzione e tenendo sempre presenti le finalità generali di ordine educativo e formativo; organizzare la programmazione e il funzionamento didattico di un settore professionale specifico, sia per il migliore impiego delle risorse umane, che strutturali ed economiche; coordinare i formatori e la loro azione in vista di una funzionale interdisciplinarietà e fornire loro gli strumenti e i sussidi richiesti; animare ai vari livelli le persone interessate verso gli obiettivi da raggiungere per una formazione integrale di base; fornire occasioni di aggiornamento continuo al personale docente sia per quanto

si riferisce agli aspetti d'innovazione che per quelli professionali della formazione» (6);

«Può svolgere un ruolo importante: per la responsabilità complessiva dello svolgimento dei corsi; per la sua presenza in fase di programmazione; per gli aspetti logistici organizzativi; per la collaborazione col direttore del CFP; per realizzare il monitoraggio all'interno e all'esterno del CFP; per realizzare il contatto col territorio, con le varie istituzioni (scuole, imprese...) attraverso anche il contributo di altre figure (docenti, tutors...); per il controllo dell'andamento dei corsi; per il contatto con i vari docenti, interni ed esterni al CFP; per la raccolta di notizie al fine di ricostruire una 'memoria' dell'esperienza formativa e raccogliere la relativa documentazione» (12).

La prima impressione che si ricava dalle risposte si può tradurre nell'interrogativo se questa figura non rischia nuovamente di essere interpretata come un «factotum» o, peggio ancora, un «superman» della FP, senza limiti di spazi operativi. È difficile, infatti, intravedere i confini che delimitano la sua azione rispetto alle varie altre figure operative del Centro, quali il vice-direttore, il CP, l'analista, il tutor... e perfino il documentalista! E poi, quanto di queste abbondanti attribuzioni rispondono a quelle (già ritenute abbondanti) funzioni attribuitegli dal CCNL e approvate dalla più parte degli intervistati?

Con quest'ultima serie di risposte ci pare di essere ripiombati improvvisamente nella confusione di una «selva intricata» di ruoli e compiti, tra cui è veramente difficile distinguere i «peculiarissimi», o per lo meno le risposte riportate sopra non contribuiscono certo a farci un'idea di quali siano effettivamente i ruoli e/o le funzioni specifiche del CS.

4.9.2. Il profilo del CS secondo gli esperti

Al momento di esaminare le risposte degli esperti si confermano anche in questo caso i dubbi e gli interrogativi, tanto più se apertamente espressi da uno degli intervistati: «Io mi riterrei anche sufficientemente soddisfatto se potesse essere trovato un identikit di un profilo che nascesse da una riflessione sistematica su questa figura (...)» (2).

E comunque c'è chi si sforza ugualmente di «profilare» l'identikit di questa (finora) non ben delineata figura:

«È pacifico che non solo conosce il processo, ma lo sa anche curare. Ma quale di queste esperienze pratiche lo fa veramente essere un 'Coordinatore di Settore'? Avrei difficoltà a motivarlo e vedrei di più quale capacità ha di potere aprirsi ad altri processi su cui lui non ha mai fatto intervento, per vedere che tipo di (...) interesse suscita in lui questa nuova esperienza. Allora si vedrei uno che, anche se non ha tutte le abilità operative, ha però capacità di inte-

resse per cui acquisisce tali abilità attraverso un incontro con la tale azienda oppure con chi ha più competenze pratiche, oppure teoriche (...) ecco, vedrei questa forma di interesse a non mai sedersi: questo per me è il profilo del coordinatore! È allora che si vede chi ha professionalità e chi no, o chi non ha interesse ad acquisirla e rimane passivo. L'altro, invece, che si rende conto di non possederla ha trovato il modo per averla o per farla possedere anche ad altri. Perché un CS è anche un animatore, ha in sé la capacità di individuare il metodo per far produrre.

Questo è il CS, che è di più di un didatta; di più, nel senso che è in grado di criticare le scelte didattiche, non che sia un didatta; è più di un progettista, nel senso che critica anche le sue scelte, qualora le ritiene non realizzabili. Quindi ha i piedi per terra, ha una mentalità molto più critica, cioè non si lascia illudere più di tanto. Però, al tempo stesso è uno che non è mai contento di quello che fa, nel senso che tende a fare sempre qualcosa in più e di meglio (...)» (2).

4.10. *Il CS... e tutti gli altri*

In considerazione della precedente difficoltà a definire l'identikit di questa figura in rapporto al proprio ruolo e compiti, forse un contributo più decisivo in merito può derivare dal fatto di metterlo sullo sfondo delle attività formative del Centro per vedere «con chi» si rapporta più frequentemente nello svolgimento del proprio lavoro, quali sono le altre figure con cui interagisce e/o ha a che fare direttamente.

4.10.1. *Il CS visto «in controluce» dai CS*

Di tutte le altre figure operative del Centro, quella con cui i testimoni CS dicono unanimemente di essere a più stretto contatto nello svolgimento delle proprie attività è senza ombra di dubbio il direttore. Dopo di lui vengono menzionate varie altre figure, quali: il CP, il coordinatore didattico, il tutor e, chiaramente, il corpo docente considerato nell'insieme delle attività del Centro o del settore.

Ma per avere un'idea di come vengono espresse e condotte in concreto le singole interazioni, è opportuno riportare alcune citazioni prese dall'intervista:

«Ritengo che questa figura, unita a quella del progettista e dell'analista orientatore, sia la vera équipe che collabora con la direzione; dovrebbe diventare uno staff con incontri ricorrenti» (15);

«Secondo me sono due le figure con cui dovrebbe maggiormente collaborare; sicuramente il direttore, perché con queste attività di integrazione con l'esterno c'è sempre bisogno del contatto e della collaborazione con lui; poi il

coordinatore progettista, per poter tradurre in pratica tutte le conoscenze che riesce ad avere dall'esterno, sulla base del progetto in corso» (8);

«Con il direttore potrà avere contatti periodici di informazioni reciproche sull'andamento del suo lavoro; con i docenti dovrà avere contatti frequenti per l'impostazione del lavoro, il raccordo delle esperienze, le verifiche da concordare; col progettista solo per esigenze specifiche inerenti la comprensione dei 'progetti' su cui impostare la progettazione didattica» (10).

Dalle risposte riportate sopra si evince che subito dopo il direttore la figura di riferimento con cui si evidenzia un più stretto contatto è quella del CP. E, a questo punto, si innesca nuovamente l'interrogativo circa una possibile distinzione tra le due figure, in considerazione del fatto che, interagendo più da vicino ed in rapporto quasi sempre ad uno stesso carico di mansioni, spesso è difficile distinguerle. Ci è venuto in aiuto, a questo riguardo, qualcuno che ha da tempo le mani in pasta:

«Da noi la direzione ha affidato al CS il compito di tradurre in piano di realizzazione quanto viene previsto e deciso nel collegio dei formatori, inteso non solo di Centro, ma anche di settore e di area di apprendimento. Inoltre si occupa di contattare le imprese per gli stages e per i pareri su precisi ambiti formativi, nonché i 'tutors' aziendali durante gli stages. Infine, con la preparazione di una banca dati, si occupa anche della occupazione dei giovani e della loro formazione continua.

Da qui nasce la qualità del collegamento tra coordinatore di settore e coordinatore di progetti» (6).

4.10.2. *Il CS quale «anello di congiunzione», secondo gli esperti*

Ogniquale si è trattato di chiedere agli esperti chi è realmente il CS, cosa fa, con chi interagisce... si sono avute reazioni di perplessità e risposte altrettanto sintomatiche:

«Questo è un terno al lotto! È difficile dare una risposta del tutto puntuale (...) io direi che deve lavorare con tutti, nessuno escluso. Quindi deve lavorare col direttore e col servizio amministrativo; gli insegnanti devono essere coordinati; ma deve riuscire a collaborare anche con l'analista progettatore, perché una volta ricercato e fatto il progetto deve essere tradotto in programazioni didattiche; ugualmente deve riuscire, in termini di orientamento a far sì che il suo percorso abbia anche momenti di orientamento (...) Allora il problema secondo me non è con chi opera, ma 'per che cosa', perché a seconda del tipo di problema deve operare con l'uno o con l'altro o addirittura con tutti e due» (4);

«Mah! Sostanzialmente mi pare un anello di congiunzione che vale un

po' per tutti. È ovvio che deve in qualche modo rapportarsi al direttore per quanto riguarda le strategie del Centro rispetto all'offerta, per l'acquisto o per mutuare nuove tecnologie dall'esterno (...) Se poi è un lavoro di coordinamento, sicuramente dovrà fare delle proposte ai docenti nel promuovere l'innovazione e l'aggiornamento rispetto a determinati fabbisogni (...) per cui forse si scontra un po' con questa poca chiarezza dei ruoli. E comunque questo dipende dalla realtà in cui opera; perché se si tratta di un piccolo Centro allora è il progettista ad assolvere ad entrambe le funzioni; mentre in un grande Centro i ruoli professionali sono abbastanza ben distinti» (5).

In pratica, quindi, in rapporto all'intero scenario degli interventi si impone come prioritaria l'immagine di un CS quale «snodo» di un sistema incrociato di interventi formativi.

Ma c'è anche chi ha voluto vedere l'attività del CS in rapporto ad un più complesso «sistema sinergico» che fa capo a cinque figure della FP: il direttore, il CP, l'orientatore, il tutor ed il CS.

«Sarebbero cinque figure che agiscono in sinergia e fanno da anello intermedio. Questo tipo di intesa è necessario, perché scatta la responsabilità nell'ambito specifico delle competenze: se non funziona e/o se non c'è un'intesa organizzativa comune, infatti, non si può dar colpa alla direzione, ma anche la direzione non può dar la colpa ai propri anelli che la congiungono» (2).

4.11. Conclusioni

Nell'avviare il commento ai testimoni privilegiati siamo partiti da una serie di interrogativi iniziali una parte dei quali, anche dopo questo «excursus», sono rimasti tali. In altri termini, i contenuti emersi dalle interviste non sembrano avere sempre una ricaduta diretta nel «far luce» sui ruoli e funzioni di questa figura dai contorni piuttosto sfumati.

È possibile tuttavia riassumere quanto emerso dalle interviste facendo capo ad alcuni interrogativi di fondo.

a) «Chi è» il CS?

È sufficiente riportare al riguardo i variopinti appellativi comparsi qua e là tra le pagine delle interviste:

- anello di congiunzione
- snodo
- figura
- ponte
- «trait-d'union»
- figura strategica

- factotum
- «superman»
- «jolly» della situazione
- una figura di confine o che sconfinava
- un trasversale.

b) «Nasce da dove?»

- Dalle ceneri del vecchio capo-reparto
- dal bisogno di innovazione
- dall'esigenza di coordinare la sperimentazione
- dalla somma di più incarichi dati ad una stessa persona
- dall'esigenza di verificare la FP erogata in funzione del fabbisogno delle aziende e del territorio
- dalla necessità del coordinamento di un settore (operatori, allievi, risorse...)
- dal bisogno di collegare il CFP alle imprese.

c) «Cosa fa?»

- Legge in chiave di progettualità formativa ciò che sta nel processo produttivo;
- coordina i sub-processi e quindi li decodifica in un itinerario formativo, definisce i contenuti dell'azione formativa;
- fa una stesura della programmazione didattica per cicli, moduli e unità didattiche, stando con i piedi per terra, con una mentalità molto critica e pratica;
- pianifica gli stages aziendali;
- collega il CFP alle imprese;
- mette in relazione un settore con la direzione.

d) In raccordo «con chi?»

Trattandosi di un «trasversale» e/o di una «figura-ponte», si distingue dagli altri operatori della FP grazie alla «somma degli incarichi» che gli sono affidati. Ed è proprio questo il punto-forte e critico al tempo stesso del suo status:

- il dover collaborare con tutti mette in dissolvenza i lineamenti della sua figura che ha in questo modo dei confini sempre meno ben identificabili;
- al tempo stesso la richiesta della sua «attivazione» nel Centro nasce proprio da esigenze di trasversalità e di coordinamento funzionali ad un'azione cooperativa.

Dai suggerimenti dei testimoni privilegiati si rileva un progressivo snodarsi di proficue interazioni:

— col direttore (ma ci si chiede, di rimando, se lui non faccia la parte del vice...);

— col CP (ma anche lui assolve in toto o in parte a questa funzione, a seconda delle dimensioni del Centro)

— col tutor (funzione che non gli è del tutto sconosciuta, anzi gli appartiene...).

Quindi, è un «lui» che interagisce con se stesso (grazie alla sua poliedricità/polivalenza) o è effettivamente una figura intermedia che opera all'interno di un «*sistema sinergico*» che le comprende tutte (quelle riportate sopra), come qualcuno ha inteso ben evidenziare?

e) Quali «difficoltà»?

Sono di ordine assai pratico, e consistono:

— nella non-chiarezza del CCNL;

— nella difficoltà di scindere le sue funzioni da quella della direzione, dei colleghi;

— nei possibili elementi di conflittualità derivanti, appunto, da mancate precisazioni e della delimitazione dei confini;

— nel voler strafare e, quindi, voler arrivare «più in là» dei colleghi, motivato da «sano furore innovativo»;

— nel mancato riconoscimento, in alcune Regioni, di detta figura.

f) Quali «vantaggi» derivano alla FP dalla presenza del CS?

Appartengono ancora all'ordine del «probabile» e dell'«auspicabile», trattandosi di un compito di non facile espletamento. E comunque consistono:

— nella peculiarità che ha il CS di uscire all'esterno del Centro per entrare in contatto col mondo del lavoro, verificarne le innovazioni per poi introdurle nel Centro;

— nel gestire funzioni specialistiche di coordinamento e di raccordo tra più fattori in causa;

— nello svolgere un compito di animazione in termini di proposte, da fare agli allievi e alle loro famiglie e avanzate dalle aziende e dagli Enti preposti alla FP;

— nel riuscire a potenziare la collegialità degli interventi.

g) Quale «fit-in» rispetto al CCNL?

Chi si ritrova pienamente o potenzialmente nel Contratto sono, fra i testimoni privilegiati, soprattutto gli «addetti ai lavori». Le loro adesioni appaiono unanimi quasi dappertutto, a parte i «distinguo» e l'apporto di determinate «condizioni», che tuttavia non intaccano la sostanza degli 8 commi.

