

3 EDITORIALE

STUDI

- 13 Aris Accorenero
Una transizione epocale per il mondo del lavoro
- 24 Lorenzo Caselli
Ripensare il lavoro
- 31 Pasquale Ransenigo
"La questione del lavoro oggi"
Riflessioni su alcuni temi del Convegno della CEI del 7-10 maggio 1998
- 43 Guglielmo Malizia, Carlo Nannini, Vittorio Pieroni
Verso un servizio di orientamento polifunzionale e transnazionale
Il Progetto Ofinet. Mobil 2000. Transnazionalità di un modello oggetto di
ricerca-valutazione in Francia, Germania, Italia, Spagna
- 61 Maurizio Pozzi
Programma I.C.A.R.O
La riconversione degli operatori dipendenti degli Enti di F.P. in Emilia-Romagna
- 66 Marna Dotti, Lucia Onfiani, Alide Tassinari
La Rete dei CDI della Regione Emilia Romagna
- 70 Mario Viglietti
nuove prospettive in orientamento
- 81 Gian Franco Ferrero, Piero Carducci
Modelli di simulazione per la valutazione di risultati economici della formazione
- 91 Guido Sarchielli, Salvatore Zappalà, Fabio Belletti
Il Progetto Janus: motivazioni e risultati della sperimentazione promossa dalla Regione Emilia - Romagna

DOCUMENTO

- 105 Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione
Allegato 3: Gli interventi nel campo del sistema integrato di istruzione,
formazione e ricerca

VITA CNOS

- 117 Luigi Coffele, Stefano Colombo
Il progetto Leonardo FADNet
- 137 SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Si concluso da poco il 1998. È difficile fare un bilancio di quest'anno per quanto riguarda la riforma dei processi educativi e formativi in genere e, specificamente, del sottosistema della formazione professionale.

Grandi discussioni e confronti, ancora guastati dallo scontro tra opposte visioni d'antica radice ideologica, hanno interessato i temi della parità scolastica e dell'innalzamento dell'obbligo d'istruzione.

Poco spazio è stato riservato da stampa e televisione al tema dell'autonomia delle scuole, ferma ad una grande discussione interna al sistema. La regolamentazione dell'articolo 21 della legge 59 sembrava, inizialmente, andare in senso opposto, sotto alcuni aspetti, alla legge, di cui doveva essere lo strumento attuativo. A tuttoggi, il regolamento non è ancora stato approvato e, nonostante le sperimentazioni in atto che dovrebbero facilitarne la stesura e correzione, occorrerà ancora del tempo perché possa trovare una sua concreta e capillare attuazione.

La regolamentazione della formazione professionale ha visto, nel 1998, l'approvazione dei regolamenti riguardanti, gli articoli 16, 17 e 18 della legge 196/97. Anche in questo caso, l'approvazione della regolamentazione dell'art. 17 ha richiesto più tempo del previsto e ha

incontrato difficoltà; perciò al presente non è ancora stata pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale. Il sottosistema della formazione professionale regionale, dopo un paio d'anni d'interventi legislativi strutturali, si trova ora nella necessità di risolvere i problemi concreti della loro attuazione.

L'Apprendistato sta per partire, ma sempre attraverso progetti sperimentali che interessano non l'intero sistema dell'apprendistato. I contratti collettivi di lavoro di alcuni comparti già valorizzano la formazione nell'apprendistato, superando l'uso di tale contratto al solo fine dell'inserimento dei giovani nel lavoro grazie a sgravi contributivi.

La formazione continua sta cercando un suo modo di impostarsi, ma trova molte difficoltà nel realizzare concretamente i suoi obiettivi. Anche la scuola si apre all'istruzione e formazione degli adulti, con politiche che, all'insegna di ottime intenzioni espresse, sembrano mirare maggiormente a favorire l'occupazione del personale che a realizzare la formazione e riqualificazione professionale degli adulti.

I sistemi regionali di formazione professionale continuano a scontrarsi con difficoltà finanziarie, pur non riuscendo a programmare e spendere in pieno i finanziamenti del FSE, anche per concrete difficoltà burocratiche. Inoltre, l'attuazione delle deleghe alle province, come ogni fatto nuovo che interviene in un sistema, genera le difficoltà che investono tutti i periodi di transizione.

Le novità del cammino di riforma dei sistemi formativi regionali possono portare a una reale crescita della formazione professionale in Italia, ma vi è il rischio di distruggere quanto finora è stato fatto di buono senza riuscire a realizzare le nuove prospettive che s'intravedono.

Il Rapporto ISFOL 1998

Ogni anno, il rapporto ISFOL cerca di fare il punto sulla situazione delle politiche formative e dell'occupazione in Italia e in Europa.

Nelle considerazioni generali, i cambiamenti del sistema formativo italiano sono assimilati a quelli di un cantiere, in cui sui due tronconi della formazione, quella scolastica e quella rivolta al mondo del lavoro, si cerca di costruire un nuovo complesso di edifici, tentando di integrare le due anime. Il cantiere ha ormai portato avanti la costruzione di alcuni edifici (es. apprendistato), ma altri sono ancora soltanto iniziati (es. riforma dei cicli). Con molta lentezza si continua a procedere, cercando almeno di integrare culturalmente il mondo della scuola e quello del lavoro.

I dati del 1998 confermano un aumento sia degli iscritti alla scuola media superiore, sia dei diplomati. Aumenta anche l'impiego di risorse finanziarie nel mondo della formazione professionale; per questo è cresciuto il numero di giovani che hanno trovato l'opportunità di accrescere la propria professionalità in iniziative di formazione professionale. È questo uno dei meriti delle risorse finanziarie messe a disposizione dal FSE. Tramite tali risorse, le Regioni sono riuscite a mantenere e a far crescere l'impegno per la formazione professionale,

nonostante la crisi della finanza pubblica, che non ha permesso di aumentare le risorse nazionali impiegate nel settore. Rimane però il paradosso di un intero sistema formativo, che dipende in larga parte da risorse comunitarie. È questo un elemento di debolezza peculiare del nostro paese. Il sistema di formazione professionale italiano deve poter contare su un'autonomia finanziaria, in modo che le risorse comunitarie servano a migliorare la qualità del sistema, non a determinarne la sussistenza.

I dati riportati dal "Rapporto" indicano lenti, ma costanti progressi nel processo di scolarizzazione. Attualmente si può rilevare che il 95% dei giovani portano a termine il percorso di studio giungendo alla licenza media. Il tasso di passaggio alla scuola media superiore si aggira ormai sul 90%; anche il tasso di diplomati ha raggiunto il 69%. Il tasso di passaggio all'Università è invece in calo, anche a causa dell'aumento del costo d'iscrizione e delle difficili prospettive di raggiungere una laurea.

Molto interessante è la tabella, fatta con la metodologia per contemporanei, vale a dire applicando ad una leva i valori relativi ai tassi d'abbandono dell'ultimo anno, che descrive l'andamento degli iscritti e degli abbandoni a partire da mille allievi che iniziano la scuola media.

Su 1.000 giovani che iniziano la SMI 956 sono licenziati, di questi 875 s'iscrivono alla SMS e 25 alla formazione professionale. Ben 179 abbandonano la SMS lungo il suo percorso e, di questi, 55 entrano nella formazione professionale. Alla conclusione del primo triennio dell'Istituto Professionale 12 abbandonano la scuola, mentre sono 684 coloro che giungono ad un diploma di SMS. Di questi, 465 scelgono l'Università (416 un corso di laurea e 49 uno di diploma) e solo 30 un corso di F.P. post diploma. Degli iscritti all'Università, solo 179 terminano il percorso (153 laureati e 26 diplomati). Dall'esame dei numeri risulta chiaro il peso modesto della formazione professionale nel contesto formativo italiano. Mentre nel sistema di formazione professionale duale tedesco entra circa il 50% di una classe d'età, in Italia, sommando la formazione post obbligo con quella post diploma, ne entra circa l'11%.

Il numero di corsi e di allievi programmati ed effettuati nel sistema regionale di formazione professionale è in crescita; al Nord sono prevalenti i corsi per occupati, mentre al Sud sono prevalenti i corsi di prima formazione e al Centro quelli per diplomati. La maggior parte delle attività è svolta con finanziamenti comunitari: in particolare, al nord e al centro tre quarti delle attività sono finanziate dal FSE e perciò sono programmate entro gli obiettivi da esso stabiliti. La presenza di attività notevole di formazione continua nel Nord non deve indurre a pensare alla creazione di un buon sistema italiano per tale formazione: sono i risultati di una ritardata programmazione dell'obiettivo 4 del FSE, che ha messo a disposizione consistenti fondi in questo periodo. Inoltre, la breve durata degli interventi fa apparire il numero di allievi e di attività molto alto.

Negli ultimi anni vi è stata una riduzione dei contratti di apprendistato, che risultano anche contratti volatili, in quanto la gran parte sono di breve durata. L'impatto formativo di tale contratto, per ora, non è rilevabile.

Gli impegni finanziari delle Regioni per la F.P. di competenza del 1995 rag-

giungono i 3.500 miliardi di lire, mentre le previsioni iniziali del '97 superano i 4.800 miliardi.

Il Rapporto dedica molte pagine all'analisi delle iniziative comunitarie e ai positivi contributi di innovazione del sistema di formazione professionale e di inserimento lavorativo, che hanno generato.

Il 32° rapporto CENSIS 1998

Il titolo dato dal Rapporto, nel tentativo di interpretare il sistema formativo italiano, è "Vecchi squilibri, nuovi scenari".

Il sistema formativo vive oggi un tempo di riforme, ma è condizionato dal passato. In Italia la spesa complessiva per la formazione rispetto al PIL è inferiore a quella della maggior parte dei paesi europei. Le scelte degli ultimi vent'anni, inoltre, hanno generato grandi squilibri nel sistema.

Nella scuola si manifesta lo squilibrio tra spesa corrente e spesa per investimenti, causato dalla crescita abnorme del personale; le spese sono mal ripartite tra i cicli scolastici, cosicché risultano eccessive le spese per alunno nella scuola di base rispetto ai cicli superiori; vi è squilibrio tra spese di funzionamento e di diritto allo studio, tra spese per il nord e per il sud.

Ai vecchi squilibri fa riscontro, però, la gran voglia di novità, che si può rilevare specialmente nella base del sistema scolastico: ne sono segni l'accoglienza delle proposte d'autonomia, le crescenti integrazioni tra sistema scolastico e sistema di formazione professionale, l'introduzione sempre maggiore delle nuove tecnologie dell'informazione e comunicazione, la nuova sensibilità che la società riserva ai problemi della scuola e della formazione.

Per scuola e formazione, perciò, si potrebbe applicare quanto il Rapporto afferma all'inizio delle "Considerazioni Generali": "si va concludendo un anno turgido e irrisolto, segnato da processi forti, ma fra loro in intima contraddizione, cosicché non si riesce a decifrarne la direzione di marcia".

Il "Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione"

La politica della concertazione tra le parti sociali ha portato in questi ultimi anni ad una serie di accordi, che tradotti anche in interventi legislativi, hanno inciso notevolmente sul cambiamento delle politiche del lavoro e dell'istruzione e formazione. In continuità con il protocollo del 23 luglio 1993 e il "Patto del Lavoro" del settembre 1996, al termine del '98, nello stesso spirito, il Governo e le parti sociali hanno stipulato un nuovo "Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione".

Nel contesto delle politiche per lo sviluppo e l'occupazione, il "Patto" prende in esame il tema "Istruzione, formazione e ricerca", rilevando ritardi, contraddizioni e inerzia nell'attuazione dei precedenti accordi.

"Il Governo conferma come suo impegno fondamentale l'organizzazione di

un'offerta integrata di istruzione, formazione, ricerca e trasferimento tecnologico" (n. 17). Il segno del coordinamento delle iniziative sarà la nascita di un comitato presso la Presidenza del Consiglio con la partecipazione dei Ministeri interessati, della Conferenza stato regioni e delle parti sociali.

Il Patto prevede che la "formazione deve avere caratteristiche di flessibilità e deve essere in grado di fornire a tutti i giovani quelle conoscenze, competenze e capacità che sono indispensabili in un mercato del lavoro e in un sistema produttivo in incessante trasformazione. Ciò significa una durata del percorso scolastico e formativo che sia, in linea di principio, uguale per tutti e che consenta a tutti i giovani di 18 anni di conseguire un diploma di scuola secondaria o la certificazione delle competenze corrispondenti alle professionalità richieste dal mercato del lavoro. E che sia, contemporaneamente, garante delle possibilità di rapide riconversioni professionali" (n. 18). È un programma impegnativo, che prevede opportunità di formazione per tutti fino a 18 anni, ma con caratteristiche di flessibilità, che porti ogni giovane ad affrontare il mondo del lavoro disponendo di un diploma scolastico o della certificazione di professionalità richieste dal mondo del lavoro. In altri termini, ogni giovane ha il diritto - dovere di entrare nel mondo del lavoro con un diploma scolastico e con competenze certificate (= qualifica professionale?).

Il n. 19 mette in evidenza una serie di impegni che il Governo si assume per attuare la riforma del sistema scolastico, attraverso: "(1) completamento dell'autonomia scolastica introdotta con l'art. 21 della legge 59/97 mediante i regolamenti attuativi ancora occorrenti; (2) definizione di un sistema nazionale di valutazione, autonomo e indipendente rispetto all'Amministrazione; (3) approvazione in via definitiva del disegno di legge sull'elevamento dell'obbligo scolastico nella prospettiva dell'elevamento della durata dell'obbligo a 10 anni e dell'introduzione dell'obbligo formativo a 18; (4) rapida ridefinizione, alla luce anche delle nuove norme sull'obbligo, del disegno di legge sul riordino dei cicli scolastici; (5) impegno per un'efficace e innovativa azione per il diritto allo studio dei giovani studenti e degli adulti in condizioni svantaggiate".

In tutto questo contesto è la scuola a fare da dominante: la problematica dell'obbligo formativo a 18, introdotta in questo punto del documento, sembra riservarne alla scuola la soluzione.

La centralità della scuola appare anche nel punto in cui il documento parla dell'incremento da dare alla formazione agli apprendisti; prevede, infatti, che "Governo, Regioni ed Enti locali assicureranno la necessaria offerta formativa da parte delle strutture della formazione professionale e della scuola, integrate tra loro" (n. 22). In questo contesto sono ricordate le strutture di formazione professionale, ma integrate con la scuola. Sembra che solo la scuola possa dare sicurezza di "serietà culturale" agli interventi di formazione degli apprendisti; perciò la necessaria interazione e collaborazione tra scuola e formazione professionale è chiamata integrazione, quasi che ad una parte manchi qualcosa e richieda l'integrazione da parte di un altro. L'immagine di una Formazione Professionale ridotta a puro addestramento, senza una sua dignità culturale, è forse alla radice di tali affermazioni.

L'allegato 3 al "Patto", però, si pone in un'ottica non centrata sulla scuola. Descrive concretamente l'obbligo di frequenza alle attività formative. Chiede inoltre grande rapidità d'attuazione dell'obbligo formativo a 18 anni.

"Il Governo, al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, si impegna ad istituire, con una norma da inserire nel collegato alla Legge Finanziaria 1999 recante disposizioni in materia di «investimenti, incentivi all'occupazione, INAIL, ENPALS e materia previdenziale», l'obbligo di frequenza ad attività formative fino a 18 anni. Tale obbligo può essere assolto in modo integrato:

- nell'ambito del sistema di istruzione scolastica;*
- nell'ambito del sistema di formazione professionale di competenza regionale, all'interno di strutture accreditate ai sensi dell'art. 17 della legge 196/97;*
- nell'ambito dei percorsi di apprendistato, come disciplinato dall'art. 16 della L. 196/97.*

Le competenze acquisite mediante la partecipazione alle attività formative saranno certificate secondo quanto stabilito all'art. 15 del Regolamento attuativo della L.196/97, e avranno valore di crediti formativi secondo quanto previsto all'art. 16 del medesimo Regolamento.

Il Governo, d'intesa con la Conferenza Stato-Regioni e le parti sociali, provvederà a definire con gli opportuni provvedimenti normativi, prima del DPEF del '99, tempi e modalità dell'attuazione dell'obbligo di frequenza, nonché del suo raccordo con l'obbligo d'istruzione".

L'introduzione dell'obbligo a 18 anni nel Collegato alla finanziaria è avvenuta.

Il provvedimento è in discussione al Parlamento per la sua trasformazione in Legge.

Il canale della formazione professionale regionale è introdotto, accanto a quello scolastico, per portare i giovani a competenze certificate. Il sistema della F.P. regionale trova un ambito privilegiato d'intervento nella formazione iniziale. Il canale dell'apprendistato, vale a dire della formazione in alternanza, è la terza via per giungere a competenze certificate; anche questo canale è di competenza del sistema regionale di formazione, che perciò potrebbe acquisire una sua maggiore dignità, visibilità e importanza.

L'obbligo formativo è letto, in primo luogo, come diritto del cittadino ad affrontare il mondo del lavoro con una formazione, che gli permetta un adeguato inserimento e la possibilità di affrontare il periodo lavorativo nell'ottica della formazione per tutto l'arco della vita.

Sancisce, inoltre, una pluralità di canali formativi, rompendo il concetto tutto italiano che solo la "scuola" possa dare vera cultura; anche nel canale della formazione professionale regionale e nell'apprendistato è possibile arricchire i giovani di una cultura valida, anche se diversa da quella fornita dalla scuola, e di pari dignità. Se l'affermazione è vera, queste due strade di formazione dovranno trovare nelle scelte politiche l'interesse che meritano, accanto e in interazione con il sistema scolastico e universitario, che pure meritano tutto l'interesse e l'attenzione.

La regolamentazione dell'articolo 17 della legge 196/97

L'argomento meriterebbe un esame approfondito, ma ci limitiamo ad alcuni cenni. Il lungo travaglio d'elaborazione sembra giunto a conclusione. Il Consiglio dei Ministri ha approvato il Regolamento e il Presidente della Repubblica con i Ministri interessati l'ha firmato, ma la Gazzetta Ufficiale non lo ha finora pubblicato, lasciando intravedere alcuni ostacoli.

Accreditamento delle strutture, certificazione delle competenze, sistema di formazione continua sono gli assi portanti del sistema di formazione professionale, che il Regolamento dovrebbe avviare a compimento. Per ora dobbiamo accontentarci di affermare che il sistema disegnato dalla legge 845/78 non esiste più e che il nuovo sistema, pur avendo una configurazione ormai leggibile, non ha ancora completato il quadro nazionale nelle sue grandi linee.

Perché l'intero sistema di formazione professionale regionale possa avere una configurazione definitiva bisognerebbe aspettare l'adeguamento delle legislazioni regionali; per questo il tempo si fa ancora più lungo.

Elevamento dell'obbligo di istruzione

Il 27 gennaio 1999 la Gazzetta Ufficiale ha pubblicato il testo della Legge 20 gennaio 199, n. 9 recante come titolo "Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione". La Legge, voluta dal Ministro della Pubblica Istruzione come urgente, ha avuto un iter molto più lungo di quanto all'inizio si pensasse e ha subito mutamenti di notevole importanza.

Lo scontro è avvenuto, come già tante volte nel passato, sul tema del doppio canale, quello scolastico e quello della formazione professionale regionale. Il confronto è stato vivace e ha interessato anche le prime pagine dei giornali. Il risultato finale non corrisponde alle idee che Rassegna CNOS per tanti anni ha sostenuto.

La Camera dei Deputati l'aveva approvata prima della crisi del Governo Prodi, ma apportando modifiche importanti rispetto al testo presentato; l'obbligo d'istruzione passa sì a dieci anni, ma per il momento si ferma a nove, per non intralciare l'approvazione di un riordino generale del sistema scolastico e formativo. In effetti, la proposta di legge sul riordino dei cicli prevedeva il compimento dell'obbligo scolastico all'età di quindici anni; un eventuale innalzamento dell'obbligo d'istruzione a dieci anni avrebbe, nell'attuale sistema, comportato detto compimento a sedici anni, creando difficoltà nel ristrutturare i cicli nel senso della proposta di legge del Governo.

Il nuovo Governo D'Alema, di cui fanno parte Deputati che avevano combattuto alla Camera tale Legge, ha incontrato qualche ulteriore difficoltà a portare a compimento l'iter legislativo. Il Senato ha approvato il testo trasmesso dalla Camera, senza accogliere emendamenti e nonostante una certa opposizione anche all'interno della maggioranza. Il Senato, però, ha cercato di dare spazio alla formazione professionale tramite un ordine del giorno del 13 gennaio

1999 che prevede di "assicurare che, nell'assolvimento dell'obbligo, siano realizzate iniziative sperimentali nei centri di formazione professionale accreditati". L'ordine del giorno fa apparire chiaramente la difficoltà in cui si è trovato il Ministro nel fare passare la Legge così come è formulata.

Se si procederà in breve tempo alla discussione della proposta di legge sul riordino dei cicli, con ogni probabilità il problema riemergerà di nuovo. La grave spaccatura tra maggioranza ed opposizione, creata dalla discussione della legge sull'elevamento dell'obbligo, non favorirà un dialogo tra le parti e la ricerca di soluzioni che siano veramente vantaggiose per tutto il sistema formativo italiano.

L'applicazione della Legge richiede un decreto del Ministro della Pubblica Istruzione, che tenga presente, sulla base dell'ordine del giorno approvato dal Senato, quanto il terzo comma dell'art. 1 recita: "...iniziative di orientamento al fine di combattere la dispersione, di garantire il diritto all'istruzione e alla formazione, di consentire agli alunni le scelte più confacenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita...".

Per ora, una circolare del Ministro sposta i termini di iscrizione alla scuola media superiore, riportando anche il testo dell'ordine del giorno approvato dal Senato con riferimento all'iscrizione ai centri di formazione professionale.

Il sistema burocratico della scuola ha messo in moto tutta la sua capacità di dissuasione nei confronti dei giovani che avevano proceduto, prima dell'approvazione della Legge, ad iscriversi ai Centri di Formazione Professionale, perché le scelte già fatte fossero ritenute non valide.

Alcuni Assessori Regionali e Provinciali della Formazione professionale si sono pure attivati per rendere possibile ai giovani che lo hanno scelto di frequentare la Formazione Professionale, ma i risultati appaiono incerti.

L'impegno che l'Italia vuole prendere per assicurare a tutti i giovani una sempre migliore formazione e preparazione culturale non trova, in questa legge, un positivo riscontro.

Non ha senso, infatti, che tutti, anche quelli che non lo desiderano, siano obbligati a frequentare un primo anno di un ciclo per sua natura quinquennale o almeno triennale, che non offre loro nessuna prospettiva concreta entro il termine di un solo anno. Uno dei grandi obiettivi della Legge sarebbe quello di diminuire la dispersione scolastica: un simile provvedimento, però, non potrà che aumentarla, come è avvenuto in altre esperienze europee (specie in Inghilterra), quando si è voluto aumentare la durata dell'obbligo di istruzione senza differenziare le vie da percorrere per adempierlo. Pur augurandoci, per il bene dei giovani, che il rischio sia contenuto, non si può che essere insoddisfatti. La politica ha continuato a mettere al centro altri scopi e interessi, invece che il bene concreto dei cittadini.

I giovani, che quest'anno avevano scelto di iscriversi ad un CFP con una scelta rispondente alle loro attese di formazione, non riusciranno a comprendere perché questa non sia più attuabile.

Ci auguriamo, a questo punto, che si riesca velocemente a portare avanti una riforma completa del sistema educativo e formativo italiano, dal riordino

dei cicli alla parità scolastica, dall'autonomia delle istituzioni scolastiche al riordino della formazione professionale regionale, per offrire ai giovani delle generazioni future opportunità, che li aiutino a crescere e a costruire un'Italia e un'Europa migliore.

In questo numero

L'EDITORIALE presenta una breve sintesi dei Rapporti dell'ISFOL e del CENSIS sui temi della scuola e della formazione professionale. Commenta quindi i contenuti del "Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione", specialmente per quanto riguarda il problema dell'obbligo formativo fino al diciottesimo anno di età. In modo particolare esprime un valutazione critica dei contenuti della legge 9/1999 sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione e del suo impatto negativo sui giovani che vorrebbero scegliere un percorso di formazione professionale al termine della scuola media.

Nella sezione STUDI

Il Prof. Aris ACCORNERO dell'Università La Sapienza di Roma, descrive in modo incisivo e rapido la transizione epocale che sta attraversando il mondo del lavoro; l'articolo è stato ripreso dalla Rivista "Società dell'informazione" della Scuola Superiore Reiss Romoli, per gentile concessione della stessa.

Il Prof. Lorenzo CASELLI dell'Università di Genova, presenta il lavoro nella sua dimensioni antropologica-culturale, come discriminante dell'economia e della politica e nello sforzo di partecipazione e di umanizzazione che deve svolgere.

Il Dr. Pasquale RANSENIGO, responsabile dell'Ufficio sociopolitico della Federazione Nazionale CNOS-FAP, presenta una riflessione su alcuni temi del Convegno della CEI del 7-10 maggio 1998 dal titolo "La questione del lavoro oggi";

Il Prof. Guglielmo MALIZIA, il Prof. Carlo NANNI e il Dr. Vittorio PIERONI, dell'Università Pontificia Salesiana, presentano i risultati della ricerca effettuata nell'ambito delle attività transnazionali di un progetto Youthstart sul tema dell'orientamento e indirizzata all'elaborazione di un modello di servizio di orientamento polifunzionale e transnazionale. Il progetto Ofinet-Mobil 2000, di cui è stata promotrice anche la Federazione CNOS-FAP, ha permesso di prospettare tale modello, attraverso un'attività di ricerca-valutazione in Francia, Germania, Italia, Spagna.

Il Dr. Maurizio POZZI, responsabile del Servizio "Sviluppo dei sistemi formativi" della Regione Emilia Romagna, presenta il "Programma I.C.A.R.O." per la riconversione degli operatori dipendenti degli Enti di F.P. in Emilia - Romagna, in base alle attività finanziate dalla legge 236/93.

Marna DOTTI, Lucia ONFIANI, Alide TASSINARI, in un breve intervento,

presentano la rete dei Centri di Documentazione nel settore dell'integrazione, in particolare riferita all'handicap, nella Regione Emilia Romagna.

Il Prof. Mario VIGLIETTI, del Centro COSPES di Torino Rebaudengo, presenta nuove prospettive in orientamento, per il superamento della demotivazione all'apprendimento.

Il Prof. Gian Franco FERRERO dell'Università di Torino e il Dr. Piero CARDUCCI, Direttore scuola superiore Reiss Romoli S.p.A., presentano, nel campo della formazione continua nelle imprese, dei modelli di simulazione per la valutazione di risultati economici della formazione.

Il Prof. Guido SARCHIELLI e il Prof. Salvatore ZAPPALÀ dell'Università di Bologna, con il Dr. Fabio BELLETTI dell'AECA di Bologna, presentano i risultati del progetto Janus, che cerca di realizzare un nuovo stile per la motivazione dei giovani nella prima formazione, mettendo in rilievo i risultati della sperimentazione, che è stata promossa dalla Regione Emilia-Romagna e realizzata in non pochi CFP.

Nella Sezione Documenti

Viene pubblicato l'allegato 3 del "Patto Sociale per lo sviluppo e l'occupazione", avente come argomento "Gli interventi nel campo del sistema integrato di istruzione, formazione e ricerca"

Nella Sezione VITA CNOS

L'ing. Luigi COFFELE e l'ing. Stefano COLOMBO, della Sede Nazionale del CNOS-FAP, descrivono lo svolgimento e presentano i risultati del progetto Leonardo "FADNet", realizzato dalla Federazione CNOS-FAP nel 1998, con lo scopo di preparare un gruppo di formatori ad affrontare con competenza l'insegnamento a distanza nei CFP.

Le segnalazioni bibliografiche a cura di Guglielmo Malizia concludono il numero.

ARIS
ACCORNERO*

Una transizione epocale per il mondo del lavoro**

Dopo il Lavoro, i lavori...