Dal canto loro gli esperti si collocano sostanzialmente su una posizione «critica» nei confronti del Contratto. Valutazione che deriva loro dall'individuare all'interno dello stesso un diffuso substrato di «non-chiarezza», ciò che porta a scatenare atteggiamenti di riserva, dubbio, richiesta di modifiche sostanziali, in quanto sussistono nel CCNL — a detta degli stessi — logiche tali da innescare quei processi carrieristici e burocratici e quei fenomeni di staticità che si voleva combattere con l'introduzione del CS. Tra gli esperti, tuttavia, emergono due posizioni che vale la pena evidenziare:

— una, è condivisa da chi, avendo partecipato in prima persona al tavolo della contrattazione sindacale, ritiene che prima di tutto è importante «esserci»; è importante cioè che questa figura/funzione sia stata finalmente «in qualche modo» riconosciuta e inquadrata, anche se poi nell'effettuare tale operazione si rischia di perdere molto o parte della sua «vocazione» originale; elemento che comunque potrebbe essere recuperato in un successivo quanto prossimo rinnovo contrattuale, apportandovi le dovute modifiche, in considerazione del fatto che l'attuale non può essere riconosciuto come definitivo;

— l'altra è la posizione di chi ritiene che in tutta questa operazione siano stati stravolti i principi di fondo: per giustificare una carriera si sono irrigidite in forme burocratiche nel CCNL funzioni di per sé valide, ignorando tra l'altro la realtà interna del CFP.

In ultima analisi, quindi, gli unici elementi che siamo riusciti ad assodare nel corso delle interviste riguardano il fatto che:

— è una figura-«snodo», un «anello di congiunzione» all'interno del Centro;

— ma al tempo stesso, è proprio per la sua posizione «centrale» che rischia di diventare anche un «factorum», un «superman»;

— mentre obiettivamente la sua rimane una figura intermedia di coordinamento tra la docenza e la direzione e di collegamento tra il Centro ed il sistema imprenditoriale presente sul territorio.

5. Osservazioni finali

Si è organizzata la breve trattazione che segue intorno ad alcuni punti nodali: l'introduzione del CS nella FP, la funzione/figura del CS in generale, i compiti singoli in particolare, lo status, la sede e l'iter formativo.

5.1. *Consenso all'introduzione del CS*

Si può ripetere senz'altro per il CS la medesima conclusione a cui si era giunti circa il CP nella precedente ricerca (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tano-

ni, 1991): è pienamente giustificato e anzi appare necessario e urgente introdurre nella FP la funzione/figura del CS. L'esigenza nasce da una pluralità di bisogni sia interni che esterni al sistema formativo.

Ricordiamo che sul piano della ricerca l'introduzione del CS aveva già trovato alla metà degli anni '80 il supporto della grande maggioranza dei testimoni privilegiati dell'indagine sugli Enti Convenzionati, nonostante qualche disaccordo circa la natura dei compiti da svolgere (limitati all'interno del CFP o estesi anche al raccordo con il territorio) e malgrado le perplessità e la precarietà che caratterizzava l'adempimento delle sue attività (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986). Secondo l'indagine nazionale ISFOL sugli operatori della FP, l'85% circa dei formatori e dei direttori esprime il suo consenso al coordinamento (ISFOL, 1992).

L'attuale ricerca ha constatato che il CS si trova al primo posto nella graduatoria della diffusione delle nuove funzioni: infatti, la metà circa degli intervistati dichiara che il CS è presente nel CFP nel quale operano. Dato ben più importante è che la ricerca mette in evidenza le ragioni sostanziali sottostanti all'introduzione del CS: come si è già sottolineato sopra, sul piano interno si tratta sia dell'esigenza di una persona specifica a cui affidare compiti di organizzazione, di programmazione e di raccordo con le imprese, sia della domanda di diversificazione delle funzioni, sia della richiesta avanzata dai docenti di coordinamento e di collaborazione circa la propria attività formativa in termini di strumentazione didattica e di innovazione tecnologica; quanto ai fattori esterni viene segnalato il bisogno di nuove figure e di nuove competenze in tutti i settori del lavoro, bisogno connesso con le trasformazioni nei processi produttivi e con il cambiamento generale della società italiana. Inoltre, i risultati dell'indagine hanno offerto pieno supporto alle previsioni che ipotizzavano la funzione del CS come utile tanto ai fini della realizzazione delle attività dei singoli operatori quanto in vista della crescita formativa del CFP.

Di conseguenza l'introduzione del CS appare un'esigenza *scontata* all'interno della FP. Questo non significa che non manchino problemi e che la sua diffusione non potrebbe essere maggiore e, soprattutto, meno precaria.

L'indagine ha tentato di identificare con più precisione l'estensione, il tipo e le cause delle *difficoltà* che intervengono nell'attuazione della funzione del CS. Più della metà degli intervistati rileva l'esistenza di ostacoli alla realizzazione dei compiti del CS; inoltre, tale percentuale raggiunge i due terzi tra quanti hanno esperienza del CS, evidenziando che i problemi reali sono anche superiori alle previsioni. Va, però, sottolineato che le difficoltà non sono in generale molte, ma solo alcune. Le attività che sono valutate come abbastanza problematiche consistono nel raccordo con aziende e imprese, nella cooperazione con i docenti in vista della programmazione e della costruzione delle

unità didattiche e nella promozione e coordinamento dell'innovazione tecnologico-professionale e metodologico-didattica.

Secondo gli intervistati le cause di tali difficoltà sono principalmente di quattro tipi: mancanza di collaborazione all'interno del CFP; scarsa delimitazione del «che cosa» si richiede concretamente al CS; mancanza di organizzazione all'interno del CFP; complessità delle competenze che il CCNL prevede per il CS. I testimoni privilegiati aggiungono due fattori: la sovrapposizione delle competenze riguardo ad altre figure operative della FP e il mancato riconoscimento in varie Regioni di tale figura.

I testimoni privilegiati sono stati anche invitati a mettere in risalto i fattori *promozionali* dell'introduzione del CS. Di fatto hanno risposto in pochi; tra questi alcuni hanno sottolineato i benefici in rapporto all'efficienza/efficacia dell'offerta formativa quanto alla ricerca di metodologie più adeguate ai giovani, al coordinamento didattico tra le varie discipline e al rapporto costante con il contesto produttivo. In pratica, l'introduzione di tale figura troverebbe i suoi migliori frutti in una formazione di «qualità».

Sinteticamente si può concludere dicendo anzitutto che l'introduzione del CS nella FP è fondata su esigenze oggettive connesse con le dinamiche sociali e con l'evoluzione del sistema formativo. Esiste inoltre un evidente supporto a tale orientamento nel consenso generalizzato riscontrabile fra gli operatori della FP. La diffusione della funzione è notevole e le difficoltà alla sua messa in opera, anche se non mancano, non sono tuttavia molte. Quello che rimane probabilmente da fare è un allargamento dell'impiego del CS e soprattutto un suo consolidamento.

5.2. La funzione/figura del CS

Sopra si è delineata l'evoluzione del CS nel tempo che ha preso le mosse dal *capo officina* o *capo laboratorio* ed è passata attraverso la seconda tappa del *coordinatore didattico*. È chiaro che l'attuale CS non si identifica con nessuna delle due figure, né con la prima che svolgeva prevalentemente la funzione di coordinare le attività di officina quanto alla scelta dei lavori da eseguire anche su commessa e delle esercitazioni da fare, né con la seconda che consisteva principalmente nell'organizzare l'elaborazione e la revisione dei programmi e dei progetti proposti dall'Ente, di coordinare gli operatori in particolare quanto all'aggiornamento, di disegnare i percorsi formativi degli allievi e di inserirli in un sistema formativo integrato.

Le ricerche sulla riarticolazione delle figure degli operatori della FP hanno messo in evidenza una certa tensione tra un *coordinamento «interno» al CFP* ed uno *«esterno»* rivolto a raccordare l'attività del CFP con il sistema

socio-produttivo. L'indagine sugli Enti convenzionati, pur rilevando tale distinzione, tende ad attribuire al CS entrambi i tipi di compiti (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986). Invece, l'inchiesta nazionale ISFOL sugli operatori ha optato per una verifica solo delle attività interne: pertanto al CS spetterebbe di collaborare con il direttore del CFP, di mettere i docenti in grado di svolgere l'attività programmata, di coinvolgerli nella vita del Centro, di verificare la programmazione e di presiedere le riunioni di settore (ISFOL, 1992).

Nel CCNL sembrano convergere tutte queste diverse posizioni. Non mancano le vestigia del capo officina ed è molto visibile la figura del coordinatore didattico. Inoltre, i compiti del CS si collocano sia all'interno del CFP sia nel raccordo con il sistema produttivo. Tuttavia, la sintesi tra le diverse tradizioni e posizioni operata dal CCNL non soddisfa per vari motivi come la scarsa delimitazione del «che cosa» si richiede concretamente al CS, la complessità delle competenze previste per il CS e la loro sovrapposizione rispetto ad altre figure operative della FP.

La presente ricerca ha offerto un contributo al dibattito appena delineato mediante soprattutto l'apporto dei testimoni privilegiati. A loro volta gli intervistati forniscono attraverso il questionario varie indicazioni preziose che consentono di verificare nel concreto il consenso alle soluzioni alternative che la problematica può avere sul piano teorico.

Per i testimoni privilegiati il CS costituisce uno snodo tra il CFP, le aziende e i singoli docenti, si può definire come una figura di confronto con il mondo esterno, non solo per recepire le innovazioni che ci sono sul territorio, ma anche per promuovere le attività formative che si svolgono all'interno del Centro in cui opera. Al tempo stesso il CS fa da «trait-d'union» fra colleghi/collaboratori di uno stesso settore e in quanto tale è una figura strategica all'interno del CFP; è «anello di congiunzione» tra formazione teorica e pratica; si rivela una figura necessaria per fronteggiare le urgenze della didattica. In altre parole, il CS fornisce il collegamento tra le varie attività operative interne ad un settore del proprio CFP ed il mercato del lavoro; a lui spetta inoltre l'organizzazione articolata di un settore che consiste nel coordinamento della programmazione didattica e della verifica, nella promozione dell'innovazione, nella gestione delle risorse.

Più in particolare, egli collega il CFP alle imprese e legge in chiave di progettualità formativa ciò che sta nel processo produttivo. All'interno del CFP il CS mette in relazione un settore con la direzione, coordina i sub-processi e, quindi, li decodifica, definendo i contenuti dell'azione formativa, coordina la stesura della programmazione didattica per cicli, moduli e unità didattiche e pianifica gli stages aziendali. Dalla messa in atto di questa funzione/figura si dovrebbero raggiungere i seguenti obiettivi: un confronto

diretto tra il CFP e le realtà aziendali del territorio, l'adeguamento ricorrente della programmazione al contesto locale, la realizzazione di un comportamento collegiale o di équipe che superi i compartimenti stagni tra i formatori.

Gli intervistati esprimono posizioni sostanzialmente analoghe quando si pronunciano sulle attività che potrebbero essere introdotte circa la funzione del CS in occasione della trattativa per il rinnovo del CCNL. All'interno del CFP il CS individua e ordina, insieme agli altri operatori, un percorso didattico adatto all'itinerario formativo progettato e decodifica gli elementi di innovazione presenti nei processi produttivi per adeguare ad essi gli itinerari didattici. Nel rapporto con il territorio egli utilizza le proprie conoscenze e capacità professionali in modo da rilevare gli aspetti educativo-formativi che sono presenti nei processi produttivi ed aziendali.

Trattandosi di una figura ponte, il CS trova proprio in questa funzione di snodo il punto forte e critico al tempo stesso del suo ruolo: il dover collaborare con tutti mette in dissolvenza i lineamenti della sua figura che ha in questo modo confini sempre meno identificabili; contemporaneamente la richiesta della sua attivazione nel Centro nasce proprio da esigenze di trasversalità e di coordinamento funzionali ad un'azione cooperativa.

Al fine di definire meglio i contorni dei compiti del CS e di evitare la sovrapposizione delle competenze con altre figure, la ricerca non offre delle indicazioni dirette, ma consente di formulare delle ipotesi. Nei confronti dei docenti il CS svolgerebbe una funzione gerarchica anche se subordinata coordinando (e cooperando con) la loro azione nella programmazione didattica, nella individuazione dell'iter formativo degli allievi e nella costruzione delle unità didattiche. Nei riguardi del direttore il CS è responsabile del proprio settore ed è il tramite obbligato nei rapporti tra il direttore e tale unità operativa; naturalmente spetta unicamente al direttore la decisione finale. La distinzione fondamentale tra CS e CP può essere probabilmente individuata nell'essere la prima più una funzione di linea, gerarchica cioè, e l'altra maggiormente di staff, cioè nel senso dello svolgimento di un ruolo esperto nella progettazione.

A riguardo del CS si discute anche sulla denominazione. Come si sa, nell'attuale sistema produttivo è entrata in crisi la gestione del mercato del lavoro per settori industriali, mentre va emergendo un nuovo paradigma professionale di riferimento costituito dal processo lavorativo (Lutera, 1989): pertanto, da questo punto di vista il termine più corretto per definire il coordinatore sarebbe quello di processo e non di settore. L'ISFOL nel suo *Repertorio delle professioni* usa un criterio simile, quello cioè di «area professionale» con la quale si intende «un aggregato di figure professionali accomunate da un insieme omogeneo di contenuti tecnici e disciplinari e di oggetti fisici e simbolici

comuni su cui intervenire» (ISFOL, 1991b, p. 11). Sempre l'ISFOL in un'altra pubblicazione ancora più recente ha conservato invece la terminologia tradizionale di settore e comparto che sembrerebbe più consona alle caratteristiche dell'organizzazione delle istituzioni formative (Gatti, Tagliaferro e Garonna, 1992). I risultati della presente ricerca confermano quest'ultimo orientamento come il più corrispondente alle opinioni degli operatori, in quanto la grande maggioranza degli intervistati si è dimostrata contraria al cambiamento di denominazione da CS a coordinatore di processo.

5.3. I compiti del CS

Il testo di base per la disamina è offerto dal CCNL: l'analisi che segue è articolata in due parti, una consistente in alcune osservazioni globali e l'altra mirata all'esame dei singoli compiti. Anzitutto il 60% circa degli intervistati dichiara che nel proprio CFP il ruolo di CS è del tutto funzionante. In aggiunta l'80% è dell'opinione che il CS possa dare un contributo utile alla realizzazione delle attività che ciascuno degli inchiestati svolge nel CFP: tale percentuale, anche se leggermente, sale tra gli operatori che hanno esperienza del CS a dimostrare che l'utilità del CS si fonda sul concreto di una conoscenza di causa. Inoltre, gli intervistati situano in terza posizione, nell'elenco delle cause principali delle difficoltà relative alla realizzazione delle attività previste dal nuovo CCNL per il CS, la scarsa delimitazione del «che cosa» si richiede nel concreto al CS. L'osservazione è condivisa dai testimoni privilegiati che paragonano il CS ad «un ventre molle che si allarga e restringe su misura».

Tav 38 - Valutazione dei compiti affidati dal CCNL al CS in base a sei parametri

COMPITO	SVOLTO DI FATTO	DIFFICILE DA REALIZ.	A SODDISF. %	A UTILE %	VA A SVOLTO %	VA MODIFICATO
1. Raccordo aziende	A	A	60	60	75	P
2. Coordin. programm.	A	A	60	60	70	P
3. Cooperaz. con docenti	A/P	A	50	50	70	P/A
4. Verifica apprendimen.	A/P	A/P	50	50	55	P/A
5. Strumenti didattici	A/P	A/P	40	50	60	P/A
6. Innovazione metodol.-didatt.	A/P	A	50	50	60	P
7. Innovazione tecn.-profess.	A/P	A	50	50	66	P
8. Uso risorse	A/P	A/P	40	50	60	P/A

Legenda: A = Abbastanza; P = Poco.

Passando all'esame dei singoli compiti (cfr. tav. 38), va rilevato che il questionario conteneva *sei criteri di valutazione*. Anzitutto erano stati elaborati due indicatori di natura descrittiva: la misura dell'attuale realizzazione e le difficoltà di attuazione. Un parametro riguardava la dimensione percettiva (la soddisfazione) e un altro quella valutativa (l'utilità per la crescita formativa del CFP). Sul piano prospettico gli indicatori erano due e facevano riferimento alle attese circa la realizzazione dei compiti e alle eventuali modifiche da apportare. I campioni considerati non sono sempre costituiti da tutti gli intervistati, ma talora sono formati solo dai soggetti con esperienza del CS e talora da quelli senza.

Il primo compito di «organizzare e integrare momenti e mezzi dell'insegnamento in *raccordo con aziende e imprese*, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa» è svolto abbastanza nei CFP dove si riscontra esperienza di CS ed è anche considerato abbastanza difficile da compiere. Il 60% circa degli intervistati si dichiara abbastanza soddisfatto di tale attività e la ritiene abbastanza utile alla crescita formativa del CFP. I tre quarti degli operatori che non hanno esperienza del CS (75.1%) è almeno abbastanza d'accordo che tale attività debba essere svolta dal CS e il campione globale pensa che in futuro tale compito debba essere poco modificato. L'attività in esame è una di quelle che gode sicuramente di maggiore consenso da parte dei testimoni privilegiati per cui a loro parere senza questa dimensione verrebbe meno il CS; infatti disporre di una figura che è attenta alla domanda formativa proveniente dalle imprese può costituire uno strumento privilegiato per indirizzare proposte formative verso le aziende e per organizzare fattivamente gli stage. Le poche riserve si riferiscono alle piccole imprese che in genere non hanno tempo da investire in tale attività e, dal canto suo, il CS non può essere sottratto troppo a lungo al coordinamento interno per andare a contattare le aziende.

Il secondo compito di «seguire la programmazione didattica *coordinando* l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi» è svolto abbastanza ed è ritenuto abbastanza difficile da realizzare. Il 60% circa si dimostra abbastanza soddisfatto e considera tale attività abbastanza utile alla crescita formativa del CFP. Più del 70% degli intervistati senza esperienza del CS si attende che tale compito venga affidato al CS; anche in questo caso la normativa del CCNL andrebbe modificata di poco. I testimoni privilegiati esprimono un accordo condizionato. Infatti, se è vero che dovrebbe essere uno dei compiti che qualificano la funzione del CS nel CFP, non bisogna trascurare che si tratta di un'attività soggetta al rischio di interferire nell'ambito di competenza del docente (la programmazione didattica della propria disciplina) per cui l'intervento del CS dovrà essere limitato strettamente all'aspetto organizzativo del coordinamento.

Quanto al «*cooperare con i docenti nella programmazione e al costruire con essi le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipes didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi*», il CS là dove esiste esercita tale compito tra abbastanza e poco (anche se la media ponderata è più vicina alla prima misura) e trova abbastanza difficoltà nel realizzarlo. Più della metà degli intervistati si sente abbastanza soddisfatta nei suoi confronti e la valuta utile per la crescita formativa del CFP. Il 70% circa degli intervistati senza esperienza del CS si mostra abbastanza d'accordo che tale attività debba essere svolta dal CS. Il campione globale è dell'opinione che sia da ritoccare tra poco e abbastanza (con tendenza tuttavia al poco). Quando si tratta di cooperazione e non di coordinamento, le riserve dei testimoni privilegiati si riducono ed essi manifestano un accordo maggiore che non per il compito precedente. Tuttavia viene ribadito che il CS dovrà evitare di sostituirsi al docente. Inoltre, i testimoni privilegiati mettono in risalto le difficoltà connesse con tale funzione in quanto il CS «*si deve rapportare con dei docenti che non accettano più di tanto di mettere in comune certe esperienze*» (9). In proposito essi sottolineano una lacuna del CCNL che nel parlare di cooperazione si limita ai docenti e non tiene conto del CP e della direzione: *come si ricorderà, si è cercato di elaborare delle ipotesi per tale problema nella sezione 5.2.*

Il CS svolge tra abbastanza e poco (la media ponderata è più vicina alla prima misura) il compito di «*procedere alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stage aziendali e momenti di formazione in situazione*»; anche il giudizio sulla difficoltà di realizzarlo si situa tra abbastanza e poco con tendenza prevalente verso l'abbastanza. Un po' meno della metà (46%) si considera abbastanza soddisfatto del compito e poco più della stessa percentuale lo ritiene almeno abbastanza utile alla crescita formativa del CFP. Secondo il 55% degli intervistati senza esperienza del CS questi deve esercitare tale funzione e la domanda di cambiamento nel futuro riguarda pochi aspetti, anche se occupa il secondo posto in ordine di consenso alla eventualità di una modifica. Pur accogliendo un sostanziale consenso da parte dei testimoni privilegiati, il compito non è esente da riserve come da osservazioni riguardanti la poca chiarezza. L'atteggiamento dei più, tra quanti avanzano perplessità, sta a sostegno di una *verifica allargata a tutto l'aspetto formativo-professionale, e non legata solo allo stage.*

Il compito di «*cercare e proporre una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti e operatori*», pur essendo esercitato tra abbastanza e poco (con tendenza verso l'abbastanza), è quello meno svolto e il giudizio sulla difficoltà di realizzazione si situa anch'esso tra le due misure appe-

na citate, ma con orientamento più marcato verso l'abbastanza. Più del 40% è almeno abbastanza soddisfatto di tale attività e una percentuale pari a circa il 50% ritiene che la sua realizzazione contribuisca alla crescita formativa del CFP. Oltre il 60% degli intervistati senza esperienza del CS si attende che il CS eserciti tale compito e la richiesta di cambiamento dell'attività in prospettiva di futuro è poco condivisa. Pur sempre all'interno di una maggioranza favorevole, è il compito più contestato dai testimoni privilegiati. È apprezzato perché affida al CS la funzione di ricercare soluzioni innovative e diversificate circa la metodologia didattica e in riferimento anche alle aziende; viene criticato in quanto col tempo bisogna insegnare ai docenti a preparare gli strumenti. La posizione di perplessità è mantenuta da chi vede nel CS una figura non qualificata direttamente dalla didattica, pur implicandola.

Quanto al «promuovere e coordinare *l'innovazione metodologico-didattica*», i CS la esercitano tra abbastanza e poco (con tendenza prevalente verso la prima alternativa) e in media il suo svolgimento incontra abbastanza difficoltà di realizzazione. Più della metà del campione si dimostra almeno abbastanza soddisfatta di tale attività e una cifra leggermente inferiore al 50% è sufficientemente convinta della utilità della funzione. I due terzi circa degli intervistati senza esperienza del CS è abbastanza d'accordo che il CS dovrebbe esercitare tale attività e la normativa del CCNL richiede in media poche modifiche. È indubbiamente il comma del CCNL più apprezzato dai testimoni privilegiati.

Il settimo compito menzionato dal CCNL consiste nel «promuovere e coordinare *l'innovazione sul piano tecnologico e professionale*». Esso è svolto abbastanza dal CS anche perché è considerato abbastanza difficile da realizzare. Un po' meno della metà del campione esprime in proposito almeno abbastanza soddisfazione e giudica l'attività tra abbastanza e poco utile alla crescita formativa del CP (con prevalenza della prima misura). I due terzi degli inchiestati senza esperienza del CS è almeno abbastanza d'accordo che tale funzione venga svolta dal CS. È l'attività che il totale degli inchiestati ritiene meno bisognosa di ritocchi in futuro. Essa ha ottenuto un largo consenso anche dai testimoni privilegiati, benché non manchino richieste di maggiore chiarezza.

L'ultimo compito è rappresentato dall'«utilizzo delle *risorse* disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP». Di fatto esso è il secondo meno svolto anche se il relativo esercizio si pone tra abbastanza e poco con prevalenza della prima alternativa; le difficoltà di realizzazione ricevono una valutazione intorno all'abbastanza. Oltre il 40% del campione si dichiara abbastanza soddisfatto di tale compito e una percentuale superiore (46.4%) si pronuncia a favore di una sua utilità per la crescita formativa del CFP. Il 60% degli intervistati senza esperienza del CS si aspettano che il CS

debba svolgere tale attività che riceve al tempo stesso la più alta domanda di modifiche, pur sempre parziali. Il compito ha ottenuto indici di consenso assai elevati da parte dei testimoni privilegiati, insieme a qualche riserva, dovuta per lo più a mancanza di chiarezza nella declaratoria. L'accordo si fonda sul ruolo che il CS ha di essere l'anello che congiunge insieme al CP la direzione all'esito formativo: quindi deve avere il potere di fare proposte alla direzione e di essere anche lui impegnato nella realizzazione delle decisioni, che spettano comunque solo alla direzione, perché non si confondano i ruoli.

Dopo l'esame abbastanza dettagliato dei singoli compiti, è conveniente offrire alcune conclusioni riassuntive. Anzitutto, va osservato che i giudizi si trovano in genere raggruppati su valori medi per cui non si notano né rifiuti radicali, né consensi totalmente pieni. Due compiti riscuotono i maggiori favori sui diversi parametri: il raccordo con aziende e imprese e il coordinamento della programmazione didattica. Le perplessità più consistenti, ma sempre in un quadro generale di valori medi, si appuntano sull'utilizzo delle risorse disponibili probabilmente per le difficoltà che si incontrano nell'amministrazione e nella direzione per avere un proprio budget. Una posizione medio-alta è occupata dalla cooperazione con i docenti nella programmazione e nella costruzione delle unità didattiche, dalla promozione dell'innovazione tecnico-professionale e metodologico-didattica; sul medio-basso si collocano invece la verifica dei processi di apprendimento connessi con gli stage e la ricerca e proposta di strumenti didattici.

5.4. Sede e status del CS

I due terzi degli intervistati sono totalmente d'accordo che la funzione del CS dovrebbe essere presente in tutti i CFP e un quarto consente parzialmente con tale assunto. Inoltre tra le nuove figure professionali il CS è presente nella metà dei CFP campionati e in questo senso è la più diffusa; il 50% degli intervistati aggiunge che il proprio CFP ha qualche esperienza dell'esercizio della funzione del CS. Secondo i testimoni privilegiati il CS sta fisicamente nel CFP, anche se poi espleta una parte della sua azione sul territorio, in aziende, nel mercato del lavoro; e, di rimando, si richiede che continui a rimanere al suo interno, in quanto funzione necessaria.

Un terzo degli intervistati è almeno parzialmente d'accordo con l'ipotesi di una *presenza limitata* a determinate categorie di CFP e cioè: nei Centri che hanno difficoltà di programmazione didattica e di verifica dell'apprendimento rispetto agli interventi formativi; nel servizio territoriale attivato dall'Ente locale nella forma dello «staff»; nella sede regionale dell'Ente di formazione. L'istanza si riscontra anche tra i testimoni privilegiati .

Riguardo alla sede un problema importante viene posto dall'attuale CCNL in relazione ai risultati della ricerca appena menzionati. Secondo il CCNL il Formatore con incarico di CS opera in strutture complesse, cioè viene ristretta la sua presenza a determinati CFP, caratterizzati da certi tratti distintivi. La divergenza con i dati della indagine può essere probabilmente risolta, distinguendo tra figura e funzione: la funzione del coordinamento è necessaria in ogni CFP, anche se può mancare di fatto il Formatore incaricato, in quanto la semplicità del funzionamento del CFP consente l'attribuzione del coordinamento ad altra figura. Rimane, tuttavia, che nell'alternativa tra sede nel CFP o nel livello regionale (servizio territoriale dell'Ente locale e sede regionale dell'Ente di formazione), la preferenza vada nettamente per la collocazione del CS nel singolo Centro.

Per affrontare nella giusta luce il problema dello status del CS, va ricordato che la quasi totalità degli intervistati pensa a un CS come a un professionista che lavora prevalentemente in un 'team', in particolare con i docenti, il direttore e il CP; inoltre si registra un consenso consistente a che il CS lavori con tutti gli altri tipi di figure professionali. Anche i testimoni privilegiati sono d'accordo sul carattere collegiale dell'azione del CS. In conclusione il CS viene considerato anzitutto come *un'articolazione della funzione del formatore*, come parte integrante di una comunità formativa.

Nell'affrontare la questione dello status del CS il punto di partenza deve essere pertanto il dato appena citato per cui va evitata ogni soluzione che possa portare a una burocratizzazione del CS e a un suo distacco dalla comunità dei formatori. Il problema è stato affrontato dai testimoni privilegiati che hanno espresso due posizioni diverse. I CS sembrano optare per figure professionali con status definitivo; si ritrovano sostanzialmente nel CCNL e ritengono giusto un inquadramento, anche se all'attuale vanno apportati vari ritocchi però marginali.

Gli esperti a loro volta fanno notare che uno dei principali limiti di questo CCNL consiste nella presenza al suo interno di logiche carrieristiche e burocratiche che con il passare del tempo sono destinate a innescare fenomeni di staticità pari a quelli già presenti nella scuola. Pertanto bisogna puntare non sul livello, ma sull'incentivo. Il livello indica un salto nella carriera dal quale non si torna più indietro, per cui una volta acquisito esiste il pericolo che ci si sieda: non ci si impegna più perché non è più possibile perdere il livello. Al contrario l'incentivo viene riconosciuto mentre si sta esercitando una funzione, e, appena questa termina o non è svolta in modo soddisfacente, è tolto anche l'incentivo che, di conseguenza, costituisce un continuo stimolo. In secondo luogo, se si vuole introdurre nei CFP un'impostazione più manageriale, il CCNL potrà prevedere dei livelli con certe funzioni e mansio-

ni, ma dovrà essere l'organizzazione interna del CFP a determinare quali e quanti debbano essere attivati; altrimenti il CCNL si trasforma in una cappa di piombo in cui prima esiste la struttura e poi viene la realtà.

La ricerca non ha certamente risolto la questione. In ogni caso essa fornisce alcuni punti di riferimento importanti: la diversificazione delle figure del formatore e del dirigente è un trend generale accettato all'interno della FP; la funzione del CS non può essere mai isolata dalla comunità dei formatori; il passaggio di livello deve essere correlato ad un processo di delega/revoca; è necessario partire dalla realtà e dall'esistente per poi inquadrare le funzioni e i ruoli che spettano al CS; bisogna formare dirigenti capaci di motivare le figure intermedie e i docenti sulla base di ragioni intrinseche al lavoro svolto anche quando si è raggiunto un determinato livello di carriera.