Stilizzare la transizione davvero epocale che è in atto entro il mondo del lavoro è piuttosto arduo, data la complessità e la scala dei cambiamenti che stanno avvenendo. Per darne almeno un'idea è necessario ridurli all'essenziale, condensandoli in quattro vaste aree tematiche: qualità e contenuti del lavoro; requisiti e profili dei lavoratori; tempi del lavoro e rapporti di lavoro; tutela e rappresentanza dei lavoratori. Questo insieme

*A. ACCORNERO, è Professore di Sociologia Industriale presso l'Università di Roma "La Sapienza". È stato Visiting Professor e Associate in Research presso diverse Università USA. Giornalista, ricercatore studioso dei problemi del lavoro e dell'occupazione ha fatto parte di numerose commissioni di indagine parlamentare ed è stato componente dell'Autorità di garanzia per l'attuazione della L. 146/90 sullo sciopero nei servizi pubblici essenziali. Ha pubblicato presso il Mulino: *Il lavoro come ideologia*, 1980; *I paradossi della disoccupazione* (con F. Carmignano, 1986; *La parabola del sindacato*, 1992; *Il mondo della produzione*, 1994; *Era il secolo del lavoro*, 1997. Ha preparato la voce "Lavoro" per l'Enciclopedia Treccani (Appendice 2000).

** Per gentile concessione della rivista "Società dell'Informazione" della SSGRR, L'Aquila.

di novità, poi, potremmo leggerlo metaforica mente come un passaggio “dal Lavoro ai lavori”, vale a dire dal mondo del lavoro — compatto, definito e riconosciuto — che il Novecento ci ha lasciato in eredità, all’universo dei lavori — variegato, fluido e apolide, ricco di promesse ma carico di interrogativi — che il duemila ci sta prospettando. Tutto quel che intorno al lavoro evolve, scomponendosi e ricomponendosi, si inquadra nel passaggio in corso dal modello taylor-fordista, basato sulla produzione di massa e sulle economie di scala, a nuovi modelli che si basano sulla produzione snella e sulle economie di scopo [1]; questa transizione si accompagna al continuo travaso d’occupati, dall’industria ai servizi nei paesi più sviluppati, e dall’agricoltura all’industria nei paesi in via di sviluppo. L’impresa persegue volumi elevati di produzione, ma su serie relativamente piccole, per rispondere a una domanda di mercato dettata più di prima dalle scelte dei consumatori. Proviene da tale “variabilità” l’insistente richiesta di flessibilità nel funzionamento dell’impresa, dei mercati e del lavoro stesso. Questa transizione ha raggiunto stadi diversi nei vari paesi, dati anche i tumultuosi ritmi di sviluppo nell’Asia del SudEst, e nei vari rami: per esempio l’industria dell’auto è più avanti dell’industria agro-alimentare, che a sua volta è più avanti dei servizi di ristorazione (infatti nei «fast-food» continuano a espandersi modalità di lavoro alienanti [2]). Tuttavia la fine del gigantismo industriale e burocratico deconcentra e de-massifica ovunque il lavoro, nel riorganizzare le imprese in reticoli più elastici o in sistemi spaziali integrati. Mentre i nuovi modelli di produzione consentono di dare soluzioni differenti agli stessi problemi, il contesto della globalizzazione favorisce lo scambio di informazioni e il trasferimento delle innovazioni. Ogni impresa cerca di farsi più snella, più flessibile e più reattiva per evitare diseconomie e per conseguire maneggevolezza, il che determina una formidabile pressione sulle condizioni di lavoro e sul mercato del lavoro. Ciò trasforma anche i luoghi del lavoro, al cui interno un numero decrescente di lavoratori si muove in ambienti assai più spaziosi, luminosi e ordinati [3]. Il declino e la fine delle cosiddette “fortezze operaie” fanno declinare i rapporti gerarchizzati, gli ambienti anonimi e le prestazioni livellate, ma anche la forza contrattuale, i vantaggi retributivi e il peso sociale di chi vi lavorava.

Per adeguarsi in tempo reale alle oscillazioni dei mercati, i flussi della produzione vengono alleggeriti da passaggi inutili, soste costose e scorte ingombranti, e modulati mediante calendari che oscillano a seconda delle necessità; così, diventano tesi e scattanti. Le imprese non sono più autarchiche e si approvvigionano all’esterno di tutti i beni o servizi che costerebbero di più se venissero prodotti in proprio: dai progetti ai semilavorati, dai componenti alla pubblicità e dalle fatturazioni alle pulizie. Esse mantengono quindi un nucleo abbastanza ristretto di mano d’opera stabile, e per tutto il resto si avvalgono di mano d’opera periferica con la quale hanno rapporti temporanei o saltuari, ma sempre di durata limitata. Ciò fa diminuire i lavoratori con impiego a tempo pieno di durata indeterminata, e aumentare i lavoratori con impiego “atipico” rispetto ai rapporti prevalenti nel ’900; infatti, scen-

de la durata media dell'anzianità di lavoro nella medesima impresa [4]. È significativo che ciò si incontra con la crescente partecipazione femminile al lavoro, sia come presenza sul mercato che come opportunità negli impieghi tradizionalmente maschili, non soltanto in Italia o Spagna ma perfino in Giappone [5]. Per tutti questi motivi si passa da una società del Lavoro basata su un modello di impiego a tempo pieno e per tutta la vita, a una società dei lavori basata su tragitti compositi: "Nell'arco della propria vita le persone avranno dei periodi di lavoro e dei periodi di disoccupazione, attività a tempo pieno e attività part-time, periodi di addestramento e di riaddestramento", per cui "una carriera lavorativa unica che copra l'intera esistenza sarà l'eccezione e non la regola" [6].

Qualità e contenuti

Qualità e contenuti cambiano prima di tutto perché cala l'erogazione di sforzo psico-fisico, giacché le tecnologie soppiantano le mansioni più faticose e alleviano quelle più stressanti; così diminuiscono sia i lavori che richiedono ancora della manualità, sia la manualità richiesta da tali lavori. La sostituzione di "lavoro vivo" con "lavoro morto" restringe l'occupazione nelle attività che trasformano o movimentano le cose, ma non in quelle che servono o curano le persone. Sebbene per molti il lavoro comporti ancora sudore, lavorare diventa sempre meno gravoso; stancano meno anche i lavori domestici e le attività del tempo libero, alleggeriti da macchine che riducono lo sforzo sebbene talvolta accrescano il rumore. Il minore affaticamento derivante da innovazioni miranti innanzitutto a risparmiare gli addetti cambia comunque la condizione lavorativa perché riduce l'oppressione (o "elemento afflittivo" [7] che trasformava il lavoratore in un "laboring body", un "corpo lavorante" [8].

Le tecnologie non determinano soltanto effetti ergonomici che rendono meno pesanti o più leggeri un po' tutti i lavori (tant'è vero che sta aumentando la protezione sociale per quelli usuranti e disagiati); esse restringono le attività manipolative ed estendono quelle intellettive: c'è molto meno lavoro diretto, "di mano", e più lavoro indiretto, "di testa", il che riduce le storiche distanze fra "manuale" e "intellettuale". Oggi ci si attende che il lavoratore non si limiti a ripetere movimenti o a eseguire istruzioni, ma registri segnali, scopra difetti, decodifichi messaggi, ritocchi procedure, risolva problemi. Via via le attività "immateriali", siano esse quelle durature di ricerca, progettazione e creazione che quelle cicliche di assistenza, educazione, gestione e tempo libero, tolgono spazio alle attività "materiali", siano esse quelle durature di produzione, trasformazione e costruzione che quelle cicliche di manutenzione, riparazione e ripristino. Sganciandosi dalla fisicità, il lavoro entra in quello "stato fluido" di cui aveva parlato L. Gallino quando una siffatta prospettiva poteva ancora sembrare una fantasticheria [9]. Qualità e contenuti del lavoro cambiano inoltre perché la prestazione si basa su norme

che, in confronto al modello taylor-fordiano, diventano meno inderogabili e inconoscibili, più duttili e trasparenti. Cosicché il lavoro tende a essere meno massificato, livellato, monotono, standardizzato (potremmo dire meno "alienante" [10]), e la prestazione più varia e interessante. Novità paradigmatica è che il concetto di servizio sia diventato una coordinata di produzione, e che alla mano d'opera il flusso lavorativo sia oggi presentato in termini come questi: "Ciò che ricevete da chi vi precede è un servizio, ed è un servizio quel che passate a chi vi segue". In sostanza - si dice - «Siete i 'clienti' di chi viene prima, e i 'fornitori' di chi viene dopo". Infatti i flussi non sono più «spinti» dalla direzione di produzione, bensì "tirati" dalla rete commerciale.

Una cultura del servizio si sta sovrapponendo e sostituendo a quella della produzione anche per un altro motivo: i rapporti con la clientela assorbono quote crescenti di lavoro e di lavoratori. Una recente e bella indagine sulla mano d'opera comune assunta in 2214 imprese degli Stati Uniti negli anni '90 mostra che il 51,1% ha a che fare ogni giorno con i clienti per telefono, e il 58,1% di persona. Questo dipende soltanto in parte dal crescente peso dei servizi, e quindi dei rapporti con il pubblico. I dieci impieghi che avranno il maggiore incremento da qui all'anno 2005, stimati dal Bureau of Labor Statistics, sono infatti: cassieri, custodi, pulitori, venditori al dettaglio, camerieri, infermieri, analisti di sistemi, manager, assistenti domiciliari, guardiani, aiuto infermieri, inservienti e uscieri [11]. D'altra parte, una relazionalità nel lavoro non può che crescere, se non altro perché le attività di controllo che coinvolgono i gruppi prendono più tempo di quelle esecutive che coinvolgono i singoli: la ricerca di difetti nella lavorazione o di rimedi agli intoppi, per esempio, crea micro-eventi sociali che, nei reparti come negli uffici, tengono desto l'interesse rompendo la monotonia della routine.

Qualità e contenuti del lavoro cambiano poi perché [12]:

- i compiti vengono ampliati, arricchiti, deroutinizati;
- si progettano mansioni di tipo polifunzionale;
- si incoraggia l'organizzazione per "team-work";
- le catene gerarchiche vengono accorciate e sfoltite
- i ruoli organizzativi vengono fluidificati ed alleggeriti;
- gli "skill" e i compiti troppo specifici perdono terreno.

Più in generale, dalle competenze di tipo settoriale si passa a competenze trasversali (o "distintive"), dove contano molto due componenti: quella motivazionale e cognitiva, che aiuta innanzitutto a diagnosticare i (problem setting) e poi a impostarli nel modo più adeguato a risolverli (problem solving); e quella sociale e relazionale, che accoppia i tragitti della socializzazione al lavoro e i percorsi di formazione al lavoro compiuti durante le esperienze precedenti.

Queste sono dunque competenze in cui si riflettono anche la personalità e il potenziale del lavoratore, che diventano il riferimento primario nei processi di selezione del personale poiché le imprese non assumono più la mano d'opera a blocchi e quando possono preferiscono individualizzare al massimo le

scelte, come del resto fa ogni lavoratore il quale disponga di un certo potere contrattuale: come si dice, la domanda e l'offerta "si guardano in faccia".

Qualità e contenuti del lavoro cambiano infine perché il datore di lavoro chiede al lavoratore di prendersi cura della qualità del prodotto verificandolo e ispezionandolo da sé, "autonomandosi" o "autoattivandosi" [13] a tal fine.

Questo impegno accresce "l'impiegabilità" e arricchisce la professionalità del lavoratore, dando oltretutto un senso di compimento alla sua opera, perché richiede un'autonomia che non era neanche lontanamente immaginabile nel modello taylor-fordista, quando la qualità era direttamente incorporata nella quantità, e quindi veniva demandata a tecniche di controllo statistico le quali venivano poi "progressivamente incorporate dalla tecnologia" [14]; il che, a sua volta, restringeva le "opportunità di un comportamento espressivo" del lavoratore [15].

Requisiti e profili

I requisiti professionali si stanno facendo molto diversi da quando al grosso della mano d'opera bastavano pochi giorni per imparare le mansioni comuni, e una sparuta minoranza doveva sapere tutto sul proprio mestiere. Infatti sono sempre meno richieste le doti troppo generiche e quelle troppo specialistiche. I datori di lavoro cercano persone munite soprattutto di uno «zoccolo» di cultura generale che aiuti a comprendere la massa di informazioni di cui fatto oggi il lavoro; e di un'esperienza maturata attraverso una conoscenza settoriale, o una semplice socializzazione al lavoro, in quel ramo oppure in rami affini. Il primo requisito comporta apertura mentale, curiosità di apprendere, disponibilità a cambiare, mentre il secondo offre uno "stock" o un "mix" di competenze, capacità nel muoversi, attitudine a destreggiarsi. La professionalità non consiste più nel tradizionale bagaglio di conoscenze e di esperienze accumulate: proprio come l'impresa, essa diventa "processiva"; quindi cambiano anche i modelli della formazione professionale.

Gli obblighi di produzione richiedono al lavoratore di "gestire le perturbazioni", di "mantenere fluidi i processi", cioè di cogliere i segnali di discontinuità, di essere flessibili mentalmente [16]. Il datore di lavoro apprezza chi è capace di lavorare in gruppo, di avere iniziativa, di agire su obiettivi, di assumere rischi, di aggiornarsi continuamente, anche perché ci sono conoscenze, competenze (e mestieri) che invecchiano in fretta: apprendendo "dalla" organizzazione e "con" l'organizzazione occorre adeguare il proprio sapere alle novità nei metodi di produzione, nei requisiti del prodotto e nelle tendenze del mercato. Le imprese "hanno bisogno non soltanto delle capacità di cui hanno bisogno, ma anche e soprattutto delle capacità di cui non avvertono ancora il bisogno" [17]. Andando "oltre la meccanizzazione" [18], nel lavoro emerge in definitiva la novità cruciale: esso diventa meno "maschile", nel senso di rigido-esecutivo-performativo; e diventa "più femminile", nel senso di fluido-cognitivo-relazionale.

Crescono velocemente i lavoratori che trattano informazioni operando da terminale, tenendosi in contatto con l'ufficio accanto, la sede metropolitana o i colleghi di altri continenti, talvolta muniti della discrezionalità necessaria a integrare, coordinare o condurre processi, oppure sistemi, a elevato livello di automazione. L'estendersi di queste tecnologie concorre a mutare i requisiti cognitivi del lavoro: se — come vedeva T. Veblen già all'inizio del secolo [19] — il macchinismo sollecitava la percezione quantitativa e l'"orientamento causale", sul finire del secolo il "digitalismo" sollecita invece una consapevolezza di rete e una flessibilità mentale. Su tali requisiti da "knowledge workers" poggiano svariati mestieri nuovi [20], mentre altri sono resi obsoleti da tecnologie che spiazzano profili professionali gloriosi, come quello del linotipista. Sebbene la crescita di requisiti cognitivi del lavoro non aumenti di per sé le distanze fra i vari profili professionali (anche perché nascono più mestieri di quanti ne muoiano), vi sono forti rischi che accresca le diseguaglianze di opportunità create dall'istruzione, penalizzando così la mano d'opera già sfavorita sul mercato.

I linguaggi del lavoro si tecnicizzano e si standardizzano rimpiazzando gli idiomi di mestiere, anche per la dominanza culturale di termini inglesi, e coinvolgendo sia il "professional" o l'addetto ai "poli esperti", che si occupano di ideazione, progettazione, immagine, diagnostica, certificazione, e così via, sia l'operaio che da "ausiliario tradizionale" diventa "controllore di processo" [21]. Vengono anche erosi i tacit skill, cioè le malizie con le quali gli operai potevano sì ostacolare l'intensificazione del lavoro ma anche assicurarne la continuità, e che sono vanificate da modelli di produzione più trasparenti del taylor-fordismo. Le abilità nel rallentare il ritmo fingendo di lavorare secondo la norma, o nel porre rimedio in via informale a sviste dei progettisti, o a falle nei flussi, possono oggi emergere utilmente per l'azienda se l'operaio, invogliato a cooperare, rivela il proprio spicchio di "know-how", mentre diventano inutili all'operaio che per autodifesa voglia tenersele per sé.

Sui nuovi requisiti di professionalità del lavoro si affrontano due interpretazioni. Quella "post-fordista" presenta due prospettive: la "neo-tecnica", che sottolinea le competenze richieste dai nuovi modelli di produzione [22]; e la "neo-artigianale", che esalta le potenzialità dei sistemi locali e di piccola impresa. [23] L'interpretazione "neo-fordista" vede invece uno scenario di dequalificazione e degradazione del lavoro [24] motivato dal fatto che i margini di autonomia lasciati oggi ai lavoratori non possono arricchire un lavoro sempre progettato dall'impresa [25].

Tempi e rapporti

I tempi del lavoro cambiano non meno della qualità e dei contenuti, sia perché gli orari contrattuali e legali si stanno accorciando mentre gli orari di fatto tendono ad allungarsi, sia perché sopravvengono calendari settimanali,

mensili e annui assai diversi dagli standard del '900. Diminuiscono il numero e la durata delle pause, anche per anticipare l'ora d'uscita; i sistemi dei turni si fanno più complessi; le settimane lavorative vengono compattate accorpando più ore in meno giorni, i "week end" vengono goduti parzialmente, talvolta sono messi in causa; viene elasticizzata la fruizione delle riduzioni d'orario mentre vengono differenziati i giorni di riposo infrasettimanale: gli orari di ingresso e di uscita sono individualizzati (flexitime) su richiesta dei lavoratori, l'orario annuo è reso "scorrevole" calendarizzando i periodi di super lavoro e ridotta attività; le ferie vengono scaglionate; orari meno rigidi vengono compensati con ore aggiuntive di riposo (banche-ore), o con assunzioni; gli orari e i giorni di attività dei negozi e dei servizi mirano a un modello di vita — come si dice — "permanentemente attiva" che può mettere a rischio le festività. Queste novità, che in Europa vengono contrattate fra le imprese e i sindacati, prolungano l'utilizzo degli impianti per fronteggiare meglio le congiunture e la competizione, e mettono fine ad assetti uniformi che erano un potente regolatore sociale, ma di cui la società soffriva dati i "sincronismi sociali" a cui davano luogo [26], per esempio con la congestione urbana.

La diversificazione degli orari dà speranze a chi ieri soffriva perché erano uniformi e anelastici, ma dà problemi alle famiglie e alle comunità poiché nel quotidiano gli scenari temporali identificano socialmente i soggetti: quando si entra al lavoro e se ne esce in ore e in giorni che coincidono sempre meno, gli incontri diventano meno agevoli e diminuisce la riconoscibilità di chi lavora. I soggetti sono altresì occultati, mimetizzati, dispersi dalla diffusione territoriale dei luoghi di lavoro, benché i sistemi "cablati" li tengano in comunicazione più che nel passato. Una personalizzazione degli orari potrebbe anche intaccare quella compattezza temporale che consentiva ai sindacati di operare a nome di tutto il mondo del lavoro [27].

Oltre a ciò, cambia la durata stessa dei rapporti di lavoro, diversificando le forme e i livelli della tutela. Sintomatico è che le assunzioni con rapporto a tempo determinato tendano a superare quelle a tempo indeterminato. Anche se questa tendenza riflette i bisogni di taluni strati di lavoratori, in Europa si teme una precarizzazione del lavoro, che è simboleggiata dai cosiddetti Mac-jobs, cioè da impieghi poveri e malsicuri. Questo vale anche per la crescita di lavori a tempo parziale che offrono opportunità di lavoro nuove, specie per le donne, ma che paiono una mera ripartizione del lavoro esistente. Altre formule ancora fanno temere divaricazioni fra i lavoratori: il lavoro "intérimaire" o interinale, cioè l'affitto di mano d'opera per durate determinate; il "job sharing", cioè la condivisione dello stesso posto da parte di più addetti, i moduli lunghi, cioè l'alternanza di giorni lavorativi lunghi e di più giornate di riposo; l'impiego per due giorni la settimana (le cosiddette squadre "week end"); e il telelavoro o lavoro a distanza. D'altro canto vi sono impieghi non regolabili come in passato semplicemente perché in passato non c'erano: la vigilanza davanti a banche o università; l'assistenza, l'accoglienza e la traduzione per convegni o congressi; l'allestimento o l'arredo di

spettacoli, il "catering", le pulizie e il giardinaggio per ricevimenti ed incontri; i programmi di informatica dedicati; i preventivi per le installazioni a domicilio; le ricerche di mercato; le interviste su questionario: tutti impieghi per i quali servono lavoratori da assumere per svolgere compiti dei quali il committente non potrebbe garantire la continuità.

Simboli di queste novità sono l'impresa duale, fatta di "core workers" e di "contingent workers", cioè di un ristretto nucleo di mano d'opera a tempo pieno e indeterminato intorno al quale ruotano quote varie di mano d'opera a tempo parziale o/e determinato; e l'impresa virtuale, detta "de-jobbed company" o anche "post-job company", fatta di mano d'opera che non si incontra mai perché lavora da casa o altrove o così da lontano da non essere conosciuta neppure dai dirigenti [28].

Sebbene le diversità nei tempi di lavoro e nei rapporti di lavoro non diano luogo a tutele così nettamente distinte come quelle di tipo legale fra lavoratori subordinati, che attendono istruzioni ad ogni passo, e lavoratori autonomi, che decidono tutto da sé, e diano semmai luogo al "continuum" che vi è fra "doppio-lavoristi" e disoccupati di lunga durata, si teme che queste novità nel mondo del lavoro possano minare le solidarietà esistenti. Tempi di lavoro incostanti e rapporti di lavoro discontinui, così "atipici" rispetto a tutta l'epoca industriale, rischiano anche di indebolire le proprietà identificative del lavoro e, con esse, il suo senso sociale.

Tutela e rappresentanza

La transizione al post-fordismo ha aperto nel mondo del lavoro un'epoca di «diversificazione» nei connotati professionali, nelle modalità della prestazione e nei profili sociali. Essa subentra all'epoca della "uniformazione", che nel '900 aveva livellato le mansioni e compattato le identità dei "colletti blu" e "bianchi", come questa era subentrata all'epoca della "eterogeneità" che nell'800 aveva amalgamato le figure precarie di un proletariato disparato per posizione e per provenienza. Le tendenze in atto a un lavoro la cui qualità migliora e la cui tutela peggiora hanno chiari caratteri ambivalenti. Dimensioni d'impresa che si riducono, per esempio, possono rendere meno gerarchizzata ma meno protetta la posizione della mano d'opera, così come possono renderla meno protetta ma meno conflittuale. Il superamento del taylor-fordismo renderà in ogni caso superate le norme mediante le quali il mondo del lavoro era stato tutelato, le organizzazioni che lo avevano rappresentato, e le immagini stesse con cui era stato descritto. Il lavoro sta venendo riplasmato rispetto a quando il destino dei più, talvolta la loro aspirazione, era di svolgere lo stesso lavoro a tempo pieno e per tutta la vita, a quando vi erano categorie sindacalizzate con milioni di iscritti, stabilimenti industriali con 50 mila addetti, ed assunzioni a blocchi di 500 o 1000 unità. Quella cultura del lavoro va dispersa e il lavoro stesso diventa sfuggente, tanto più che in Europa il pieno impiego sembra un ricordo del passato. Le difficoltà

di trovare il lavoro o il lavoratore desiderato derivano anche da ciò, e non soltanto dalla disoccupazione: infatti l'incontro fra la domanda e l'offerta si complica anche laddove il lavoro non manca. Man mano il lavoro diventa più fluido e i rapporti di lavoro più volatili, i giovani sono spinti a introiettare una cultura del lavoro intimamente flessibile, anche per il fatto che l'allocatione dei mestieri avviene sempre meno su base "cettuale": rispetto a quando i giovani erano quietamente indirizzati al mestiere del padre o della madre, sbocchi e tragitti professionali sono meno predestinati socialmente, anche se continuano a pesare. Questa è certo un'opportunità, però è anche una traversia: infatti i giovani "possono" ma al tempo stesso "debbono" scegliere cosa faranno da grandi, anche se sanno soltanto cosa non vorrebbero fare; non hanno vincoli cui sottostare, però devono trovare da sé una via al mestiere, e al futuro. Sia i nuovi contenuti del lavoro che i nuovi rapporti di lavoro ampliano sì la gamma delle opzioni ma complicano anche le scelte, cosicché i tragitti saranno più segnati dal tipo di impresa e di località che dal tipo di tecnologia e di prodotto; dal numero dei passaggi effettuati più che dal tipo di professione acquisita [29].

La transizione in atto sta avendo effetti ambivalenti anche sugli strumenti e sulle forme della tutela e della rappresentanza, a cominciare dalle organizzazioni sindacali: lo si vede sia nelle comuni difficoltà generali, sia nelle ben diverse condizioni nazionali, difficili soprattutto in Francia, Stati Uniti e Gran Bretagna. I sindacati pagano il fatto che una parte crescente di lavoratori ha un po' meno bisogno di loro, mentre altri ne hanno molto più bisogno, ma non sanno come incontrarli; per questo, chi non riesce a trovare il primo lavoro oppure lo ha perduto, non li sente vicini a sé, quando non li sente addirittura lontani. Cosicché i sindacati debbono ricorrere a sforzi crescenti per rappresentare e tutelare la parte di mondo del lavoro che li ha resi forti, ma che si sta restringendo. Fra i lavori "atipici" poi, alcuni hanno un "maggiore" ma altri un "minore" bisogno di protezione: il collaboratore della mini-impresa di servizio e l'autonomo con rapporti di consulenza saltuari aspirano a forme di tutela e di rappresentanza fra loro diverse, e diverse anche da quelle del lavoro subordinato tradizionale, sul quale nel '900 è finito col modellarsi il diritto del lavoro; ciò vale anche per numerosi lavori di cura che reclamano attenzione, per esempio nel campo del volontariato, pur non essendo facili da omologare, neppure a quelli detti "atipici".

Molte difficoltà delle organizzazioni sindacali [30] così come dei sistemi di "welfare state", derivano appunto da questa diversificazione in atto nel mondo del lavoro, visto che il modello produttivo taylor-fordiano e il modello sociale keynesiano erano intrinseci l'uno all'altro nel dare garanzie alla condizione lavorativa e alla condizione civile. Da qui partono in Europa le riflessioni di studiosi e operatori su sistemi di regolazione che sostituiscano la cosiddetta tutela "dalla culla alla tomba", estendendo nuovi diritti di cittadinanza a chiunque presti lavoro, ma a costi inferiori, con uno scambio fra principi universalistici e intese articolate, tale da fornire garanzie minime a tutti e trattamenti negoziati ai gruppi di volta in volta individuati, anche at-

traverso una divisione sinergica dei compiti fra la legislazione e la contrattazione. Nelle nuove condizioni, la tutela e la rappresentanza del lavoro dovrebbero iniziare fin dal mercato del lavoro, vale a dire «prima» che il lavoratore trovi l'impiego, perché è in quella fase che si decidono molto più di ieri le sue condizioni e il suo trattamento: del resto, basta ricordare che nell'800 i sindacati erano sorti proprio in tal modo, e anche a tal fine...