5.5. *L'iter formativo del CS*

Secondo gli operatori della FP il CS deve possedere molte qualità/abilità: a riprova dell'assunto è sufficiente richiamare la dispersione delle risposte alla domanda che chiedeva di mettere in ordine di importanza una serie di doti e l'elenco particolarmente vario delle attitudini del CS che risulta dall'analisi delle opinioni dei testimoni privilegiati. La managerialità costituisce la qualità/abilità che il CS dovrebbe principalmente possedere; probabilmente con tale termine si è inteso mettere in rilievo l'abilità di coordinare, l'intraprendenza e le capacità prospettiche del CS. Al secondo posto viene segnalata la mediazione, una scelta comprensibile tenuto conto del compito primario di coordinamento che deve svolgere il CS. Al terzo gradino si situano cinque qualità/abilità: responsabilità, innovazione, analisi, programmazione didattica e collaborazione. Responsabilità e collaborazione sono connesse con il coordinamento e la relativa autorità istituzionale, mentre la programmazione si riferisce al punto focale del suo coordinamento che è appunto la programmazione didattica; a loro volta l'innovazione è collegata con la funzione di promuovere il cambio nel CFP e l'analisi con la lettura della domanda del territorio.

Gli intervistati sono d'accordo con il mantenimento dei due requisiti per l'accesso alla funzione di CS previsti dall'attuale CCNL. In ogni caso la preferenza va chiaramente per il diploma di scuola secondaria superiore completato da due anni di esperienza di lavoro specifico o di stage aziendale e da un corso di formazione.

In futuro i requisiti culturali e professionali minimi di accesso al ruolo dovranno essere distribuiti in tre aree. La prima è quella esperienziale e pone al primo posto l'esperienza di docenza, dimostrando ancora una volta che gli operatori della FP condividono una concezione formativa del CS. L'area della

competenza viene per seconda ed è focalizzata sulle competenze di lettura e di interpretazione della domanda del territorio. In terza posizione si situa l'ambito della preparazione che è centrato non sulla cultura generale di livello universitario, ma sulla conoscenza dell'organizzazione aziendale.

La metà circa degli intervistati ritiene che il *diploma di scuola secondaria superiore* sia titolo sufficiente per diventare CS, mentre il 40% circa è d'accordo per richiedere la laurea. Molto più chiaro risulta l'orientamento riguardo all'area degli studi: i due terzi circa tra sostenitori del diploma e della laurea optano per l'ambito tecnico-professionale.

Secondo gli intervistati per esercitare la funzione del CS non è sufficiente la formazione iniziale, ma si richiede una *formazione in servizio finalizzata*. Questa dovrà essere a tempo pieno mentre non sembra bastare il tempo parziale; probabilmente non sarà possibile, ma è evidente l'esigenza di chi vuole un CS veramente preparato a svolgere un ruolo così significativo. Inoltre, verrà incluso un corso di formazione specifica e sarà preferita la formazione tecnico-professionale. I testimoni privilegiati si trovano su posizioni parzialmente diverse, in quanto optano per un corso in alternanza e sembrano contrari ad offerte troppo mirate.

Bibliografia

- BRUMHARD H., *Il personale addesto alla formazione: colonna portante del successo*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 2-5.
- BUTERA F., *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*, Milano, Angeli, 1989.
- BUTERA F. - G. SERINO, *Quattro tesi sulla Formazione Professionale nell'Europa del '93*. Seminario ENAIP sulla «Domanda ed offerta formativa: riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati» - Firenze 4-5-6 Novembre 1991, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (dattiloscritto).
- CENFOP/CONFAP, *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la formazione professionale convenzionata 1989-91*, Supplemento a «Presenza CONFAP», 15 (1990), n. 5, pp. 9-80.
- CENSIS *XXII rapporto/1988 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1988.
- CENSIS, *XXIII rapporto/1989 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1989.
- CENSIS, *XXIV rapporto/1990 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1990.
- CENSIS, *25° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1991, Milano, Angeli, 1991.
- CESAREO V., *La società flessibile*, Milano, Angeli, 3^a ed., 1987.
- CESAREO V., *Società complessa e cultura di massa*, in «Aggiornamenti Sociali», 40 (1989), n. 5, pp. 387-395.
- CESAREO V. - M. REGUZZONI, *Tendenze di istruzione nei paesi occidentali*, Milano, Angeli, 1986.
- CIPOLLONE L. (Ed.), *L'operatore pedagogico. Professionalità e progetto per il governo del sistema formativo integrato*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1986.
- CISCAR C. - M. URÍA, *Organización escolar y acción directiva*, Madrid, Narcea, 1986.
- Conferenza nazionale sulla Formazione Professionale*, in «Osservatorio ISFOL», 14 (1992), n. 3, pp. 5-88.

- Conferenza Nazionale sulla Scuola, *I documenti delle Commissioni*, in «Nuova Secondaria», 7 (1990), n. 8, pp. 104-112.
- CONFINDUSTRIA, *Innovazione Formazione Sviluppo*, Atti del Convegno, Mantova, 10-11 Ottobre 1986, Roma, SIPI, 1987.
- Contratto Collettivo nazionale di Lavoro 1986/89 degli operatori del sistema regionale di formazione professionale, in «Scuola FP Quotidiano», XI (4/5/1988), n. 74, pp. 3-30.
- CORDA COSTA M., *La formazione degli insegnanti*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1988.
- CORDA COSTA M.- S. MEGHNAGI I (Edd.), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990.
- CORRADINI L., *Funzione docente e politica del personale*, in «Orientamenti Pedagogici», 34 (1987), n. 2, pp. 207-222.
- DAMIANO E., *Funzione docente*, Brescia, La Scuola, 1982.
- DAMIANO E. - C. SCURATI (Edd.), *L'aggiornamento dei docenti: problemi ed esperienze*, Brescia, La Scuola, 1983.
- DANAU D., *I formatori della formazione professionale di fronte ai mutamenti dell'ambiente: il caso Eurotecnec*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 52-57.
- DE MASI D. (Ed.), *L'avvento post-industriale*, Milano, Angeli, 1985.
- DE RITA G., *Formatori, domani*, in «Formazione professionale CEDEFOP», (1983), n. 13, pp. 3-5.
- DE VIO S. (Ed.), *Rilevanza strategica delle tecnologie dell'informazione*, Milano, Isedi, 1986.
- DIOGUARDI G. F., *L'impresa nell'era del computer*, Milano, Edizioni Sole-24 ore, 1986.
- ENAIIP NAZIONALE, *Traccia dei contenuti emersi*. Seminario ENAIIP sulla «Domanda ed offerta formativa: riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati» - Firenze 4-5-6 Novembre 1991, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (dattiloscritto).
- FACCHINI R. - G. ORLANDI - I. SUMMA (Edd.), *Governare la scuola*, Milano, Angeli, 1986.
- GALGANO A., *La qualità totale*, Milano, Edizioni Il Sole-24 ore, 1992.
- GATTI M. - C. TAGLIAFERRO - P. GARONNA, *Qualifiche e formazione. Quattro studi di caso*, Milano, Angeli, 1992.
- GHERARDI S., *Sociologia delle decisioni organizzative*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- GHILARDI F., *Guida del dirigente scolastico*, Roma, Editori Riuniti, 1988.
- GHILARDI F.- C. SPALLAROSSA, *Guida alla organizzazione della scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1983.
- GOBLE N. M. - J. F. PORTER, *L'évolution du rôle du maître*, Paris, Unesco, 1977.
- GRAHAM A., *Il Regno Unito stabilisce nuovi standard e qualifiche per i formatori*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 13-16.
1992. *Il grande mercato*, in «Dossier Europa», (1988), n. 3, pp. 6-97.
- GUASTI L. (Ed.), *Il sistema della formazione in servizio dei docenti*, Brescia, La Scuola, 1986.
- HÜLSHOFF T., *La formazione dei formatori nell'Istituto federale della formazione professionale*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 33-37.
- INCIO P., *El dirigente en la formación profesional italiana*. Ejercitación de Licencia, Roma, Università Pontificia Salesiana, 1990.
- IRIS-ISFOL, *Qualificazione professionale e contenuti della formazione*. Rapporto di Ricerca, Roma, 1986.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1986*, Milano, Angeli, 1987.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1989*, Milano, Angeli, 1989.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1990*, Milano, Angeli, 1990.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1991*, Milano, Angeli, 1991a.
- ISFOL, *Repertorio delle professioni*, Milano, Angeli, 1991b.
- ISFOL, *I formatori*, Milano, Angeli, 1992.
- LABOUCHEIX V. (Ed.), *Trattato della qualità totale*, Milano, Angeli, 1991.

- LIEPMANN D., *Basi per lo sviluppo di «qualifiche chiave»*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 23-25.
- MALIZIA G. - V. PIERONI - S. CHISTOLINI et alii, *Il nuovo profilo degli operatori della formazione professionale: il coordinatore, il progettista e il formatore*, Roma, CNOS/FAP, 1986.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI, *Percorsi formativi nella scuola e nella FP*, ROMA, CNOS/FAP, 1990.
- MALIZIA G. - 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*, Roma, CNOS/FAP, 1991.
- MARGIOTTA U., *Riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati*, Seminario ENAIP sulla «Domanda ed offerta formativa: riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati» - Firenze 4-5-6 Novembre 1991, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (dattiloscritto).
- MOLICA S. - P. MONTOBBIO (Edd.), *Nuova Professionalità. Formazione e organizzazione del lavoro*, Milano, Angeli, 1982.
- MÜNCH J., *La formazione continua degli addetti alla formazione e alla formazione continua*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 42-46.
- NANNI C., *Contesto e orizzonte dell'orientamento*, in: MACARIO L. et alii, *Orientare educando*, Roma, LAS, 1989, pp. 9-45.
- Norma e progetto. Indagine sul modello organizzativo della scuola italiana*, Milano, Angeli, 1989.
- Oltre il tecnicismo. Il Preside come uomo di cultura*, Brescia, La Scuola, 1986.
- PELLERAY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979.
- PELLERAY M., *Elementi per la definizione di una Pedagogia della Formazione Professionale*, in «Rassegna CNOS», 6 (1990), n. 3, pp. 21-49.
- Per una «nuova Europa unita e libera»*, in «La Civiltà Cattolica», 141 (1990), n. 3358, pp. 313-322.
- PROENÇA J., *Qualificazione dei formatori: tema fondamentale nel quadro del dialogo sociale*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 6-8.
- QUAGLINO G.P. *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- ROMEI P., *La scuola come organizzazione*, Milano, Angeli, 1986.
- RUBERTO A., *Quale futuro per la formazione professionale regionale*, in «Rassegna CNOS», 8 (1992), n. 3, pp. 19-32.
- SCURATI C., *Professionalità del dirigente scolastico*, in «Docete», 44 (1988), n. 1, pp. 93-103.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 20 giugno, 1991.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 1 luglio 1992.
- TRISCIUZZI L. Ed., *Le nuove attività della funzione docente*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1991.
- ZERILLI A., *Fundamentos de organización y dirección general*, Bilbao, Deusto, 1988.

Azioni di formazione e di aggiornamento della Federazione nazionale CNOS/FAP nel 1992

Rosario Salerno

Premessa

Uno dei compiti più impegnativi della Federazione nazionale CNOS/FAP è rappresentato dalla formazione e dall'aggiornamento degli Operatori di FP.

Si tratta di 1202 Operatori di FP.

Tale compito viene portato avanti a livello locale dal singolo CFP, a livello regionale dalle Delegazioni e a livello interregionale dalla Sede nazionale e dai Settori Professionali.

Nella relazione si vuole presentare quello interregionale svolto nel 1992.

La Sede nazionale e Giunta esecutiva ha tra i suoi compiti istituzionali anche quello di predisporre e seguire le iniziative di formazione e di aggiornamento.

Concorrono al raggiungimento di tale finalità i Settori Professionali, (Cultura Generale, Meccanico, Elettromeccanico/Elettronico, Grafico, Terziario), istituiti dal 19 aprile 1982.

Tali attività hanno garantito all'interno della Federazione nazionale CNOS/FAP i processi di promozione, di socializzazione e di verifica dell'innovazione nei contenuti e nelle metodologie delle attività curriculari, in consonanza con le politiche attive e le esigenze del mondo del lavoro.

In questa prospettiva l'attività dei Settori Professionali, nel corso dell'anno, si è articolata in moduli ricorrenti e sequenziali (seminari) e in corsi di aggiornamento e formazione, a carattere residenziale, allo scopo di:

— *socializzare* conoscenze e competenze professionali nel campo delle nuove tecnologie in vista degli obiettivi innovativi tecnologico-didattici da perseguire;

— *far acquisire* nuove competenze per il monitoraggio e la revisione degli attuali curricula formativi;

— *abilitare* alla rielaborazione dei curricula formativi, particolarmente per quanto riguarda i contenuti, la metodologia, la didattica e i relativi sussidi, in vista della predisposizione di sperimentazioni innovative all'interno dei singoli Settori.

1. Azioni di formazione e di aggiornamento dei Coordinatori dei Settori Professionali

1.1 I Settori Professionali sono stati impegnati nell'anno 1992 in tre iniziative: una per la scelta, la determinazione e la programmazione sequenziale delle attività per l'anno 1992; l'altra sulle innovazioni tematiche della cultura del lavoro e la terza per la predisposizione del nuovo Piano triennale della attività dei Settori Professionali.

Il Seminario: «*Programmazione dei Settori Professionali*» riservato al Comitato Nazionale dei Settori Professionali, si è svolto a Roma il 26 gennaio 1992. Vi hanno partecipato i Segretari Nazionali dei Settori, insieme ai membri della Sede Nazionale.

Effettuata una ricognizione delle principali attività dei singoli Settori e dello stato della innovazione tecnologica e metodologica, il Comitato ha provveduto alla predisposizione delle attività di formazione e di aggiornamento degli Operatori della Federazione CNOS/FAP per l'anno 1992, nell'intento di raggiungere, attraverso seminari e corsi finalizzati, gli Operatori, di continuare l'azione di socializzazione delle nuove tecniche didattiche e di abilitare i medesimi alla gestione della innovazione tecnologica e contenutistica in atto.

Al Corso di Aggiornamento interregionale: «*Significati e sviluppi della cultura del lavoro e della professionalità*», che si è tenuto a Genova-Quarto dal 29 giugno al 3 luglio 1992, sono stati presenti docenti di cultura e responsabili dei vari Settori Professionali. Esso aveva come obiettivi l'acquisizione di chiavi di interpretazione e valutazione dei contenuti del sapere professionale in una società complessa e all'interno di sistemi formativi integrati e l'acquisizio-

ne di competenze progettuali per la mappatura e la predisposizione di unità di apprendimento in vista di progetti «open». Il Corso, ad alto contenuto formativo, si è svolto con una alternanza di lezioni dei docenti, di lavori di gruppo e di dibattiti che hanno consentito ai partecipanti non solo di approfondire contenuti innovativi nell'ambito della cultura del lavoro e della professionalità, ma anche di acquisire modalità e «performance» di presentazione dei medesimi.

I nuovi scenari culturali nella attuale svolta epocale, i rapporti fra lingua, linguaggio e cultura, i problemi della comunicazione di massa, il pluralismo culturale, il rapporto fra tecnica e cultura, il confronto delle diverse antropologie e dei sistemi di significato, come pure fra ideologia ed utopia, sono stati i riferimenti attraverso i quali i partecipanti al Corso sono stati messi in grado di riformulare, in prospettiva di innovazione, il loro insegnamento nell'ambito della cultura del lavoro e della professionalità.

Di particolare rilievo la progettazione e la conduzione del Corso, affidate ai Proff. Mario Montani dell'Università Pontificia Salesiana di Roma e Pier Giuseppe Ottaviano.

Al fine di continuare in maniera organica e sistematica l'azione innovativa e predisporre le linee del nuovo Piano triennale ('93-95) della attività dei Settori Professionali, è stato realizzato il Seminario: «*Nuove tecnologie e innovazione metodologico-didattica nella formazione professionale*», che si è svolto a Roma, nei giorni 12 e 13 dicembre 1992. Esso ha visto riuniti i Segretari Nazionali dei Settori Professionali, i membri della Sede Nazionale e altri qualificati esperti della Federazione nazionale CNOS/FAP. Il seminario ha evidenziato, innanzitutto, la tipologia dei bisogni, cui il nuovo piano triennale dovrebbe rispondere: bisogni formativi, bisogni valutativi, bisogni organizzativi e di nuove risposte formative.

Particolare rilievo è stato dato alla individuazione delle categorie dei destinatari delle azioni formative del Piano, come i Direttori dei CFP, i neoformatori, e gli operatori di FP coinvolti in iniziative di sperimentazione di nuove funzioni e ruoli.

Il Seminario ha anche indicato alcuni degli obiettivi perseguibili: l'acquisizione di competenze teoriche e operative sulla pedagogia generale e del lavoro, sulla cultura e l'etica del lavoro e sull'orientamento professionale; l'approfondimento della filosofia della progettazione formativa e della gestione dei processi formativi, delle metodologie didattiche e delle tecnologie multimediali; l'elaborazione di sussidi adeguati alle diverse utenze formative; lo sviluppo dei linguaggi matematico-scientifici e dei linguaggi tecnologici; la diffusione sistematica delle microlingue europee, delle tecnologie e dei processi specifici nei vari campi della meccanica, della elettromeccanica ed elettronica, della gra-

fica e del settore terziario; la realizzazione di nuovi modelli organizzativi e gestionali nella articolazione delle funzioni e nell'assetto strutturale sia dei CFP, che dei Settori Professionali; la creazione di un Sistema Qualità CNOS/FAP per lo sviluppo e il miglioramento dei processi formativi e per la verifica dell'efficacia e della efficienza della offerta formativa della Federazione ai vari livelli e nei confronti delle varie utenze; l'accesso ad azioni formative collegate con il FSE e con i Programmi Comunitari per la formazione degli Operatori e per la formazione professionale di particolari categorie di utenza: giovani ed adulti disoccupati, in cerca di occupazione e da riqualificare, immigrati ed emigrati, ecc...

1.2 Azioni formative del Settore Cultura Generale

I nuovi scenari entro cui si muove la formazione professionale, le nuove frontiere della cultura del lavoro, la trasformazione delle professioni, le interconnessioni sempre più evidenti fra sistema formativo, sistema scolastico e mondo delle imprese e del lavoro, la dimensione europea, sono alcuni degli elementi che impongono una profonda riflessione a coloro che hanno il compito di dare, attraverso l'insegnamento della Cultura Generale, una visione della realtà, ai futuri lavoratori.

La Cultura Generale, infatti, offre specificamente non solo informazioni linguistico-culturali solide e critiche, ma motiva le conoscenze e le abilità che vengono apprese; stimola l'apertura ad interessi più ampi di ordine professionale, culturale, personale, sociale, politico, morale e religioso, nello stile della flessibilità, nella disponibilità al cambio e all'innovazione e nella ricerca di una consolidata identità culturale, personale, sociale ed ecclesiale; suscita atteggiamenti e capacità di riflessione, di comunicazione e di decisione, singolarmente e insieme, per scelte responsabili ed impegnative.

In tale contesto il Settore Cultura per il 1992 si è impegnato:

- ad elaborare delle unità didattiche in riferimento ai contenuti delle varie sezioni della rinnovata Guida di Cultura Generale,
- a rendere idonei e competenti i docenti nello sviluppo di tali unità didattiche;
- a rivedere e rielaborare la didattica e le metodologie della Cultura Generale, soprattutto a favore dei docenti di recente nomina;
- a predisporre e a gestire alcune iniziative di aggiornamento metodologico didattico nell'insegnamento della lingua inglese nei Corsi di FP.

A tale scopo, sono stati organizzati due seminari di studio, uno a Roma (20-21 marzo 1992) e l'altro a Verona (1-2 giugno 1992). I Seminari, consi-

derati come moduli propedeutici dei corsi di aggiornamento, hanno avuto come obiettivo principale quello di richiamare l'attenzione sulle nuove linee, cui la rinnovata Guida di Cultura Generale si ispira.

Il primo Seminario (Roma 20-21 marzo 1992): «*Metodologia e didattica nell'insegnamento della Cultura*», rivolto ai Segretari Regionali del Settore Cultura e ad altri docenti con particolare esperienza di insegnamento dal punto di vista contenutistico e metodologico-didattico, ha avuto come obiettivi sia il confronto e la valutazione di esperienze didatticamente significative per l'adeguato rinnovamento della metodologia dell'insegnamento della Cultura, sia la predisposizione di supporti didattici e di materiali per tradurre le indicazioni della suddetta Guida in unità di apprendimento contenutisticamente adeguati.

Gli obiettivi del secondo Seminario (Verona, 1-2 giugno 1992): «*Metodologia e didattica nell'insegnamento della Lingua Inglese*», cui hanno partecipato i Segretari Regionali del Settore Cultura e alcuni Docenti di Lingua Inglese nei CFP, miravano principalmente a individuare orientamenti operativi da proporre durante il Corso di aggiornamento ai docenti di Lingua Inglese in merito alla tipologia e ai livelli delle corsualità, nell'ottica della innovazione metodologica e didattica.

Due sono stati i Corsi di aggiornamento interregionali progettati dal Settore. Il primo: «*Metodologia e didattica della Cultura Generale*», svolto a Genova-Quarto dal 6 al 10 luglio 1992, cui hanno partecipato 18 Docenti di Cultura Generale provenienti dai CFP del CNOS-FAP.

Partendo dal confronto e dalla verifica delle metodologie didattiche attualmente adottate nei vari CFP, attraverso un sistematico e critico monitoraggio della esperienza dei partecipanti, sono stati presentati ed approfonditi vari modelli di progettazione formativa e didattica, alla luce dei risultati delle più recenti ricerche nell'ambito dei processi formativi. Sono stati presentati alcuni fra i principali modelli di apprendimento: apprendimento meccanico, apprendimento per scoperta, apprendimento per ricezione; come pure alcune metodologie didattiche, come l'unità didattica, le mappe cognitive, il metodo della negoziazione e il metodo dei casi. All'esposizione e agli interventi della Dott.ssa Claudia Montedoro dell'ISFOL, animatrice del Corso, si sono alternati lavori di gruppo, dibattiti, relazioni ed esercitazioni.

Il secondo: «*Metodologia didattica della Lingua Inglese nella formazione professionale*» si è tenuto a Gualdo Tadino dal 13 al 17 luglio 1992. Vi hanno partecipato Docenti dell'area culturale che svolgono docenza di lingua inglese per allievi di FP.

L'obiettivo del corso, progettato e condotto da docenti del British Council di Roma, non era tanto quello di acquisire competenze linguistiche, quanto di sviluppare competenze metodologiche per la didattica della lingua inglese.

se nel CFP. Dopo una analisi della condizione degli utenti della FP, delle loro abilità e dei loro interessi, delle loro carenze linguistiche e culturali, è stata fatta una offerta sequenziale di contenuti didattici per un approccio metodologico alla creazione e progettazione di processi formativi adeguati ai bisogni formativi degli utenti stessi e alle esigenze dei nuovi processi tecnologici e lavorativi, in modo da produrre itinerari formativi linguistici che diano le competenze culturali necessarie all'esercizio e allo sviluppo della professione. A livello metodologico sono stati proposti nuovi sussidi didattici cartacei e multimediali per la valutazione dell'insegnamento-apprendimento dell'inglese nella FP e sono state fatte dimostrazioni sull'uso didattico di cassette e di videocassette linguistiche.

1.3 Azioni formative del Settore Meccanico

Il Settore Meccanico nel 1992 è stato impegnato nell'approfondimento e nella socializzazione delle nuove tecnologie che investono contenuti e metodologie didattiche del Settore. Particolare attenzione è stata rivolta alle innovazioni nel campo dell'automazione avanzata, ai sistemi CAD ed AutoCAD, al controllo di qualità.

Per una più vasta professionalizzazione di base ha altresì curato l'approfondimento di nuove tecniche multimediali e la loro applicazione nel campo della meccanica. A tal fine, l'attività del Settore Meccanico per il 1992 è stata rivolta

- alla predisposizione del materiale per la sperimentazione della innovazione didattica e metodologica nell'insegnamento della Meccanica;
- al completamento della revisione e della rielaborazione dei sussidi di Disegno, Tecnologia Meccanica, Fisica;
- alla messa in atto di sequenze formative innovative nel campo del controllo della qualità e delle prove metallografiche.

Tale attività è stata articolata in due moduli, a carattere seminariale e in due Corsi di aggiornamento. Al primo Seminario: «*Completamento della revisione dei sussidi didattici e sperimentazione della innovazione didattica nell'insegnamento della Meccanica*» (Verona, 24-25 aprile 1992) hanno partecipato i Segretari Regionali del Settore Meccanico e alcuni esperti.

In esso si è completata la revisione del sussidio di Tecnologia Meccanica e si è lavorato sul sussidio di Fisica. Sono stati, poi, elaborati i criteri per la predisposizione del materiale e degli strumenti per la sperimentazione delle unità didattiche rinnovate nell'insegnamento della Meccanica, in vista del Corso di aggiornamento estivo.

Al Corso di aggiornamento interregionale: «*Metodologie e tecnologie didattiche nel processo formativo meccanico*», svolto presso il CFP-CNOS/FAP di Verona dal 29 giugno al 3 luglio, hanno partecipato 20 Docenti dell'area tecnico-operativa che hanno sperimentato o intendono sperimentare metodologie e sussidi elaborati dalla Federazione nazionale CNOS/FAP in vista della innovazione didattica nel settore Meccanico.

Il Corso ha permesso un aggiornamento nelle tecniche dell'apprendimento, delle metodologie più efficaci e dei criteri che regolano la stesura di sussidi e di unità didattiche, abilitando alla creazione di prove sia di valutazione dei prodotti che di validazione delle tecniche impiegate nell'insegnamento della tecnologia meccanica, del disegno e delle esercitazioni di officina.

Il Corso di aggiornamento interregionale: «*Qualità totale e prove metallografiche*» (Verona, 6-10 luglio 1992) è stato la continuazione e il completamento della azione formativa intrapresa nel 1990.

Nel Corso, in cui si sono alternate lezioni sui controlli di qualità ed esercitazioni di laboratorio tecnologico, ai 20 Docenti partecipanti sono state presentate ed approfondite: la conoscenza delle attuali metodologie nella analisi delle caratteristiche meccaniche e metallografiche dei materiali metallici; le norme UNI CEE relative alla qualità totale UNI 29000-1-2-3-4-; le principali prove meccaniche e metallografiche sui materiali e relativa documentazione.

Il secondo Seminario: «*Completamento della revisione dei sussidi didattici e sperimentazione della innovazione didattica nell'insegnamento della Meccanica*», tenutosi a Verona il 20 e il 21 novembre 1992, con la partecipazione dei Segretari Regionali e di esperti del Settore Meccanico, ha permesso di valutare la ricaduta effettiva dei due Corsi di aggiornamento svolti in estate.

Di notevole interesse sono stati gli apporti dei presenti in merito all'utilizzo dei nuovi sussidi di Disegno e di Tecnologia, ma soprattutto per il confronto e l'approfondimento delle linee intraprese da quanti si sono orientati ad avviare la innovazione metodologica e didattica programmata.

1.4 Azioni formative del Settore Elettro-elettronico

Il Settore Elettromeccanico/Elettronico nel 1992 ha consolidato l'intrapreso processo di chiarificazione degli ambiti e delle connessioni fra il campo della elettromeccanica e della elettronica, avviando la realizzazione di percorsi formativi comuni di base e differenziati in uscita, di I e II livello, predisponendo attività di studio e di ricerca per la revisione dei programmi, mettendo a punto metodologie di insegnamento e sussidi adeguati. Il Settore ha realizzato due Seminari e un Corso di aggiornamento.

Il Seminario: «*Progettazione di unità didattiche interconnesse all'interno del*

processo elettromeccanico-elettronico» (Verona, 29-30 maggio 1992) ha costituito il *primo modulo* nel quadro delle attività di aggiornamento e formazione previste per gli Operatori del Settore. Vi hanno partecipato i Segretari Regionali del Settore e un gruppo qualificato di Operatori, particolarmente impegnati alla innovazione tecnologica e alla applicazione di nuove metodologie di insegnamento nel settore.

Obiettivo del Seminario era quello di una messa a punto del materiale e degli strumenti per la progettazione e la sperimentazione di curricoli formativi innovativi nei subprocessi elettromeccanico ed elettronico.

Dagli apporti dei partecipanti sono scaturiti orientamenti operativi molto utili in merito alla determinazione dei fondamentali contenuti della qualifica di base da tradurre in unità didattiche ben definite e fra loro articolate e in merito alla predisposizione dell'iter metodologico-didattico da seguire e alla scelta dei materiali e degli strumenti di lavoro.

Il Corso di aggiornamento interregionale: *«Metodologia di progettazione formativa nei processi elettromeccanici-elettronici»* si è svolto a Verona dal 13 al 17 luglio 1992. Vi hanno partecipato 28 fra Docenti e Coordinatori nei processi elettromeccanici ed elettronici, provenienti da 10 Regioni e da 17 CFP della Federazione nazionale CNOS/FAP. La consistente presenza è da imputarsi alla finalità del corso stesso.

Dovendo, infatti, procedere alla innovazione degli attuali indirizzi di formazione professionale nei suddetti processi attraverso una riprogettazione di curricoli di base omogenei ed integrati, si voleva una estesa base di osservazione e di apporto di esperienze da confrontare, da valorizzare e da coinvolgere, nonché una significativa rappresentanza dei CFP che avrebbero potuto essere interessati alla sperimentazione dei curricoli innovati.