Riferimenti bibliografici

- [1] A.F. CHANDLER, *Scale and scope. The dynamics of industrial capitalism*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1990, trad. it. "Dimensione e diversificazione. La dinamica del capitalismo industriale", il Mulino, Bologna, 1994; vedi anche J.P. WOMACK, D.T. JONES e D. ROOS, *The machine that changed the world*, MacMillan, London, 1990, trad. it. "La macchina che ha cambiato il mondo", Milano, 1991.
- [2] G. RITZER, *The McDonaldization of society*, Thousand Oaks (Calif.), Pine Forge Press, 1996, trad. it., "Il mondo alla McDonald's", Bologna, il Mulino, 1997.
- [3] AA. VV., *Il luogo del lavoro. Dalla manualità al comando a distanza*, Electa, Milano, 1986; D.I. LEVINE, *Reinventing the workplace. How business and employees can both win*, Brooking Institution, New York, 1996; AA. VV., *Le fabbriche del novecento*, «Casabella», a. XLI, n. 651-2, 1997-98.
- [4] G. KORBETZ, *Job mobility, American-style*, «Business Week», 27 gennaio, 1997.
- [5] M. SAKO, H. SATO, (a cura di), *Japanese labour and management in transition*, Routledge & Kegan Paul, London, 1997.
- [6] R. DAIRENDORF, *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Laterza, Roma-Bari 1995, p. 60.
- [7] G. BONAZZI, *Il tubo di cristallo. Modello giapponese e fabbrica integrata alla Fiat Auto*, il Mulino, Bologna, 1993, p. 114.
- [8] S. ZUBOFF, *In the age of the smart machine. The future of work and power*, Basic Books, New York, 1988, p. 56.
- [9] L. GALLINO, "Neo-industria e lavoro allo stato fluido", in P. CERI (a cura di), *Impresa e lavoro in trasformazione. Italia Europa*, il Mulino, Bologna, 1988, p. 125.
- [10] R. BLAUNER, *Alienation and freedom. The modern worker in industry*, University of Chicago Press, Chicago, 1964, trad. it. "Alienazione e libertà", F. Angeli, Milano, 1971.
- [11] H.J. HOLZER, *What employers want. Job prospects for less educated workers*, Russell-Sage Foundation, New York, 1996, pp. 64-66. Un'altra bella ricerca: CAPPELLI, P. et al., *Change at work*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- [12] AA. VV., *Il nuovo macchinismo. Lavoro e qualità totale: i casi Fiat, Zanussi e Italtel*, Edicisse, Roma, 1992.
- [13] T. OHNO, *Toyota production system: beyond largescale production*, Productivity Press, Cambridge (Mass.), 1993, trad. it. "Lo spirito Toyota", Bollati Boringhieri, Torino, 1996, pp. 10-11.
- [14] A. PICHIERRI, *Introduzione alla sociologia industriale*, Loescher, Torino, 1979, p. 140.
- [15] M. MEISSNER, *Technology and the worker. Technical demands and social processes in industry*, Chandler, San Francisco, 1969, p. 225.
- [16] G. DE TERSSAC, *Autonomie dans le travail*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992, trad. it. "Come cambia il lavoro. Efficacia, autonomia, valorizzazione delle competenze", Etas Libri, Milano, 1993, pp. 110 segg.; J.P. WOMACK, D.T. JONES, *Lean thinking*, Simon & Schuster, New York, 1996.
- [17] W. STREECK, "L'impresa come luogo di formazione e apprendimento", in M. REGINI, (a cura di), *La formazione delle risorse umane. Una sfida per le "regioni-motore" d'Europa*, il Mulino, Bologna, 1996, p. 125.

- [18] L. HIRSCHHORN, *Beyond mechanization. Work and technology in a postindustrial age*, The MIT Press, Cambridge (Mass.), 1988.
- [19] T. WEBER, *The theory of business enterprise*, Scribner's, New York, 1904, trad. it. "La teoria dell'impresa", F. Angeli, Milano, 1970, pp. 238-42.
- [20] M. MERLINI, *Nuove professioni: il futuro nel presente*, Edizioni Lavoro, Roma, 1986; F. BUTERA, E. DONATI, R. CESARIA, *I lavoratori della conoscenza*, Etas Libri, Milano, 1997.
- [21] F. BUTERA, *Il castello e la rete. Impresa, organizzazioni e professioni nell'Europa degli anni '90*, F. Angeli, Milano, 1990, pp. 110 segg.
- [22] H. KERN, M. SCHUMANN, *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion*, Beck, Munchen, 1984, trad. it. "La fine della divisione del lavoro?", Einaudi, Torino, 1991.
- [23] M.J. PIORI, C.F. SABEL, *The second industrial divide. Possibilities for prosperity*, Basic Books, New York, 1984, trad. it. "Le due vie dello sviluppo industriale. Produzione di massa e produzione flessibile", Isedi, Milano, 1987.
- [24] S. WOOD, (a cura di), *The degradation of work? Skill, deskilling, and the labour process*, Hutchinson, London, 1982.
- [25] D.F. NOBLE, *Progress without people: new technology, unemployment, and the message of resistance*, Between the lines, Toronto, 1995; M. REVELLI, *La sinistra sociale. Oltre la civiltà del lavoro*, Bollati Boringhieri, Torino, 1997.
- [26] A.M. CILESI, *Sincretismi sociali. L'organizzazione temporale della società come problema negoziale*, il Mulino, Bologna, 1989.
- [27] G. BOSCH, F. DOWKINGS, F. MITCHELL, (a cura di), *Times are changing: working time in 14 industrialized countries*, Ilo, Geneva, 1994; D.B. BILLS, (a cura di), *The new modern times. Factors shaping the world of work*, State University of New York Press, Albany (N. Y.), 1995.
- [28] W. DAVIDOW, M. MALONE, *The virtual corporation. Restructuring and revitalizing the corporation of the 21 st century*, Harper-Collins, New York, 1992; R. CROMPTON, D. GALLIE, K. PURCELL, *Changing forms of employment*, Routledge & KeganPaul, London, 1996.
- [29] A. ACCORNERO, *Il mondo della produzione*, il Mulino, Bologna, 1994.
- [30] P. ACKERS, C SMITH, P SMITH, (a cura di), *The new workplace and tradetunionism*, Routledge & Kegan Paul, London, 1996; D. GALLIE, R. PENN, M. ROSE, (a cura di), *Trade Unionism in recession*, Oxford University Press, Oxford, 1996; A. ACCORNERO, *Era il secolo del Lavoro*, Bologna, 1997.

LORENZO
CASELLI **Ripensare il lavoro***

La Dimensione antropologica-culturale del problema

Se il lavoro è per l'uomo e non l'uomo per il lavoro, l'ottica di riferimento con cui affrontare l'intera questione non può che essere antropologico-culturale. L'affermazione non è affatto scontata. Anzi, essa si rivela in conflitto tanto con il riduzionismo insito nelle grandi ideologie sociali di ieri quanto con la prepotenza liberistica di oggi e con l'imperante tendenza a considerare l'economia come un insieme di processi in cui le "macrovariabili" finiscono per prendere il posto delle diverse soggettività umane e sociali. Sotto quest'ultimo profilo la disoccupazione e l'inoccupazione si pongono come misura emblematica dell'irrazionalità dei nostri sistemi economici che sprecano e sottoutilizzano la risorsa più importante: la persona e le sue capacità intellettive, pratiche e relazionali.

Solo a partire dalla gente che lavora o cerca lavoro o ha perso il lavoro, possono assumersi le molteplici

* Per gentile concessione dell'Ufficio per la pastorale sociale e del lavoro della CEI

dimensioni e significati del lavoro medesimo: esperienza, valore, bene collettivo, testimonianza. Con altre parole, ciò che è in gioco è la persona nelle sue valenze individuali e comunitarie. Da questo punto di vista ci sembra di dover constatare che tra lavoro (che non c'è, che è troppo, che si perde) ed esperienze di vita di uomini, donne, scolarizzati, non scolarizzati, residenti al nord oppure al sud, si stanno realizzando preoccupanti fratture.

La precarietà connota molte delle odierne situazioni lavorative. Per i giovani risulta sempre più difficile la costruzione di un valido progetto esistenziale. L'armonizzazione tra aspirazioni e futuro (ad esempio crearsi una famiglia) diventa problematica. Discorso analogo può farsi per la donna. Allo stato attuale essa paga il prezzo di squilibri e contraddizioni insiti nell'organizzazione sociale e produttiva. Le donne vengono concentrate su posizioni lavorative marginali, sottoposte a una flessibilizzazione verso il basso, con limitate possibilità di carriera. A livello di cultura organizzativa e gestionale corrente, esse devono poi fare i conti con contesti scarsamente attenti al problema dei rapporti tra tempi di lavoro e tempi di vita, specie familiare. Si riducono le garanzie e le sicurezze tanto in entrata quanto in uscita dal mercato del lavoro. Tutto ciò genera preoccupazione e sofferenza.

Aumentano le disuguaglianze e le discriminazioni. Sono colpiti i più deboli, i meno dotati, i meno tutelati, i meno capaci di iniziativa personale. Tra non lavoro, esclusione e, talvolta, devianza i confini sono sempre più labili. Il lavoro remunerato non sempre è garanzia contro la povertà e l'indigenza. A maggior ragione ciò vale con riferimento ai trattamenti pensionistici.

L'elencazione potrebbe ulteriormente continuare, a comprova del fatto che la disoccupazione e l'inoccupazione si pongono come misura emblematica dell'irrazionalità dei nostri sistemi economici e sociali, che sprecano e sottoutilizzano la risorsa più importante: la persona e le sue capacità intellettive e pratiche. I sistemi di mercato, dopo aver trasformato in lavoro remunerato larga parte delle attività umane, non sono più in grado di garantire a tutti coloro che lo richiedono, per necessità o desiderio, un lavoro a condizioni socialmente accettabili. Le tradizionali politiche del lavoro, finalizzate ad assicurare un posto di lavoro a tutti, sono oggi pressoché inagibili. Che fare dunque?

Il lavoro discriminante dell'economia e della politica

Mai come in questo momento la questione lavoro si pone come la vera discriminante tra politiche economiche conservatrici di mero risanamento finanziario e politiche riformistico-popolari che, senza negare vincoli e compatibilità, siano orientate alla crescita e alla solidarietà.

Per le prime il lavoro appare come una grandezza da minimizzare e quindi da "sotto utilizzare"; per le seconde il lavoro può essere soggetto, protagonista dei processi di trasformazione e modernizzazione, parametro di efficacia.

Tra le posizioni di chi vede l'occupazione come un portato residuale e subalterno dello sviluppo e prima ancora come un qualcosa da sacrificare rispetto alle esigenze di risanamento e recupero di competitività e di chi ritiene irrinunciabile la difesa dei posti di lavoro così come si presentano, vi sono ampi spazi per strategie attive e contrattate nel cui ambito nuove politiche del lavoro (orario, mobilità, riqualificazione, flessibilità, ecc.) sono strettamente legate a nuove politiche di allargamento della base produttiva, vista nelle sue ampie interrelazioni economiche e sociali.

Più propriamente il lavoro, inteso anche come professionalità, competenza, conoscenza, informazione, può essere il fulcro di una rinnovata politica economica orientata alla valorizzazione interdipendente di tutte le risorse del paese.

Tra queste si pongono in stretta connessione con il lavoro quelle imprenditoriali. Per l'imprenditorialità esiste oggi la necessità, così come per tutti i protagonisti, di una rilegittimazione accettando le sfide del nuovo e dello sviluppo nella chiarezza delle regole del gioco. Del pari, va richiamata l'attenzione sul potenziale di creatività esistente sia nell'ambito delle piccole imprese cui mancano sovente le condizioni per potersi esprimere adeguatamente, sia nel comparto delle esperienze cooperative, autogestitarie e più in generale del "terzo settore".

Per quanto concerne le risorse finanziarie va sottolineata la necessità che le istituzioni finanziario-creditizie si trasformino sempre più in "banche per la crescita" orientate, in termini imprenditoriali, allo sviluppo degli impieghi e alla fornitura di servizi reali per il mondo della produzione. Del pari l'accumulazione pubblica deve saper collegare modernizzazione produttiva e riforme sociali fornendo elementi di orientamento all'intero sistema nel mentre occorre creare gli spazi per nuovi investitori collettivi.

Tra le risorse da inserire in un processo di valorizzazione vanno collocate altresì quelle ambientali, territoriali e fisiche. Una politica agroindustriale, nella misura in cui allenta i vincoli della bilancia dei pagamenti, crea gli spazi per misure di tipo espansivo. Una politica urbanistica, delle costruzioni e dei trasporti alleggerisce i conti della finanza pubblica e libera risorse per altri impieghi produttivi.

Si osservi infine che una politica orientata alla valorizzazione di tutte le risorse trova nel sistema delle autonomie locali un punto di forza di fondamentale importanza attraverso il quale è possibile sia la migliore esplicitazione delle scelte e dei progetti nazionali, facendo sì che questi esercitino un ruolo mobilitante nei confronti delle potenzialità locali, sia la creazione di condizioni per l'attivazione dell'indotto e la promozione di nuova imprenditorialità, sia la qualificazione del territorio mediante l'apprestamento di economie esterne e di servizi reali alla produzione e alla convivenza.

Sottostanti a questo ragionamento di politica economica e del lavoro vi sono alcuni snodi di fondamentale importanza che richiedono di essere esplicitati. Il primo. Occorre da un lato investire nell'intelligenza delle persone e nelle infrastrutture o reti capaci di diffonderla e potenziarla e dall'altro

in una migliore qualità della vita per tutti. Vi sono bisogni ed esigenze che non possono più essere sacrificati a livello di assistenza, cultura, protezione ambientale, ecc. Essi rappresentano nel contempo importanti «giacimenti» per alimentare la crescita. Il secondo. Occorre creare un clima di fiducia tra i vari protagonisti dell'economia e della società, in particolare tra imprese e sindacato. Le politiche di sviluppo devono essere supportate da un affidabile e duraturo "dialogo sociale". Il terzo. Occorre solidarietà: tra uomini e donne, tra padri e figli, tra regioni ricche e regioni povere, tra chi ha i soldi e chi ha capacità di iniziativa economica e sociale e chiede di essere sostenuto. La solidarietà non è soltanto una categoria morale, è anche uno strumento fondamentale che serve a moltiplicare le risorse disponibili.

Il lavoro non viene "dopo" lo sviluppo, come portato o conseguenza dello stesso. Al contrario ne costituisce un elemento coesenziale al pari di altri fattori, quali — ad esempio — l'innovazione, la qualità, la flessibilità che proprio nelle persone trovano il loro radicamento e la loro capacità di piena esplicazione. Lavoro e sviluppo richiedono di essere costruiti in maniera intenzionale e deliberata. Per i grandi problemi oggi sul tappeto (e il lavoro è uno di questi) non esiste una sola soluzione. Più alternative sono possibili. Queste richiedono di essere valutate sia per le conseguenze che producono sia per i nodi che possono contribuire a sciogliere. In ciò sta la responsabilità dei vari soggetti coinvolti, responsabilità che non si esaurisce all'interno dei soggetti medesimi, ma richiede viceversa forme di collegialità e di cooperazione rispetto a valori e obiettivi condivisi.

Lavoro, partecipazione e ruolo del sindacato

Nuova qualità dello sviluppo economico-sociale e partecipazione sono tra di loro strettamente collegate. Certamente, oggi, partecipazione e concertazione non rappresentano più fatti meramente ideologici o sovrastrutturali. Esse rispondono, in larga misura, alla necessità di governare variabili economiche e sociali tra di loro connesse da rapporti di interdipendenza e processualità. I sistemi complessi per essere strutturati e gestiti richiedono diffusione di decisionalità, accesso interattivo alle informazioni, visione integrata all'assieme delle logiche cooperative.

Resta però uno snodo ineludibile. Esso sta nell'interpretazione e nell'uso del potenziale partecipativo insito nelle organizzazioni complesse. Agli interrogativi — chi partecipa? come? per conto di chi? in vista di quali obiettivi? con quali poteri? — possono essere date nei fatti risposte molte diverse. Queste potrebbero essere esclusivamente aziendalistiche favorire soltanto talune fasce di lavoratori e di professionalità, trascurare ciò che si trova al di fuori dell'impresa, potenziare comportamenti corporativi. Del pari la concertazione a livello di sistema potrebbe esaurirsi nell'accordo bloccato tra interessi forti nonché mascherare all'interno delle singole organizzazioni prassi gerarchiche e autoritarie. Vi è però un'altra possibilità alternativa. Quella di tra-

sformare il potenziale partecipativo delle organizzazioni complesse in una sorta di "merce politica e culturale" da porre sul piatto della bilancia in vista di trasformazioni più generali sul terreno della democrazia industriale ed economica.

Sta qui, a nostro avviso, la grande opportunità per il sindacato degli anni a venire. Esso costituisce, nella situazione del nostro paese, un soggetto fondamentale per l'allargamento delle frontiere della democrazia e la promozione dello sviluppo su basi più solide. In quest'ottica la partecipazione appare come un processo che non ha limiti predefiniti anche se necessariamente si concretizza in prassi, istituti pro tempore validi. Prassi ed istituti che sanciscono lo stato del passaggio della democrazia dalla sfera politica a quella sociale, a quella economica ove la persona e la famiglia sono prese in considerazione nella molteplicità dei loro ruoli, funzioni ed esigenze. In questa prospettiva il sindacato può giocare alcune carte fondamentali:

- a. collegando aspetti "macro" e aspetti "micro", ovvero le grandi politiche economiche e sociali e le scelte delle imprese e delle istituzioni;
- b. mettendo in comunicazione privato e pubblico, superando separatezze e contrapposizioni. La qualità della vita, le riforme sociali, ma anche la competitività internazionale nel nostro paese presuppongono un ruolo diverso del settore pubblico e di coloro che vi operano; nel contempo l'innovazione, la produttività dei comparti privati devono essere funzionali a un più generale disegno di crescita, poggiante su di una valutazione politico-culturale di cosa produrre, come produrre e per chi produrre;
- c. tutelando coloro che pagano i costi dei cambiamenti (o sono esclusi dal cambiamento medesimo) e valorizzando la competenza, la creatività di coloro che promuovono le trasformazioni; riducendo le distanze mediante impostazioni solidaristiche attive.

Tutto ciò presuppone, sempre con riferimento al nostro paese, alcune condizioni minimali:

- a. il rafforzamento della legislazione quadro e specifica a supporto della democrazia economica. Si impone sia chiarezza e trasparenza nelle regole del gioco sia la creazione di strumentazioni atte a favorire la libertà di iniziativa dei diversi soggetti a partire dal sociale (cooperative di giovani, volontariato, piccole imprese, ecc.);
- b. il potenziamento delle procedure di concertazione e di contrattazione, finalizzate alla partecipazione tra imprese, lavoratori, sindacati, istituzioni pubbliche. Ciò nell'interesse generale e in un'ottica di solidarietà;
- c. l'allargamento dei diritti di cittadinanza dei lavoratori e degli utenti nei luoghi di produzione, nell'ambito del consumo e dell'impiego dei risparmi, a livello dei servizi pubblici, favorendo la partecipazione e l'autorganizzazione sociale.

Umanizzare il lavoro e l'economia

Al presente il nostro paese, da molti punti di vista, si trova in mezzo a un guado: è attanagliato dall'emergenza non sa cogliere il senso della prospettiva. Per affrontare gli anni a venire occorre un grande progetto, aperto sull'Europa.

Un progetto nel quale far convergere politiche di breve e politiche di medio-lungo termine, il pubblico e il privato, la libertà e la regolamentazione.

Un progetto nel quale i grandi decisori economici e istituzionali si scambiano impegni e certezze reciproche in vista di obiettivi condivisi di crescita nella solidarietà. Un progetto nel quale il civile e il sociale non sono confiscati ma al contrario pienamente valorizzati.

Le discriminanti del ragionamento non sono soltanto tecniche ed economiche ma anche politiche e prima ancora etiche. Le grandi trasformazioni che ci attendono esigono sia la capacità di coniugare sacrifici presenti e benefici futuri su di una base di equità, sia adeguati meccanismi di partecipazione e di controllo sia, in prospettiva, assetti sociali più giusti ed equilibrati con un saldo netto di democrazia e di solidarietà.

Siamo arrivati al cuore del problema. Quando un sistema è coinvolto in crisi e contraddizioni profonde, o si deteriora fino a collassare o fa un salto di qualità verso forme di organizzazione più alte. Di fronte alla complessità e contraddittorietà della situazione:

- a. non ci si può limitare o rassegnare alla ratifica dette frammentazioni e quindi alla rinuncia a proposte di aggregazione;
- b. non si può far riferimento a definizioni verticistiche ed autoritarie di valori e di obiettivi, magari in nome dell'efficienza;
- c. occorre viceversa procedere nella faticosa costruzione di un discorso etico in base al quale poter dire dei sì e dei no; occorre quindi allargare i giochi della società, della politica, dell'economia.

In questa prospettiva le sfide da raccogliere non sembrano mancare: elevare le soglie di razionalità economica di cui la collettività è oggi capace; spostare in avanti le compatibilità economiche; allargare l'ambito delle convenienze; passare, attraverso la piena cittadinanza del lavoro, da logiche esclusive (pochi decisori che contano) a logiche pluralistiche e partecipative; mantenere vivo il rapporto tra i risultati conseguiti e le attese di risultati nuovi più ricchi in umanità.

Il lavoro chiede appunto umanizzazione e trascendimento. Non può essere visto in termini meramente strumentali, unilaterali o anche secondo una pretesa di totalità. In altri termini, il lavoro non è fine a se stesso, ma diventa momento di un cammino dotato di significati più ampi e più ricchi, affidato a una realizzazione antropologica nella quale coesistono azione e dimensioni spirituali. Il lavoro rivisitato può allora diventare perno di una convivenza solidale tra persone che operano per accrescere le risorse disponibili secondo un'ottica di partecipazione, collaborazione e anche reciprocità e gratuità.

Non esistono formule magiche per creare lavoro. Occorre investire nell'intelligenza e nel cuore delle persone. Mentalità convertite generano strutture convertite. Ciò vale per credenti e non credenti. Le diverse competenze e responsabilità (di imprenditori, sindacalisti, studiosi delle diverse discipline) devono sentirsi impegnate nella creazione di assetti sociali più giusti, favorevoli allo sviluppo integrale della persona, nei quali attraverso il lavoro di ciascuno si alimenta un bene comune, il più ampio possibile.

In tale prospettiva occorre ripensare l'economia, la politica, la cultura, la scienza stessa, nell'ottica di una "solidarietà creativa". Lavoro libero, impresa, partecipazione rappresentano — in quest'ottica — gli elementi fondamentali di un'economia multidimensionale (capace cioè di prendere in carico gli ambienti sociali, culturali e naturali sui quali si apre), dinamica e coevolutiva con il mondo nel quale essa si iscrive, a servizio dell'uomo e non padrona dei suoi destini.

Il problema dei lavori, della ricostituzione delle sue basi etiche, politiche, sociali, economiche si pone pertanto nell'ambito della progettazione di una "buona società in cui vivere". Come ci ricorda la *Centesimus Annus*: "È necessario perciò adoperarsi per la costruzione di nuovi stili di vita, nei quali la ricerca del vero, del bello e del buono e la comunione con gli altri uomini per una crescita comune siano gli elementi che determinano le scelte dei consumi, dei risparmi, degli investimenti".

Con riferimento a tutto ciò la Chiesa non può "chiamarsi fuori". La sua competenza è teologico-antropologica; deve esprimere degli orientamenti; annunciare il Vangelo della carità; denunciare ciò che va contro la persona; stimolare la creatività e la responsabilità dei laici cristiani impegnati sulle frontiere dei lavori e in collaborazione con tutti coloro che hanno a cuore le sorti dell'uomo. Anche nell'economia e nel lavoro può dunque maturare il regno di Dio. E questo si verifica ogni qualvolta ciascuno cerca di rispondere alla propria vocazione di costruttore di una «città» in cui valga la pena di vivere, di lavorare, di sperare.

PASQUALE
RANSENIGO

“La questione del lavoro oggi”

Riflessioni su alcuni temi del
convegno CEI del 7-10 maggio 1998

Premessa

Pur non disponendo a tutt'oggi della pubblicazione degli “atti” del Convegno, organizzato dal 7 all'11 maggio 1998 dalla Commissione della Conferenza Episcopale Italiana (CEI) per i problemi sociali e il lavoro sulla “*questione del lavoro oggi*”, sembra opportuno, per la rilevanza e attualità del tema, ritornare sui nuclei di alcune tematiche affrontate dai Relatori e approfondite nelle Commissioni di lavoro del medesimo Convegno, nell'intento di offrire orientamenti e possibili punti di riferimento a quanti operano soprattutto nell'area culturale della progettazione e della realizzazione di azioni di formazione e di orientamento professionale.

Non sempre, infatti, tali operatori-formatori trovano occasione di dedicare, anche per urgenti problemi contingenti cui debbono far fronte, un tempo sufficiente per una riflessione, che vada al di là delle percezioni personali o di articoli di giornale, su una *questione* che è al centro delle preoccupazioni della nostra società attuale; essi spesso manifestano l'urgenza e la necessità che qualcuno li accompagni in questa che può

ritenersi la più improcrastinabile delle riflessioni in campo sociale, economico, ma anche *formativo*.

Che l'intento *culturale e formativo* sia una dimensione costante delle iniziative ecclesiali lo dimostra, anche in questo caso, l'impegno con cui la Commissione episcopale ha sollecitato gli "specialisti", le "forze sociali" e le diverse "associazioni" ad offrire propri e specifici contributi di preparazione e di documentazione sulle diverse dimensioni del tema scelto per il Convegno.

La consistenza e la qualità di tali apporti, pervenuti al Gruppo di Studio preparatorio, ha permesso alla Segreteria del Convegno di coinvolgere personalmente ogni partecipante, consegnando a ciascuno, in apertura del Convegno stesso, il volume *"ripensare il lavoro"* (a cura di L. Caselli, edizioni Dehoniane Bologna 1998), articolato in tre sezioni: *nella prima*, sono riportati i testi delle relazioni sull'analisi della situazione; *nella seconda*, si affrontano alcune specificità del lavoro oggi; *nella terza*, si evidenziano gli apporti relativi alla risposta ecclesiale a partire dalla spiritualità e dalla teologia, per giungere alla pastorale e alle proposte del pensiero sociale della Chiesa.

La sostanziale fedeltà dei Relatori ai contributi predisposti in fase di preparazione del Convegno ci consente un diretto riferimento ai testi riportati nelle tre sezioni del volume citato, con l'integrazione di appunti personali relativi agli approfondimenti svolti nel tredicesimo Gruppo, che ha sviluppato le proprie riflessioni sul tema "formazione-lavoro".

1. Nuclei di analisi della situazione del lavoro oggi

Le analisi e le conseguenti valutazioni sulla situazione del lavoro, specie nel nostro Paese, muovono sostanzialmente concordi nel rilevare innanzi tutto una preoccupante rottura tra il lavoro (che non c'è, che è troppo, che è aleatorio, che si perde) e le esperienze di vita dei diversi soggetti (uomini, donne, giovani, anziani, scolarizzati, non scolarizzati, residenti al nord o al sud).

Riscontri oggettivi di questa drammatica *rottura* sono diffusi e facili da rilevare in alcune situazioni che costituiscono ormai i contorni di uno scenario generalizzato.

Anzitutto, la *precarietà* connota molte delle odierne situazioni lavorative, specie per i giovani, impedendo loro di costruire un proprio progetto di vita: sono lasciati soli soprattutto nel momento più delicato e critico di fronte alle necessarie scelte del percorso scolare e formativo.

Inoltre, aumentano le *disuguaglianze e le discriminazioni* nei confronti dei più deboli, dei meno dotati, dei meno rappresentati, dei poco motivati di iniziativa e esposti a rischio personale: tra non lavoro, esclusione e, talvolta, devianza i confini diventano sempre più labili.

Infine, dal lavoro non scaturiscono automaticamente *solidarietà e socialità*: non sono poche le situazioni di dinamiche di competizione, di divisione,

di contrapposizione e di chiusura corporativa tra quanti sono più garantiti e quanti non godono di altrettanto adeguati sostegni di rappresentanza, non esclusi quanti sono oggetto di trattamenti pensionistici.

Anche solo da questi schematici riscontri, emerge evidente come la disoccupazione e l'inoccupazione di oggi rappresentino la misura emblematica di un insieme di situazioni, fino ad ora inedite, tanto da motivare una valutazione di condanna e di irrazionalità dei nostri sistemi economici e sociali, che sprecano e sottoutilizzano la risorsa più importante, rappresentata dalla persona e dalle sue capacità intellettive e pratiche.

Se pesante ed inappellabile è la condanna di un sistema economico e sociale siffatto, altrettanto irresponsabile sarebbe il fermarsi alla sola denuncia, senza farsi carico di individuare i possibili correttivi che devono segnare un'inversione di tendenza, capaci di suscitare un nuovo consenso politico, etico, culturale, educativo e pastorale su alcune questioni cruciali da approfondire nei lavori del Convegno.