Precedute da una presentazione dei nuovi scenari tecnologici e da un monitoraggio sistematico delle attività di formazione professionale nei processi elettromeccanico ed elettronico all'interno dei CFP del CNOS/FAP, sono state presentate le linee portanti per la formazione professionale di base di una figura professionale capace di operare nel campo della distribuzione della energia elettrica e della installazione, montaggio e manutenzione di impianti e di apparecchiature elettriche ed elettroniche.

Con l'aiuto di una griglia adeguata sono stati individuati gli elementi per la costruzione del profilo della figura professionale di cui sopra con particolare riferimento all'ambiente di lavoro, alle attività di ruolo, alle caratteristiche relazionali e agli obiettivi professionali.

Il Corso si è sviluppato attraverso la sequenza di brevi introduzioni metodologiche e contenutistiche seguite da ricerche ed approfondimenti di gruppo e dalla socializzazione dei prodotti e dei risultati.

Quanto prodotto durante il corso — di buona fattura contenutistica e metodologica — veniva affidato a un gruppo di lavoro per essere ulteriormente e opportunamente sistematizzato e sviluppato.

Il secondo Seminario: «*Predisposizione di nuove unità didattiche e sperimentazione dell'innovazione dell'insegnamento della Elettromeccanica ed Elettronica*» si è svolto anch'esso a Verona dal 27 al 28 novembre 1992 e vi hanno partecipato i Segretari Regionali del Settore.

Per prima cosa è stata fatta una valutazione critica del Corso estivo. Da quasi tutti si è convenuto che il Corso ha segnato un deciso momento di aggregazione del Settore, orientato ormai ad una unificazione di massima. Sono stati dati, quindi, gli orientamenti operativi per la sperimentazione delle qualifiche di base individuate e l'iter metodologico-didattico da seguire.

1.5 Azioni formative del Settore Grafico

Il Settore grafico nel 1992 ha continuato il programma di socializzazione delle più moderne tecniche innovative nel campo della composizione e della stampa, soprattutto attraverso esperienze e stages presso Aziende Grafiche in Italia e in Europa.

Le azioni formative di aggiornamento per l'innovazione sono state concretizzate in un seminario, in un corso di aggiornamento estivo a carattere residenziale e in una visita-studio, autofinanziata, presso alcune prestigiose aziende grafiche della Germania (Heidelberg).

Nel Seminario: «*Nuove tecnologie grafiche nella stampa*» (Bollate/MI 13-14 febbraio 1992) sono state presentati ed interscambiati ulteriori studi ed applicazioni pratiche di metodologie e di tecnologie grafiche presso la Macchingraf.

La sistematica presenza di un notevole numero di Docenti del Settore (23), ha favorito l'approfondimento dalle problematiche legate al concetto di qualità totale e all'applicazione di questi concetti all'industria della stampa.

La visita-studio presso le Aziende Grafiche Wiesloch, Polar e Sthal ad Hiedelberg, in Germania, (29 giugno - 3 luglio 1992) è stata organizzata dal Settore Grafico con la collaborazione della Macchingraf di Milano e delle suddette tre aziende tedesche, che si sono fatte carico anche del viaggio, vitto e alloggio dei partecipanti.

A tale visita-studio hanno preso parte circa 45 fra Coordinatori, Responsabili e Docenti del Settore Grafico, provenienti dalle Scuole Grafiche dei CFP della Federazione nazionale CNOS/FAP.

Il contatto con l'industria grafica tedesca ha permesso di conoscere procedimenti grafici più innovativi e di fare dei confronti sia sui modelli delle macchine offset, le loro caratteristiche tecniche e commerciali, sia sui sistemi

di stampa (controllo dello stampato, automazione, inchiostrazione, ecc...), consentendo fra l'altro di cogliere le linee di tendenza della grafica per i prossimi anni.

Il tema del Corso di aggiornamento interregionale: «*Tecnologie integrate della stampa*» (Verona, 13-17 luglio 1992) ha fatto riferimento alla tecnologia delle macchine, dei processi di stampa da bobina e delle tecniche relative ai nuovi procedimenti adottati nelle aziende grafiche.

Il Corso proponeva ai Docenti conoscenze specifiche relative agli aspetti tecnologici delle macchine di stampa da bobina nei sistemi letterpress, offset, flessografici e rotocalcografici, nonché applicazioni speciali per moduli continui: tecnologia di soluzione di bagnatura e sistemi di applicazione sulla forma; macchina rotooffset ed applicazioni per la stampa di giornali e per la stampa di riviste; macchina da stampa rotocalcografica e flessografica ed applicazioni per la stampa di prodotti editoriali; automatismi e sistemi di regolazione.

1.6 Azioni formative del Settore Terziario

Il Settore Terziario nell'anno 1992 ha impostato la sua attività sulla chiarificazione dei suoi ambiti e dei suoi rapporti con la «terziarizzazione» presente negli altri Settori Professionali; sulla continuazione del monitoraggio e del coordinamento delle attività corsuali della Federazione nazionale CNOS-FAP che possono essere ricondotte nel campo del terziario; sulla elaborazione di iniziative innovative di aggiornamento contenutistico e metodologico dei relativi itinerari formativi e professionali.

Tale attività è stata articolata in tre momenti principali che ne hanno contrassegnato lo sviluppo: un modulo di impostazione e di riflessione-studio sulla «cultura del terziario» (Seminario di Alghero, 7-8 marzo 1992); un modulo di confronto-valutazione delle innovazioni avviate (Seminario di Roma, 11-12 dicembre 1992); una azione di aggiornamento per l'innovazione contenutistica e metodologica per gli Operatori del Settore (Corso di aggiornamento di Catania, 6-10 luglio 1992).

Al primo Seminario: «*Il terziario*», svoltosi ad Alghero dal 7 all'8 marzo 1992 e animato da Docenti Universitari, hanno partecipato i Segretari Nazionali e Regionali dei Settori Professionali ed alcuni responsabili della gestione e della conduzione di corsualità nel settore terziario.

Verificata la consistenza e la qualità della «terziarizzazione» del servizio di formazione professionale erogato all'interno dei tradizionali e consolidati Settori Professionali e confermata la opportunità di mandare a regime il Settore Terziario già costituito e avviato, sono stati individuati opportuni suggerimenti ed orientamenti operativi per lo sviluppo delle azioni formative nel Settore.

I lavori del Seminario sono stati introdotti dalla relazione del Prof. Beniamino Moro, Preside della Facoltà di Economia e Commercio della Università di Cagliari, a cui sono susseguiti gli interventi dei presenti, che hanno portato il contributo della loro esperienza didattica, tecnica e organizzativa.

Particolare risalto è stato dato a quegli elementi che in maniera più specifica possono favorire una «cultura del terziario», come risposta alle nuove richieste dell'utenza diversificata di questo settore.

Il Corso di aggiornamento interregionale: *«Metodologie e tecnologie didattiche dell'Office Automation»* (Catania, 6-10 luglio 1992) ha avuto come obiettivo quello di consentire a Docenti, che operano nell'area tecnico-operativa e logico-matematica dei corsi del Terziario, l'acquisizione di competenze metodologiche e didattiche nell'insegnamento delle tecnologie avanzate, sviluppando competenze nella conoscenza e nella metodologia formativa della filosofia dell'Office Automation.

Alla presentazione dei principi di base dell'informatica sono seguite dimostrazioni sulla gestione di software per l'Office Automation e riflessioni ed approfondimenti sul concetto di terziario avanzato nel quadro dello sviluppo delle risorse umane e delle nuove competenze culturali e metodologiche richieste.

Il secondo Seminario: *«Predisposizione di sussidi didattici multimediali nell'insegnamento nel Settore Terziario»* si è svolto a Roma dall'11 al 12 dicembre 1992 con la partecipazione di un gruppo di studio e di lavoro formato da Docenti del Settore.

Dopo una sintetica esposizione sull'andamento attuale del Settore Terziario nel più vasto contesto dell'attività economica del Paese e sui fenomeni emergenti di crisi occupazionale che si moltiplicano anche in questo settore, sono state presentate le azioni formative attivate. Ne è emerso un quadro abbastanza differenziato e spesso non molto ben definito negli obiettivi e nei contenuti.

Quasi tutta l'attività segnalata può essere considerata di 2° livello, inquadrata in progetti finalizzati, con corsualità brevi e con l'uso di sussidi diversificati.

Proprio sui sussidi sono stati fatti dei confronti e dei rilievi, specie in merito al materiale didattico utilizzabile sia nella «terziarizzazione» delle corsualità rivolte ai settori dell'attività produttiva e di trasformazione, sia nei corsi più direttamente indirizzati alla formazione professionale per la erogazione dei servizi.

L'acquisizione di nuove tecnologie e di nuove metodologie didattiche e l'approfondimento della pedagogia per l'utenza propria del Settore Terziario (giovani adulti, adulti, lavoratori già qualificati) sono state individuate come

aree di ulteriori azioni di aggiornamento e formazione degli Operatori del Settore.

Fra i presenti al Seminario è stato costituito il «Gruppo-lavoro» del Settore, con precisi incarichi di referenza sia per quanto concerne l'«osservatorio» e i rapporti con i CFP in cui sono presenti attività del terziario, sia per il coordinamento delle varie iniziative per il Settore a livello nazionale.

2. Azioni di formazione e di aggiornamento del ruolo dirigente e amministrativo

L'azione di formazione e di aggiornamento nell'anno 1992, ha coinvolto anche il Consiglio Direttivo Nazionale, i Direttori dei CFP della Federazione e gli Operatori dei Servizi Generali, di Amministrazione e di Segreteria.

A tale scopo sono stati realizzati tre Seminari e un Corso di aggiornamento a carattere residenziale.

2.1 Il Consiglio Direttivo Nazionale

Il Consiglio Direttivo Nazionale — composto dal Presidente della Federazione, dal Direttore Nazionale, dall'Amministratore Nazionale, dal Delegato Nazionale dell'Ente CNOS, dai Delegati Regionali e dai Membri eletti dell'Assemblea Generale — è l'organo esecutivo della Assemblea Generale ed è investito dei più ampi poteri per l'amministrazione ordinaria e straordinaria della Federazione. Esso si raduna ordinariamente tre volte all'anno: nel mese di ottobre-novembre per la programmazione annuale; a marzo per l'approvazione del bilancio consuntivo e preventivo e della relazione da consegnare al Ministero; a maggio-giugno per studiare l'applicazione concreta delle deliberazioni dell'Assemblea Generale.

Ogni volta che si raduna, oltre che approfondire i problemi intorno ai quali deve prendere delle decisioni, dedica una parte notevole del tempo alla formazione continua dei suoi Membri.

Nella riunione del 13-15 marzo 1992 il Dr. Fulvio Ghergo dell'ISFOL offre ai Consiglieri gli elementi per *una valutazione critica della Conferenza nazionale sulla formazione professionale* (Roma, 5-7 febbraio 1992). Essa rappresenta una tappa importante nel cammino della formazione professionale, perché ha dato modo al Ministro e al Sottosegretario del Lavoro e della Previdenza Sociale di confrontarsi con il Ministro dell'Università e della Ricerca, con il Ministro della Pubblica Istruzione, con Le Regioni, con le categorie imprenditoriali e sindacali, con i rappresentanti degli Enti di FP e con gli

esperti del settore. Peccato che essa è venuta a cadere in un periodo politico molto critico per lo scioglimento delle Camere e per l'indizione delle elezioni. I mezzi di C.S. non ne hanno sottolineato l'importanza, né l'hanno seguita.

Nonostante i tre Seminari di studio, che l'hanno preparata, è mancata una proposta specifica su cui confrontarsi. Ne sono seguite delle dispersioni e delle contrapposizioni (anche a livello di governo). Alla fine della Conferenza, nonostante le mediazioni, anche il Sottosegretario non è riuscito a concretare una proposta politica specifica e di forte valenza.

Sono emerse, però, alcune linee comuni, già individuate nell'ISFOL nella «Carta delle priorità per la qualità e l'integrazione della FP». Alcune di esse furono assunte anche dagli Enti di FP nell'intervento durante la Conferenza stessa.

Nell'adunanza del 5-7 giugno 1992 il Dott. Vergani del Dipartimento di Sociologia dell'Università Cattolica di Milano, che ha partecipato alla compilazione del *Manuale sulla valutazione delle attività formative* voluto dal Ministro del Lavoro, introduce il CDN nella problematica relativa, illustra le motivazioni e i criteri che hanno determinato tutto il lavoro e soprattutto i contenuti del manuale. Una volta edito il manuale, inizierà la fase di sperimentazione a livello di Regioni. Si insiste perché tale sperimentazione sia aperta anche agli Enti di FP. Si sottolinea in particolare il significato del momento della negoziazione come fondamento, perché la scelta degli indicatori non sia limitata a quelli a carattere economico e finanziario, ma comprenda anche quelli più specificamente formativi e perché siano rispettate le caratteristiche degli Enti e la loro proposta formativa. Dalla valutazione si passerà alla certificazione, e, di conseguenza, anche alla valutazione degli Enti erogatori di formazione.

È molto importante, perciò, che la Federazione segua con attenzione tali iniziative ministeriali.

Nell'adunanza del 23-25 ottobre 1992, come attività continua del CDN si è affrontata una prima riflessione sulla «filosofia» del sistema qualità dell'azienda, con la guida del Prof. Giovanni Chasseur del CFP di Verona - S. Zeno.

La «filosofia» del sistema qualità si preoccupa anzitutto delle persone, quindi dell'azienda, per garantire affidabilità ai prodotti. Difatti, per sfruttare adeguatamente gli impianti e per realizzare programmi economici e funzionali, è necessario avvalersi delle collaborazioni responsabili delle persone, delle loro capacità intellettive, inventive e decisionali. Ne deriva che in un sistema qualità l'obiettivo primario di chi dirige consiste nel coinvolgere le persone nel miglioramento costante, sviluppando nel contempo un'adeguata attenzione al cliente e ai processi produttivi.

Si tratta di superare l'empirismo, seguendo regole, frutto di leggi, norme, procedure standard e specifiche, per evitare errori e scarti. Tale prassi assicura all'azienda la possibilità di migliorare costantemente la qualità e di ridurre i costi e garantisce ad essa produttività e competitività.

I beni su cui deve far conto l'azienda non sono tanto le attrezzature e le strutture, quanto gli operai e i dirigenti, che collaborano ad un miglior risultato, e soprattutto i clienti, che con le loro aspettative sono di guida alla produzione.

2.2 I Direttori CFP

I Seminari: «*Sistema formativo e nuove tecnologie: governo dell'innovazione e gestione delle risorse umane*», si sono svolti a Brescia dal 14 al 15 novembre 1992 e a Roma dal 20 al 22 novembre 1992. Animati e condotti dai membri della Sede Nazionale, hanno registrato la partecipazione di quasi tutti i Direttori dei 39 Centri di Formazione Professionale della Federazione nazionale CNOS-FAP. I profondi cambiamenti in atto nel sistema formativo regionale, la crisi economico-politica che lo ha colpito e le esigenze di una maggiore flessibilità dei servizi dei CFP nel territorio sono stati i temi di fondo della riflessione comune dei Direttori, al fine di esaminare cause ed effetti ed elaborare precisi orientamenti operativi in vista del superamento delle difficoltà emergenti.