1.1. Sviluppo e occupazione tra responsabilità e progetto è stato il tema sviluppato dal relatore Lorenzo Caselli dell'università di Genova, rilevando, quasi a premessa, come non possa essere elusa una grande contraddizione dell'attuale nostra società. Da un lato l'assunzione di un sistema economico come sommatoria di singole imprese per le quali il costo del lavoro è una grandezza da minimizzare; dall'altro, la visione di una società che, nel suo complesso, giudica la non occupazione un male gravissimo e che, quindi, pone tra le sue finalità prioritarie quella di creare lavoro in misura quantitativamente e qualitativamente adeguata.

Da questa *contraddizione* occorre partire per chiedersi se ciò sia un qualcosa di ineluttabile o se, viceversa, non sia configurabile e praticabile una strada differente, che, facendo leva sulla centralità delle persone che lavorano con intelligenza, competenza e creatività, si proponga obiettivi di progresso e di modernizzazione capaci di coniugare competitività e crescita economica con le opportunità di uno sviluppo dell'occupazione qualitativa offerta a tutti i cittadini.

Affinché ciò possa accadere, secondo la proposta del relatore, sono necessarie alcune condizioni preliminari: *contestualità* tra lavoro, innovazione, qualità, flessibilità; *progettualità* intenzionale e deliberata per costruire insieme lavoro e sviluppo; *responsabilità* tra i diversi attori economico-sociali rispetto ai valori e agli obiettivi condivisi; *eticità* da assumere come tratto comune di rapporti con gli altri e di interdipendenza tra i vari soggetti della società civile ed economica.

Se queste sono le condizioni preliminari, bisogna conseguentemente rimarcare la necessità di ripensare profondamente il lavoro nell'interazione tra soggetti e processi, rivisitando, in particolare, il ruolo delle imprese, delle istituzioni pubbliche, delle forze sociali e del sindacato all'interno di strategie di partecipazione e di concertazione.

Rispetto all'apparato produttivo delle *imprese*, bisogna prendere atto di

un sistema industriale ancora troppo concentrato sui settori di base e di consumo finale, con persistenti lacune nell'area dei beni strumentali, dell'impiantistica, della progettazione e della ricerca: ciò spiegherebbe, secondo il relatore, come le imprese italiane considerino ancora il lavoro un costo da contenere per vincere una competitività internazionale in termini di prezzi su prodotti standardizzati. Solo le piccole e medie industrie, che operano con successo in nicchie di specializzazione, conseguono livelli di eccellenza che richiedono la valorizzazione della risorsa lavoro quantitativa e qualitativa, superando la ristrettezza delle specializzazioni produttive, ricorrendo al risparmio familiare, innovando le grandi attività del servizio privato e pubblico, del credito, dei trasporti e della distribuzione. Una nuova qualità dello sviluppo e l'impatto del progresso scientifico e tecnologico richiedono un disegno progettuale capace di abbattere finalmente i compartimenti stagno.

Con riferimento alle *politiche delle istituzioni pubbliche*, è mancata, secondo il relatore, una strategia economica e industriale capace di favorire la nascita e il consolidamento di investimenti infrastrutturali, di ricerca, di servizi qualificati alla persona, lasciando spazi a politiche economiche subalterne alle vicende congiunturali internazionali, finalizzate esclusivamente al controllo del ciclo mediante l'uso dell'acceleratore o del freno, ma incapaci di predisporre e gestire un sistema articolato di interventi nell'ambito reale dell'economia: il mercato chiama in causa lo stato per ottenere assistenza, protezione, sostegni di vario genere; lo stato, a sua volta, chiama in causa il mercato come alibi, come copertura e come scarico di responsabilità.

Rispetto al ruolo delle *forze sociali e del sindacato*, il relatore ne precisa il contesto innovativo rispetto alle nuove forme di lavoro e del loro ruolo nella società attuale con la nascita di nuove professioni non necessariamente riconducibili a luoghi di lavoro collettivi e al lavoro dipendente, attività lavorative occasionali, lavori socialmente utili, lavori interinali: in una fase del lavoro che cambia, il ruolo delle forze sociali e del sindacato deve ispirare le strategie della partecipazione e concertazione con gli altri soggetti-attori dell'innovazione e modernizzazione dell'assetto economico e sociale, superando lo schema acquisitivo-rivendicativo degli anni passati per aprirsi alle esigenze di rappresentanza e di rappresentatività, tanto nei confronti dei bisogni delle persone che sono già occupate, quanto nei confronti delle aspettative di coloro che premono per entrare sul mercato del lavoro od operano in fasce di precarietà.

Tutto ciò richiede una *nuova cultura del lavoro*: passare da una "cultura delle conseguenze" a una "cultura del progetto".

1.2. La relazione su "*lavoro, occupazione, economia civile*" di Stefano Zamagni dell'università di Bologna ha richiesto ai convegnisti una comune disponibilità a seguire l'articolazione di una riflessione, che si è sviluppata con un'argomentazione a tesi: *la disoccupazione di oggi è, per il relatore, la conseguenza di un'organizzazione sociale incapace di articolarsi nel modo più adatto per valorizzare le risorse umane a disposizione.*

Quali sono le incidenze dell'organizzazione sociale attuale, si è domandato il relatore, rispetto ai guasti che produce una disoccupazione connotata da caratteristiche che non sono ascrivibili a quelle precedenti? È un fatto che le nuove tecnologie della terza rivoluzione industriale liberano un tempo sociale dal processo produttivo, un tempo che l'attuale assetto istituzionale trasforma in disoccupazione e che, con diverso assetto istituzionale, potrebbe essere utilizzabile per una pluralità di usi diversi da quelli orientati alla produzione di nuove merci o di servizi collegati sempre alla produzione delle merci stesse.

Per entrare nel merito della prospettiva innovativa, indicata dal relatore, è necessario prendere coscienza che la disoccupazione è fenomeno tipico di un'economia di mercato di tipo capitalistico; la nozione stessa di disoccupazione, infatti, ha senso solamente in una società nella quale il lavoro, considerato come fattore primario della produzione, riceve una remunerazione, la cui determinazione è lasciata alle regole di funzionamento dell'apposito mercato del lavoro.

Quando il mercato del lavoro non è in equilibrio, per esempio con un eccesso di offerta di lavoro, sono molti i soggetti desiderosi di trovare un *impiego alle condizioni correnti di salario*, tuttavia manca la domanda di datori di lavoro in numero sufficiente disposti ad assumerli a quelle condizioni.

La disoccupazione deriva, quindi, da una carenza di posti di lavoro, cioè di *impieghi*, sul mercato del lavoro; ma vi sono altre offerte e domande di lavoro che non transitano per il mercato del lavoro — come il lavoro domestico, i servizi sociali, il lavoro erogato all'interno delle organizzazioni *non-profit* — che la nostra società attuale dovrebbe avvalorare di più con norme legislative e regolamentari appropriate, senza che queste siano sottoposte alle regole, impersonali ed anonime, del mercato del lavoro: occorre, dunque, tenere distinta la nozione di *impiego o posto di lavoro* dalla nozione, assai più ampia, di *attività lavorativa*.

Quando si parla di disoccupazione, invece, il riferimento è sempre e solo alla categoria dell'impiego, senza mai riflettere che la società postindustriale, al pari o più di quella industriale, può registrare un problema di insufficienza di posti di lavoro — cioè di disoccupazione — pur riscontrando un problema di domande lavorative, che non trovano risposta.

La vera rigidità che occorre superare in fretta, sottolinea il relatore, è di mantenere inalterato il confine tra la sfera dell'*impiego* e quella delle *attività lavorative*: pensare, infatti, di dare nella società post-fordista di oggi un lavoro a tutti sotto forma di impiego, cioè di posto di lavoro salariato, sarebbe pura utopia o, peggio, pericolosa menzogna.

Infatti, mentre nella società industriale l'espansione dei consumi e la lentezza del progresso tecnologico permettevano al mercato del lavoro sia di assorbire la nuova manodopera, sia di riassorbire la vecchia manodopera resa esuberante, nella società postindustriale questi margini di intervento sono praticamente negati per l'ineluttabile necessità degli imprenditori di essere competitivi su tutti i mercati. Non prendere coscienza del mutamento avven-

nuto nella natura del lavoro attuale comporta anche la convinzione che si possa intervenire con successo contro la disoccupazione operando sui rimedi tradizionali, senza entrare nel merito dell'efficacia di questi rimedi rispetto alla disoccupazione associata all'alto costo del lavoro, alla carenza di domanda effettiva di consumi e a quella dell'innovazione tecnologica.

La permanenza e il radicamento di una simile cultura, ha portato il relatore ad un'esemplificazione dell'analisi e dei rimedi tradizionali riferiti a ciascuna delle tre caratteristiche evidenziate della attuale disoccupazione.

Il primo carattere della disoccupazione derivante *dal costo eccessivo del lavoro*, particolarmente rilevante nel nostro paese, comporta ai datori di lavoro un aggravio ulteriore oltre al salario dovuto ai dipendenti e tale da determinare aumento di disoccupazione: il rimedio cui si ricorre, allora, è di intervenire su tutte quelle imperfezioni del mercato del lavoro che si traducono in maggiori costi (legislazione lavoristica obsoleta; insufficienze della pubblica amministrazione; atteggiamento anticoncertativo del sindacato, struttura dell'imposizione fiscale penalizzante per il lavoro...), di raggiungere l'obiettivo di politica economica di ridurre il costo del lavoro e, soprattutto, di richiedere la flessibilità del mercato del lavoro.

La seconda caratteristica della disoccupazione, derivante da *carenza di domanda di consumi*, scoperta da J.M. Keynes, è determinata da una situazione generalizzata di "stato di sfiducia" degli imprenditori che temono di non poter vendere quanto sarebbero in grado di produrre, preferendo così lasciare inattive le macchine e le braccia dei lavoratori: in questo caso, il rimedio consiste nel ricorso alle ben note politiche della crescita (diminuzione dei tassi di interesse per incentivare gli investimenti, politiche della spesa pubblica nelle infrastrutture, rilancio dei consumi pubblici...), esemplificate anche in non poche proposte del Libro bianco della Commissione di Bruxelles del 1993: *crescita, competitività, occupazione*.

Infine, la terza caratteristica della disoccupazione, derivante dalla *innovazione tecnologica* introdotta nei processi produttivi, ha dato avvio a tentativi ricorrenti correlati alla teoria della compensazione sia attraverso la riduzione dei prezzi, che produrrebbe un'espansione della domanda e della conseguente occupazione; sia attraverso l'effetto di reddito, che si tradurrebbe in aumento di profitti e salari e quindi dell'occupazione; sia attraverso l'effetto moltiplicativo delle tecnologie, che modificherebbe la struttura della domanda nonché l'espansione di nuovi settori produttivi e quindi di nuova occupazione. Di fronte alla disoccupazione tecnologica, il rimedio proposto è quello di accelerare i processi di creazione di imprese nei settori innovativi e, soprattutto, di potenziare le politiche attive del lavoro e i processi di riconversione del capitale umano: formazione di base, formazione professionale di secondo livello, formazione continua, riconversione e riqualificazione professionale, politiche della ricerca economica e scientifica e così via.

È solo da rilevare come, nell'economia degli scopi che ci siamo proposti nel rivisitare i nuclei di analisi sul tema del lavoro proposti nel Convegno,

acquisti particolare rilevanza l'interrogativo che il relatore Zamagni pone a sintesi conclusiva delle sue riflessioni: "Se tutto ciò è risaputo, come si spiega la mancata azione congiunta dei governi europei nelle direzioni indicate?"

La risposta del relatore, rimandando al nucleo centrale della sua argomentazione a tesi, è che l'applicazione congiunta dei rimedi tradizionali alle sopra accennate tre tipologie della disoccupazione trovano un limite inedito nella *competitività*, assunta a "nuova regola aurea dell'occupazione", che impone, però, un modello di società neo-consumista e la legittimazione di nuove forme di povertà, modello decisamente inaccettabile sotto il profilo etico.

D'altra parte, riconosce lo stesso relatore, la nuova via da imboccare per trasferire il lavoro liberato dal settore *privato* dell'economia di mercato al settore *civile* dell'economia (servizi alla persona, beni relazionali, alcuni tipi di beni pubblici, attività del terzo settore...) richiede il coraggio di "saper osare" nell'attuazione pratica di *un modello di economia di mercato basato sulla interazione competitiva di una sfera di economia privata e di una sfera di economia civile*.

Il coraggio di «saper osare», conclude il relatore, deve partire principalmente dal mondo della formazione-istruzione nell'interazione più stretta col mondo del lavoro; due mondi che oggi marciano in senso contrario: il primo fa ben poco per accrescere l'occupabilità dei giovani; il secondo mondo fa molto per bruciare in fretta l'occupabilità degli adulti.

1.3. La relazione su "*il lavoro per la persona*" di Franco Totaro dell'università di Macerata offre un apporto qualificante soprattutto per il mondo della formazione-istruzione in interazione col mondo del lavoro, entro il quale la dimensione dell'esperienza di lavoro si deve fondare su due elementi essenziali: la centralità della persona e l'elaborazione di una nuova antropologia.

Sul primo elemento, la centralità della persona nell'esperienza lavorativa, si tratta, secondo il relatore, di individuare correttamente il posto che il lavoro dovrebbe occupare nella vita degli individui e della società. Occorre anzitutto interiorizzare una critica del *lavorismo*, che è appunto l'assolutizzazione indebita del lavoro e il conseguente appiattimento della pienezza dell'essere e dell'agire sui connotati del lavoro secondo il ritmo ossessivo della produzione e del consumo.

Nella maggior parte dei casi, il lavoro si impone a livelli sempre più intensivi non perché viene ricercato in sé, ma piuttosto come costo da pagare in vista delle quantità crescenti dei beni ritenuti irrinunciabili per il tenore di vita. Il fenomeno, osserva ancora il relatore, riguarda una mentalità ampiamente partecipata, sia che ci si accanisca nello svolgimento del secondo e del terzo lavoro, sia che ci si arrabatti nella ricerca del primo. Conseguentemente, il lavoro si presenta, oggi, con forti ambiguità: da una parte, su di esso è stata convogliata la domanda di realizzazione dell'umano e si sono riversate le attese di riscatto dall'alienazione storica; dall'altra parte, esso è diventato

la fonte di problemi che derivano sia dalla sua organizzazione, sia dal posto che ha assunto nell'esistenza di ciascuno.