Il dibattito seminariale si è sviluppato sui nuovi scenari del sistema formativo regionale; sulla posizione della Federazione nazionale CNOS/FAP, del suo Statuto e della sua Proposta Formativa, specie nei confronti della revisione della Legge 845/78; sulla progettazione e sulla programmazione, come base per la rigenerazione dei CFP e la razionalizzazione del governo delle risorse umane e delle strutture operative; sulla figura e il ruolo del Direttore del CFP nel CCNL vigente; sull'Orientamento professionale come guida alle scelte e come sostegno nelle difficoltà derivanti dall'impianto formativo e dai destinatari della FP; sulla Cultura, e la cultura del lavoro come dimensione pervasiva di tutta l'azione formativa per una visione umanizzante ed etica della professionalità, ispirata al senso cristiano della vita.

2.3 Il Personale di Amministrazione e di Segreteria CFP

Il Corso di aggiornamento interregionale per gli Operatori e i responsabili dei servizi di amministrazione e di segreteria dei CFP: «*Problematiche previdenziali e fiscali attuali*» si è svolto a Verona dal 6 al 10 luglio 1992.

Nel Corso sono stati affrontati, discussi e confrontati i problemi emergenti dal trattamento di fine rapporto secondo la legge 29/5/82 Nr. 297, dal nuovo regime tributario, dalla determinazione delle imposte di liquidazione, dall'ICIAF, dall'INVIM, dall'ammortamento, dalla gestione del CCNL vigente, dalle denunce fiscali (Mod. 101 e 740), dalla contribuzione INPS ed INAIL.

I corsisti sono stati anche interessati alla attuale situazione della formazione professionale, sia dal punto di vista politico e culturale, che dal punto di vista delle emergenti istanze innovative tecnologiche e metodologiche.

3. Progetti speciali

Nell'ambito della formazione e dell'aggiornamento del Personale, la Federazione nazionale CNOS/FAP sta portando avanti alcuni progetti speciali a carattere di sperimentazione, sia rispetto alla articolazione della funzione docente, sia rispetto alla formazione a distanza (FAD).

3.1 Ricerca-intervento: «L'identità e la formazione del docente di formazione professionale coordinatore delle attività di orientamento».

Le attività di formazione professionale evidenziano sempre più chiaramente la necessità di una forte presenza della dimensione «orientamento» sia nel momento della loro progettazione che in quello della realizzazione e valutazione. Orientamento e informazione al lavoro sono componenti necessarie della formazione di base del cittadino.

Nel corso del 1990-91 la Ricerca-intervento ha avuto il suo sviluppo, coordinato dalla Direzione del Laboratorio CNOS/FAP, istituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione della Università Pontificia Salesiana, e svolto da una équipe di esperti del settore; e ha coinvolto nove CFP del CNOS/FAP.

A dicembre il Prof. Silvano Sarti dell'UPS, sulla base di un questionario, inviato per tempo ai formatori interessati, ha potuto incontrare ciascun operatore e direttore CFP coinvolto e verificare la fattibilità del processo di sviluppo della dimensione «orientamento» e di inserimento del coordinatore delle attività di orientamento nel contesto della complessità formativa del CFP.

Nell'adunanza del Consiglio Direttivo Nazionale del 10 novembre 1991 è stato deciso sulla base dell'esperienza svolta l'innescò di una azione di qualificazione a due cicli, triennale (1992-1994), di altri formatori coordinatori delle attività di orientamento.

L'obiettivo era quello di sviluppare la cultura e l'operatività formativa e

didattica dell'orientamento e di disseminare nei vari CFP della Federazione CNOS/FAP la figura che presidia il valore orientamento.

L'azione formativa è iniziata con il primo intervento (5 giorni) a carattere residenziale il 5-9 ottobre 1992, a Roma; è seguito un secondo intervento (2 giorni), pure a carattere residenziale il 27-28 novembre 1992.

I contenuti erano rivolti alla acquisizione di conoscenze sulla dimensione orientamento e sulla figura del formatore coordinatore delle attività di orientamento; sullo sviluppo delle competenze relazionali comunicative; sullo sviluppo delle competenze in ordine alla lettura dei dati delle risorse territoriali, alla codificazione e strutturazione delle informazioni; circa lo sviluppo delle conoscenze e competenze attorno alla metodologia della pianificazione formativa; e sulle verifiche e confronti circa le esercitazioni svolte dai partecipanti.

Il training di gruppo, il libero confronto, la ricerca in équipe, lo studio personale, il laboratorio di zona hanno consentito una metodologia aperta e coinvolgente.

È stato necessario interessare anche i Direttori dei CFP per rendere fruibile il Progetto all'interno dei singoli CFP coinvolti nella formazione dei coordinatori delle attività di orientamento. Il 20-21 novembre 1992 si è svolto un seminario per loro. L'obiettivo era quello di presentare le finalità del Progetto per approfondirne insieme il significato.

La partecipazione è stata significativa. Il Prof. Guglielmo Malizia dell'UPS ha descritto i contenuti della figura del coordinatore delle attività di orientamento; il Prof. Michele Pellerey dell'UPS ha delineato l'itinerario formativo e i suoi obiettivi, contenuti, metodologie. Il Prof. Pasquale Ransenigo ha configurato il profilo del coordinatore delle attività di orientamento all'interno del CCNL vigente, le implicanze di ordine organizzativo e sindacale.

L'incontro ha permesso di verificare le aperture formative e professionali e la complessità delle problematiche connesse alla dimensione orientamento sia a livello formativo, metodologico didattico e organizzativo, sia a livello di rapporto con il territorio. Nello stesso tempo si è approfondito il rapporto tra impegno di partecipazione e di tirocinio dei formatori e l'organizzazione del CFP e il rapporto con il collegio dei Formatori e l'orario di lavoro, il riconoscimento della figura articolata nel CFP.

3.2 *Ricerca-Studio: «L'identità e la formazione del formatore coordinatore progettista di iniziative di formazione professionale»*

Si è svolta nel 1991 la ricerca-studio: «*Il Formatore progettista di formazione professionale e la nuova organizzazione del CFP in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento*» affidata dal Ministero del

Lavoro al CNOS/FAP e realizzata presso il Laboratorio di «Studi Ricerche Sperimentazioni» del CNOS/FAP, istituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia dell'Educatione della Facoltà di Scienze dell'Educatione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

In un contesto di rapidi cambiamenti a livello tecnologico, organizzativo, lavorativo, la progettazione formativa diviene elemento portante per una risposta competente del CFP alla domanda formativa del territorio. Il ruolo del formatore coordinatore delle attività di progettazione formativa diventa punto di riferimento per la metodologia formativa e didattica.

Il Consiglio Direttivo Nazionale nella riunione del 13-15 marzo 1992 ha approvato il progetto speciale di formazione del «Coordinatore progettista di iniziative di FP».

Il 16 giugno 1992 si è radunata per la prima volta l'equipe, presieduta dal Prof. Michele Pellerey dell'UPS, per determinare l'itinerario formativo, i suoi obiettivi, i contenuti, le metodologie e le docenze da coinvolgere nel progetto.

Il 5-9 ottobre 1992 e il 27-28 novembre 1992 si sono svolti i primi due momenti di formazione residenziale per i partecipanti al processo formativo. I contenuti riguardavano i significati del Progetto formativo, la conoscenza del profilo del Coordinatore progettista e il suo ruolo nel CFP; le dimensioni relazionali e comunicative, la lettura dei dati, le loro fonti e la metodologia di archiviazione e di reperimento; la metodologia della pianificazione formativa; le esercitazioni. La metodologia di insegnamento-apprendimento si è avvalsa di interventi d'aula, di lavoro di gruppo, di studio di documenti, di ricerca sul territorio.

Il 20-21 novembre 1992 si è svolto il seminario per i Direttori coinvolti nel Progetto. È stato presentato loro il contenuto dell'intervento formativo. In particolare il Prof. Guglielmo Malizia dell'UPS ha descritto il profilo del Coordinatore progettista e le sue competenze specifiche. Il Prof. Michele Pellerey dell'UPS ha offerto loro una descrizione dettagliata del processo formativo posto in atto e le ricadute formative sui formatori partecipanti nonché sul CFP e la sua struttura formativa. Il Prof. Silvano Sarti dell'UPS ha tracciato l'itinerario formativo e i suoi impegni organizzativi.

Il Prof. Pasquale Ransenigo ha approfondito la figura del Coordinatore progettista e l'impegno formativo dei partecipanti in ordine al CCNL vigente, all'organizzazione del CFP.

3.3 Il Progetto ISFOL-CNOS/FAP per la formazione a distanza

Continua con buoni risultati il Progetto sperimentale ISFOL-CNOS/FAP, finalizzato allo sviluppo di conoscenze e competenze contenutisti-

che e metodologiche sull'autoapprendimento dei formatori per realizzare aggiornamento continuo.

Il suo svolgimento comporta un itinerario ciclico supportato da sei moduli di insegnamento-apprendimento con i sistemi autore.

Il Seminario, svolto a Roma il 25-26 febbraio 1992, con la partecipazione del Dott. Fulvio Penner, del Dott. Pio Sacco, del Dott. Enrico Spataro dell'ISFOL, del Dott. Favretto della SEVA, del Dott. Sergio Borsato e Dott. Rosario Salerno della Sede Nazionale CNOS/FAP e di 15 Formatori della Federazione nazionale CNOS/FAP, è stato un confronto sulle politiche formative sperimentali poste in essere dall'ISFOL e sulle nuove tecnologie telematiche per la formazione a distanza.

Sono state rilevate difficoltà di ordine tecnico e organizzativo (discontinuità della qualità dell'immagine, del segnale, della linea telefonica). Sono state proposte iniziative di complemento all'azione formativa telematica: supporti cartacei, una linea telefonica dedicata, flessibilità di apprendimento.

Si è manifestata la necessità di ricomporre l'unità motivazionale nei partecipanti alla sperimentazione, il coinvolgimento degli utenti finali, la mutevolezza della domanda formativa, la possibilità della rivisitazione dei contenuti appresi.

Si è prospettata la opportunità della FAD come strumento di formazione permanente dei formatori e della valorizzazione della multimedialità, della selezione dei contenuti e della simulazione dei processi formativi, pur riconoscendo aspetti problematici quali l'assenza della dimensione affettiva e della componente della socializzazione.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

a cura di Guglielmo Malizia

- BARTOLI C. - U. VAJRANO, *La formazione come creazione di modelli*, «Sideproject-Idee», Roma, Formez-Censis, 1993, pp. 66.
- BOCCHI G., *La formazione come costruzione di nuovi mondi*, «Sideproject-Idee», Roma, Formez-Censis, 1993, pp.108.
- BUCCIARELLI C., *Il linguaggio del silenzio come formazione*, «Sideproject-Idee», Roma, Formez-Censis, 1993, pp. 73.
- CELLI P.L., *La formazione tra evento, narrazione e convivialità*, «Sideproject-Idee», Roma, Formez-Censis, 1993, pp. 72.
- BRACCO S., *Il linguaggio metaforico della «gaming simulation»*, «Sideproject-Strumenti», Roma, Formez-Censis, 1993, pp. 84.
- BUCCIARELLI C., *Adulti-adolescenti: comunicazione e presenza dell'altro*, «Sideproject-Strumenti», Roma, Formez-Censis, 1993, pp. 72.

Ho inteso presentare cumulativamente i primi sei titoli di una collezione promossa dal FORMEZ e dal CENSIS per fornire una visione d'insieme della iniziativa editoriale.

Il CENSIS sta conducendo su incarico del FORMEZ un progetto triennale sull'innovazione del sistema di formazione professionale iniziale nel Mezzogiorno. Tale progetto si inquadra in quelle iniziative previste dal piano di attuazione del programma triennale di sviluppo del Mezzogiorno (Azione organica 2), volte a favorire la crescita dei fattori che vanno assumendo il carattere di risorse strategiche per il Mezzogiorno.

L'obiettivo operativo generale dell'attività è la predisposizione di prototipi innovativi in particolare nel campo della formazione professionale di 1° livello, ma anche rivolti al biennio della scuola secondaria superiore (istruzione professionale) e ad altre tipologie di utenza (aziendale, adulti in riconversione ecc.). Tali prototipi riguardano sia i contenuti della formazione (nuovi linguaggi), sia i servizi da fornire alla sperimentazione (sommini-

strazione, valutazione, certificazione, assistenza tecnica ecc.) sia i servizi da fornire agli utenti (*informazione sui percorsi formativi, professionali, imprenditoriali e sulle possibilità di comunicazione*).

Le caratteristiche di innovazione del progetto hanno sollecitato intuizioni e ambiti di lavoro che meritavano di essere approfonditi per se stessi, al di là delle esigenze, dei tempi e dei prodotti che un progetto sperimentale prevede. Per questo è stata ideata una collana «Sideproject» che, per l'appunto, «a lato» del progetto, riprende e approfondisce in libertà «idee e strumenti» non necessariamente incorporati nell'attività di sperimentazione, ma che possono costituire concreti spunti di riflessione per gli operatori e per tutti quei soggetti in diversa misura e ruolo impegnati nel mondo della formazione.

Il primo dei volumetti della serie «Idee», redatto da C. Bartoli e da U. Vairano, tratta dell'utilizzazione dei modelli per studiare e comprendere la realtà e propone un nuovo paradigma che dovrebbe aiutare i docenti a rendere i propri allievi più consapevoli dei loro meccanismi di apprendimento naturale. G. Bocchi invita ad esplorare e valorizzare la pluralità e la specificità degli itinerari cognitivi attraverso cui si genera la conoscenza e si realizza l'apprendimento ed il rapporto, ora di complementarità ora di conflittualità, tra di essi. A sua volta, C. Bucciarelli propone una stimolante riflessione in cui il linguaggio del silenzio, colto nella sua accezione soggettiva ed oggettiva può rappresentare, nella nostra variegata civiltà dell'immagine e del «bla-bla», un fecondo interscambio comunicativo e perciò un alto momento che favorisce l'autenticità della formazione. P. L. Celli tenta di presentare la formazione come trama connettiva di molti destini aziendali, da quelli singoli ai progetti che coinvolgono strutture e risorse complesse.

S. Bracco nel volumetto della serie «Strumenti» mette in evidenza concretamente i vantaggi che il mondo della formazione ha nell'adottare i modi e le storie che la «gaming simulation» mette in essere. C. Bucciarelli, a sua volta, offre agli adulti che hanno responsabilità educativa una riflessione circostanziata per ovviare all'incomunicabilità tra l'adulto e l'adolescente ed avviare di conseguenza una fluida comunicazione tra loro.

BUFFONI F. (Ed.), *La condizione giovanile nel Lazio*. Origini sociali, itinerari scolastici, destini lavorativi dei diplomati, Milano, Angeli/IRSPel 1993, pp. 292.

La transizione dei giovani dalla scuola alla vita attiva ha assunto recentemente una rilevanza del tutto particolare nel nostro paese e, più in generale, negli stati della CEE. Infatti, tale fase della vita segna il passaggio dalla condizione protetta e dipendente dell'adolescente, senza responsabilità e senza autonomia economica, allo stato di adulto che, da solo e privo di sicurezze, deve conquistarsi una posizione nel sistema sociale, confrontato da una gamma vasta di possibilità. Si tratta anche del periodo delle scelte fondamentali, sia educative sia professionali, che molto difficilmente potranno essere cambiate nel futuro; in aggiunta, nell'età della transizione la forza lavoro acquisisce le capacità professionali di base, determinanti per lo sviluppo delle industrie e dei servizi. Inoltre, è durante il passaggio alla vita attiva che proprio si rivela prepotentemente lo svantaggio dei giovani marginali. A tutti questi fattori problematici si è aggiunta ultimamente la ripresa della crescita della disoccupazione giovanile che aggrava di molto le difficoltà del passaggio.

In tale ambito, dei fenomeni cioè della transizione scuola-occupazione, l'IRSPEL (Istituto regionale di studi e ricerche per la programmazione economica e territoriale del Lazio) ha recentemente condotto su incarico della Regione Lazio una serie di studi di cui

uno e riportato nel volume in esame. Si tratta di un'indagine campionaria sui giovani che hanno terminato con successo la scuola secondaria superiore; tenuto conto che tale segmento nella Regione è maggioritario, esso può essere considerato sufficientemente rappresentativo dei giovani della «transizione».

La ricerca ha inteso offrire un contributo di analisi e di riflessione sia al sistema di governo regionale sia agli operatori, tanto al sistema formativo quanto a quello dell'orientamento scolastico e lavorativo e del collocamento, non solo ai politici e agli amministratori, ma anche alle forze sociali. Naturalmente destinatari del volume sono pure gli stessi giovani. La ricerca inoltre non si limita agli aspetti interpretativi, ma tenta di essere propositiva.

Il libro è articolato in cinque parti. La prima tratta dell'ambiente della transizione (il sistema scolastico, formativo e del mercato del lavoro laziali), la seconda si occupa di investigare il background e il contesto della situazione dei giovani, la terza approfondisce i loro percorsi formativi, la quarta evidenzia i risultati della transizione e la quinta traccia profili e tipologie di sintesi della condizione giovanile.

Il volume conferma due trend generali della transizione in Italia. Le situazioni di tipo lineare (uscita dalla scuola e ingresso nel mondo del lavoro) tendono a lasciare il posto ad intrecci sempre più complessi tra scuola e lavoro. Inoltre, i tradizionali strumenti di politica del lavoro non hanno dato finora ai giovani interessati l'assistenza necessaria nell'incontro tra domanda e offerta del lavoro. Sono due aree in cui si aspettano interventi efficaci dal sistema di governo della Regione Lazio.

IREF, 4° *Rapporto sull'Associazionismo Sociale 1993* con il patrocinio del CNEL, Cernusco sul Naviglio (Milano), CENS, 1993, pp. 453.

L'interpretazione globale del fenomeno associativo in Italia muove attualmente dal presupposto che con il decennio '80 è terminato un ciclo e che con il '90 se ne è aperto uno nuovo, contraddistinto da tratti profondamente diversi.

I precedenti rapporti hanno delineato un associazionismo sociale volto ad affermare la propria presenza e consistenza, insieme alla propria identità e autonomia. Questa presenza si è caratterizzata, in primo luogo, per la capacità di interpretare ed animare i nuovi diritti civili e di cittadinanza e si è manifestata, nel corso degli anni ottanta, in una significativa capacità da parte di un numero crescente di associazioni di stare sulla scena sociale. Tale dato non va tuttavia inteso nel senso che l'associazionismo sociale costituisca un aggregato compatto ed omogeneo; al contrario esiste una grande varietà di tipologie associative e di forme di associazione che vanno dall'associazionismo pluri-settoriale, con forti tendenze a dare risposte a tutti i problemi, fino a quello mono-settoriale impegnato su singoli segmenti.

Una seconda caratteristica che emerge dagli anni '80 vede le associazioni sociali sempre più e sempre meglio attrezzate ad operare quale espressione attiva nel privato-sociale, nel campo dei servizi personali di interesse collettivo. Il processo di maturazione e la ricerca di autonomia delle associazioni sociali, tuttavia, sono stati contraddistinti dalla tensione tra multiformi ricchezze di espressione e di energia, da un lato, e persistente povertà di mezzi, dall'altro. Tutto ciò ha portato spesso le associazioni a ricorrere in misura consistente al rapporto di convenzione con la pubblica amministrazione.

All'inizio del nuovo ciclo degli anni novanta l'associazionismo sociale si trova di

fronte a una contraddizione: da una parte esso è portatore di una crescente domanda di rappresentare i diritti e i doveri di cittadinanza che ne fanno uno dei nuovi protagonisti delle libertà civili, dall'altra è diventato un sistema di servizi per i cittadini che opera per mezzo di convenzioni con le amministrazioni centrali, regionali e locali. Esso si trova perciò nella morsa di una tenaglia: da un lato, pressato dal contatto diretto con i bisogni dei cittadini e dall'altro, coinvolto nelle estenuanti mediazioni ed inefficienze della pubblica amministrazione.

In questo scenario i risultati del 4° Rapporto mettono in risalto che è cresciuta l'adesione volontaria all'associazionismo prosociale nel suo complesso: questo in gran parte è effetto del solo associazionismo sociale che ha superato l'adesione di 1 cittadino su 5. Ma come fare per risolvere la contraddizione di cui sopra? Il rapporto propone di sviluppare un'iniziativa capace di consentire alle diverse dimensioni associative di esprimere democraticamente il governo di un sistema comune che ne favorisca la crescita e la migliore presenza ed incidenza nel sociale. In pratica si tratterebbe di promuovere un autogoverno interassociativo a livello provinciale, regionale e nazionale.

ISFOL, *I progetti per le riforme: Scuola Secondaria e Formazione Professionale*, Milano, Franco Angeli, 1993, pp. 344.

Obiettivo principale della pubblicazione è di offrire una panoramica sufficientemente completa di presupposti, posizioni e proposte in materia di riforma della scuola secondaria superiore e della formazione professionale. Il materiale raccolto si riferisce soprattutto alla produzione della X e della XI legislatura, più specificamente al periodo che va dal 1987 al 1992. Naturalmente non ci si è limitati a facilitare il reperimento dei testi, ma si è pure voluto fornire chiavi di lettura della documentazione anche in vista della elaborazione di proposte risolutive.

Il volume è diviso in due parti. Nella prima sono contenuti documenti predisposti da istituzioni della Comunità economica europea (Consiglio delle Comunità europee, Commissione delle Comunità europee, Parlamento europeo) e gli articoli del trattato di Maastricht riguardanti istruzione, formazione professionale e cultura. Infatti, non è più possibile trattare problematiche afferenti il sistema educativo senza tener conto del nuovo scenario della CEE in cui è inserito il nostro paese.

Nella seconda parte sono stati raccolti documenti prodotti da istituzioni nazionali (Parlamento, Governo, Ministeri). Si tratta di testi di varia natura normativa o propositiva: leggi, decreti, circolari, disegni e proposte di legge presentati al Senato o alla Camera oppure ancora alla stato di bozza per la discussione, un documento di Commissione ministeriale. In ogni caso sono stati riprodotti solo documenti redatti in forma di articolato legislativo o di atto amministrativo. L'unica eccezione è costituita dal documento della Commissione Brocca, riportato in ragione della sua ufficialità e importanza.

La seconda parte è stata articolata in quattro sezioni. La prima tratta della formazione post-secondaria, la seconda si occupa della formazione e istruzione professionale e la terza raccoglie i materiali che si riferiscono alla scuola secondaria superiore e all'istruzione obbligatoria. La quarta è una piacevole sorpresa perché unisce all'autonomia il tema normalmente rimosso della parità.

È dal 1947 che in seguito all'inchiesta nazionale sulla riforma della scuola promossa dal Ministro Gonnella si parla di riforma della secondaria superiore e dal 1962, anno

dell'istituzione della media unica, la riforma ha acquistato un carattere di urgenza. Sono invece passati trenta anni, la Camera ha approvato due disegni di legge e il Senato uno, ma nessun testo ha ricevuto il consenso di tutti e due i rami del Parlamento.

Indubbiamente il volume ha il pregio di consentire il reperimento del materiale che è stato prodotto durante questi anni sulla riforma della secondaria superiore. Rimane tuttavia il problema di come porre fine a tale storia infinita: certamente uno degli ostacoli più gravi è consistito nella miopia di una parte ragguardevole delle forze culturali, sociali e politiche che non hanno voluto riconoscere il ruolo paritario della formazione professionale nella elevazione dell'obbligo e nella ristrutturazione del livello secondario superiore.

MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *Il coordinatore di processo/settore: professionalità docente e metodologie innovative*, Roma, CNOS-FAP, 1993, pp. 269.

La presente ricerca che, finanziata dal Ministero del Lavoro, è stata realizzata dal Laboratorio «Studi e Ricerche» del CNOS creato presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, si qualifica come un'indagine di approfondimento e di taglio prospettico. Essa presuppone un cammino di studio teorico e di esperienza pratica su cui riflettere ulteriormente. L'indagine, invece, non intende effettuare un sondaggio di opinione di carattere meramente descrittivo; lo scopo è qualitativo, si mira cioè a identificare il nuovo per portarlo possibilmente a regime.

La ricerca si è svolta tra il gennaio e il novembre del 1992. Essa ha coinvolto un campione nazionale di 588 operatori della FP, stratificato per 7 Regioni: dell'Italia Settentrionale (2 Regioni), Centrale (3) e Meridionale (2). A sua volta il totale è suddiviso in due sottocampioni: uno di 280 soggetti con esperienza di CS e un altro di 308 senza tale esperienza. In corrispondenza e sulla base delle ipotesi della indagine sono stati elaborati un questionario strutturato e due griglie per 15 testimoni privilegiati.

L'introduzione del Coordinatore di Settore nella FP è fondata su esigenze oggettive connesse con le dinamiche di una società complessa e con l'evoluzione del sistema formativo. Esiste, inoltre, un evidente supporto a tale orientamento nel consenso generalizzato riscontrabile fra gli operatori della FP. Pertanto, è pienamente giustificato e anzi appare necessario e urgente introdurre nella FP tale funzione/figura.

Il Coordinatore di Settore, anche se deriva dall'evoluzione del capo officina o capo laboratorio attraverso il coordinatore didattico, non si identifica con nessuna delle due figure. La presente ricerca ha messo in evidenza anzitutto che gli operatori e i testimoni privilegiati condividono una concezione formativa del Coordinatore di Settore e quindi, di un CFP inteso come comunità formativa. In secondo luogo è emerso che tale figura costituisce uno snodo tra il CFP, le aziende e i singoli docenti, si può definire come una figura di confronto con il mondo esterno, non solo per recepire le innovazioni che ci sono sul territorio, ma anche per promuovere le attività formative che si svolgono all'interno del Centro. Al tempo stesso egli fa da «trait d'union» fra colleghi/collaboratori di uno stesso settore e in quanto tale è una figura strategica all'interno del CFP.

La metà circa degli intervistati ritiene che il diploma di secondaria superiore sia titolo sufficiente per diventare Coordinatore, mentre il 40% circa è d'accordo per richiedere la laurea. In futuro i requisiti culturali e professionali minimi di accesso al ruolo dovranno comprendere tre aree: esperienza di docenza, competenze di lettura e di interpretazio-

ne della domanda del territorio e conoscenza dell'organizzazione aziendale. Per esercitare la funzione del CS non è sufficiente la formazione iniziale, ma si richiede una formazione in servizio finalizzata

VERTECCHI B. (Ed.), *Il lavoro didattico. Materiali per la sperimentazione nelle scuole secondarie superiori*, Roma, SIPI/EDINDUSTRIA, 1993, pp. 133.

La scuola ha al suo interno il potenziale umano necessario per sostenere il proprio sviluppo, ma non può essere lasciata sola di fronte a un problema di così grandi implicazioni come quello del suo rinnovamento. In attesa degli interventi legislativi di riforma, indispensabili per avviare e facilitare i processi di innovazione, è necessario un continuo dialogo tra la scuola e il mondo che la circonda, tra la scuola e l'impresa.

Negli ultimi anni l'interesse del mondo scolastico verso quello industriale è andato crescendo rapidissimamente, dando luogo al sorgere di innumerevoli iniziative scuola-lavoro con gli obiettivi più disparati e nelle forme più varie. L'insieme di attività del mondo imprenditoriale nei confronti della scuola è stato reso possibile da un rilevante mutamento nel clima culturale del Paese. Dopo gli anni '70 che avevano visto svilupparsi nelle scuole fenomeni di contestazione antindustriale, con i primi anni '80 è andata via via crescendo l'esigenza, da parte degli operatori scolastici, di un concreto rapporto con il mondo dell'industria. Da parte loro gli industriali si può dire che siano entrati nel mondo della scuola in punta di piedi, nel rispetto della sua autonomia, solo se chiamati dagli operatori, privilegiando un rapporto diretto con il corpo docente piuttosto che un intervento diretto sui ragazzi.

Più in particolare, Confindustria e IRI hanno inteso con varie iniziative verificare la possibilità di adeguare la scuola secondaria superiore alle esigenze del mondo moderno. Il progetto di cui si fa relazione nel volume in esame è ispirato a un principio che viene definito fattore S. Si tratta del coinvolgimento degli studenti nel lavoro scolastico; esso può essere ottenuto applicando modelli organizzativi che attribuiscono agli studenti il ruolo di produttori di apprendimento e ai docenti quello di promotori e facilitatori di tale apprendimento.

Più specificamente, il presente volume costituisce un libro di lavoro. È stato progettato e realizzato per fornire agli insegnanti della scuola secondaria un itinerario di studio che li introduca alla cultura dello sperimentalismo didattico e li ponga in condizione di effettuare nelle loro classi esperienze che contribuiscano ad arricchire la loro competenza professionale.

Pertanto nella prima parte del volume si trovano gli elementi culturali che dovrebbero essere presenti nel profilo di un insegnante-sperimentatore. La forma dell'esposizione è esplicitamente didattica: a presentazioni essenziali dei singoli aspetti dello sperimentalismo fa seguito la proposta di applicazioni, il cui scopo è di consentire l'immediata verifica e il consolidamento di ciò che è stato appreso. Vengono quindi proposti due esempi di unità didattiche che mostrano dal vivo modelli razionali di progettazione e realizzazione di itinerari di insegnamento/apprendimento. Il contributo che chiude il volume dà conto di una attività di ricerca sul campo; anche in questo caso, l'interesse non si limita al problema affrontato, ma comprende l'impianto metodologico dell'indagine.