Sul secondo elemento, la costruzione di una nuova antropologia, è necessario partire dalla consapevolezza dei limiti del lavoro e della sua ambiguità per far scaturire la possibilità di riqualificarlo nel contesto globale dell'umano: è una questione fondamentale di *sensu*. Superata la concezione *tolemaica* di un lavoro attorno al quale tutto ruota, bisogna allora rimotivare una centralità non esclusiva, bensì in concorso con gli altri valori dell'umano.

Per salvaguardare tali valori è auspicabile muoversi in base ad una *ecologia* del lavoro, rinunciando al lavoro che potremmo chiamare a rischio di inquinamento delle nostre istanze pratiche (esigenze di comunicazione interpersonale, di protagonismo civile ed associativo, di partecipazione politica, ecc.) e delle nostre istanze ontologiche (conoscenza e fruizione di contenuti non specialistici, formazione della personalità, educazione del senso estetico e religioso, ecc.).

Da questo profilo ideale, conclude Totaro, può discendere una giusta considerazione etica del lavoro sia come propensione ad assumere il lavoro come attività antropologicamente significativa e degna di essere svolta e positiva per sé e per gli altri, sia come propensione ad acquisire e a esplicitare le virtù e le abilità del tipo specifico di lavoro che si svolge, sia come impegno diffuso e coerente a creare le condizioni e le opportunità perché tutti partecipino effettivamente del bene del lavoro, considerato nel suo valore basilare di bene di cittadinanza.

L'alternativa inaccettabile alla condivisione del lavoro sarebbe la «società duale», lacerata tra inclusi ed esclusi, non solo dal lavoro, ma anche dalla cittadinanza attiva.

1.4. La relazione su *“il lavoro è necessario e non sta finendo”* di Luigi Frey dell'università “La Sapienza” di Roma ha focalizzato l'attenzione dei convegnisti soprattutto sui «condizionamenti» che il mondo del lavoro pone nell'attuale contesto di sviluppo tecnologico nelle società avanzate.

Nel confronto tra “lavoro, come fattore produttivo” e “lavoro, come valore e bisogno di per sé” emergono istanze nuove che, nel contesto economico e sociale attuale, richiedono analisi realistiche e valutazioni responsabili per individuare orientamenti utili anche per realizzare l'auspicabile interazione tra mondo della formazione-istruzione e mondo del lavoro.

In quanto “fattore produttivo”, il lavoro appare come risorsa umana impiegata nei processi produttivi, con il corrispettivo di reddito da lavoro (attuale o differito), accompagnato da altre condizioni di lavoro rilevanti per rendere possibile il “benessere” del lavoratore (tempo di lavoro, contenuto e mobilità professionale del lavoratore, ambiente di lavoro, localizzazione del posto di lavoro, sicurezza del lavoro, assistenza sociale, ecc.).

In quanto “valore/bisogno di per sé”, il lavoro rappresenterebbe la via, oltretutto per evitare l'emarginazione sociale (in sistemi in cui un'adeguata integrazione sociale è conseguibile soltanto da chi svolge un ruolo produttivo),

per valorizzare le capacità personali del lavoratore, rendere possibile la sua partecipazione attiva e incisiva alla realtà economico-sociale in incessante cambiamento, garantire in definitiva adeguati spazi di libertà.

Dal confronto tra le due suddette accezioni ne è nato un dibattito tra gli addetti ai lavori, che ha finito con il portare l'attenzione sulla distinzione tra lavoro *buono* e lavoro *cattivo*.

Questa distinzione, osserva il relatore, appare tutt'altro che facile dal momento che la classificazione di posti di lavoro come «cattivi» comporterebbe una valutazione dell'insieme delle condizioni di lavoro ottenibili che li collocherebbe al di sotto di una certa soglia nella valutazione prevalente presso i lavoratori, dato l'ambiente sociale in cui il lavoro è svolto e le circostanze culturali e storico/istituzionali che condizionano tale ambiente.

Il lavoro "buono" sarebbe, invece, quello che sviluppa la risorsa umana, avendo presente che tale risorsa è un soggetto che tende al benessere. Il benessere del lavoratore sarebbe il criterio di fondo che consente di qualificare il lavoro e avrebbe essenzialmente una natura soggettiva. Il lavoro "buono" assumerebbe sempre di più il significato di via per organizzare secondo propri obiettivi la vita, per contribuire in modo autonomo alla costruzione del proprio futuro, per partecipare attivamente e responsabilmente non soltanto al sistema produttivo, ma, più in generale, al sistema economico-sociale in cambiamento.

L'eventuale accettazione da parte dei lavoratori di condizioni diverse da quelle che qualificerebbero un lavoro come "buono", in termini retributivi, di tempo di lavoro, di altre condizioni monetarie e più in generale di valorizzazione delle capacità personali, può essere considerata una scelta momentaneamente obbligata per mancanza di alternative o solo temporanea, in vista dell'ottenimento (attraverso la formazione o varie modalità di mobilità) di migliori condizioni.

Finora però, osserva a questo punto il relatore, guardando alle tendenze in atto delle trasformazioni tecnologiche e organizzative dei sistemi produttivi anche più avanzati, non si coglierebbero chiare premesse per una diffusa maturazione di condizioni di lavoro nella direzione suddetta del "benessere" dei lavoratori. Il lavoro continuerebbe a mantenere prevalentemente un significato di via per minimizzare i rischi di emarginazione economico-sociale, anche se non mancano prospettive migliori per i lavoratori di professionalità più elevata e con notevole capacità di adattamento al cambiamento o addirittura di guida e gestione di esso.

Una frontiera di impegno, conclude il relatore, per andare nella direzione del "lavoro buono" inteso in questa ultima accezione, appare quella di un deciso potenziamento delle strategie formative e, più in generale, di politiche strutturali del lavoro che favoriscano la qualificazione e l'adattamento tempestivo delle caratteristiche qualitative dei lavoratori via via disponibili alle esigenze di competenze professionali dei sistemi produttivi in cambiamento.

Strategie formative e politiche strutturali del lavoro dovrebbero, quindi,

costituire un insieme da coordinare, per favorire l'inclusione sociale di un numero crescente di lavoratori.

2. Possibili spunti per interventi coerenti nel mondo culturale e formativo

Le finalità prevalentemente operative, che ci hanno motivato a riconsiderare alcuni nuclei delle questioni e delle analisi proposte nei lavori del Convegno, inducono a portare a sintesi e a focalizzare i diversi apporti rilevati nell'intento, come enunciato in premessa al presente contributo, di offrire possibili spunti a quanti operano soprattutto nell'area culturale della progettazione e della realizzazione di azioni formative e di orientamento professionale.

2.1. Un *primo* spunto operativo rimanda ai «*nuovi termini del connubio formazione e lavoro*», delineati da Michele Colasanto nella sua relazione al Convegno: si tratta di percepire le nuove modalità di dialogo tra un *lavoro*, che assume un significato elastico e tende ad incorporare sempre più la formazione anche quando si inserisce in logiche emergenziali (cassaintegrati, emigrati, borse di studio) e una *formazione*, che si articola anch'essa secondo modalità differenti e con più elevata capacità progettuale e professionale (definizione di percorsi coerenti con gli obiettivi, certificazione delle esperienze, monitoraggio e valutazione dei risultati, interazione con la scuola).

Gli sviluppi e le individuazioni oggettive di queste modificazioni di senso del lavoro e della formazione devono costituire il quadro di riferimento pregiudiziale e specifico di ogni ipotesi di intervento economico-sociale e formativo: precisando, da una parte, le attese dei committenti e dei destinatari in riferimento ai vari contesti di riferimento (sbocchi occupazionali nel mercato del lavoro locale, attività lavorative fuori del mercato del lavoro); ridefinendo, dall'altra parte, il profilo e il contenuto di professioni anche non tradizionali e determinando il successo di «nuovi mestieri» e l'obsolescenza di altri.

Conseguentemente, i diversi interventi di orientamento e di formazione professionale nel nuovo connubio *formazione e lavoro* assumono le connotazioni proprie di un "*progetto operativo*" quando se ne precisano gli elementi specifici attraverso: la rilevazione della situazione di contesto socio-economico, le esigenze di domanda formativa implicita o esplicita, la precisazione degli obiettivi formativi, la ricerca e la predisposizione di idonei mezzi e strumenti, la programmazione di verifiche intermedie e finali del percorso formativo, le modalità e gli strumenti di una conseguente e necessaria valutazione specifica e complessiva.

2.2. Un *secondo* riferimento operativo, che interessa più direttamente i soggetti che operano nell'ambito dell'ispirazione cristiana, può essere deri-

vato dagli orientamenti emersi nel confronto tra i partecipanti ai lavori del tredicesimo Gruppo, che hanno riflettuto soprattutto sulla "distanza" della situazione attuale in cui si vengono a trovare quanti sono impegnati nelle diverse aree di interazione tra il *mondo della formazione e quello del lavoro*, alla luce dei confronti con specifici contenuti delle relazioni e con puntuali apporti emersi nei lavori del Convegno stesso.

a) - la distanza tra *fede e lavoro*, con riferimento ai contenuti della relazione di mons. Paolo Doni, chiama in causa direttamente le diverse comunità ecclesiali che devono fare sintesi, anche operativa, tra l'area *culturale* e quella *teologico-liturgica*. Bisogna trovare le modalità più opportune per reagire, sul versante culturale, alla riduzione indebita della verità sull'uomo operata dalle grandi ideologie del socialismo e del liberismo capitalistico per ridare un orizzonte visivo più ampio sul *senso dell'uomo*; sul versante teologico e liturgico, è opportuno prendere atto dei limiti insiti in iniziative meramente *dottrinali e catechistiche*, che non giungono ad incidere nei comportamenti concreti della vita quotidiana, impedendo in tal modo auspicabili processi di elaborazioni teologiche capaci di animare le dinamiche culturali presenti nei vari contesti socio-economici.

Operativamente, è necessario assumere una *metodologia corretta*: conoscenza obiettiva e scientifica della realtà del lavoro; conoscenza delle trasformazioni esistenziali ed antropologiche dei vari soggetti che, soprattutto nell'area giovanile, attivano progetti di sé con riferimenti a categorie di comunicazione multimediali ed informatiche; una lettura sapienziale dell'esperienza di lavoro; infine, una appropriazione coerente dei valori e dei criteri etici, propri delle attività lavorative.

b) - la distanza tra *dottrina sociale della Chiesa e progettazione dei percorsi formativi*, rilevata nelle puntualizzazioni dei diversi contributi dei relatori, obbliga a sviluppare positivamente alcune opportunità, che le riforme in atto offrono nella scuola e nel sistema di formazione professionale.

Si tratta, sul versante della scuola, di dare contenuti al *progetto educativo*, che ogni istituto scolastico è chiamato ad elaborare nell'ambito della nuova normativa sull'autonomia; sul versante del sistema di formazione professionale, è opportuno rivisitare i contenuti della varie proposte formative, che soprattutto gli Enti di ispirazione cristiana operanti nel sistema hanno sempre rivendicato come titolo peculiare della propria identità e della qualificazione educativa e pastorale nell'ambito dei rispettivi interventi formativi nel mondo del lavoro e del sociale.

In particolare, è stato sottolineato l'apporto innovativo dello sviluppo della dottrina sociale della Chiesa in specifici documenti di portata universale (*Laborem exercens, Centesimus annus*) sia in ordine all'analisi delle attuali trasformazioni nell'ambito del mondo del lavoro, sia in ordine ai criteri a cui deve ispirarsi, in particolare, la rielaborazione di una qualificata antropologia e, specialmente, il potenziamento di una adeguata cultura del lavoro aperta al trascendente.

Scuola e formazione professionale, in una inedita e corretta realizzazione di interazione educativa e formativa, trovano nella dottrina sociale della Chiesa utili coordinate per disporre di un quadro di riferimento sia per la formazione e aggiornamento dei rispettivi docenti-formatori, potenziando le iniziative per l'attuazione di "piani di formazione del personale", che prevedano sia l'acquisizione delle competenze di base, sia quelle relative all'esercizio delle funzioni proprie delle cosiddette figure-chiave o di sistema, sia iniziative innovative di aggiornamento continuo, anche tramite lo strumento dell'alternanza in esperienze mirate di stage nei relativi processi produttivi.

c) - la distanza tra *processi formativi e politiche del lavoro e dello sviluppo* è stata rilevata come area di particolare rilevanza ai fini di una rinnovata azione di concertazione tra istituzioni pubbliche e private, sistemi produttivi e formativi, organizzazioni civili e sociali. La condizione di «confine» tra sistema educativo e il complesso mondo delle politiche del lavoro e dello sviluppo deve essere presidiata da criteri condivisi da tutti gli interlocutori interessati: reale possibilità di svolgere attività formative stabili e di durata congruente con gli obiettivi concordati; individuazione di servizi di supporto di orientamento, bilancio, accompagnamento, studio sui fabbisogni, innovazione tecnologica e miglioramento organizzativo.

La duplice esigenza (comunità stabile con azioni formative rilevanti e servizi di supporto) non sono posti in alternativa, ma devono sempre avere come punto di riferimento la professionalità da assicurare ai soggetti in formazione, attraverso un "patto con l'impresa" che assicuri, anche istituzionalmente e socialmente, il potenziamento di una prassi consolidata di strategie dell'alternanza supportate da una qualificata interazione tra referenti delle istituzioni formative e quelli delle imprese interessate. Con tali criteri è possibile guardare con sufficiente ottimismo anche ai nuovi interventi nell'area dell'orientamento, della formazione iniziale e del prolungamento dell'obbligo di istruzione, dell'apprendistato, della formazione continua, delle politiche del lavoro e dello sviluppo.

Osservazione conclusiva

Non è certo la sola celebrazione del Convegno o la sua rivisitazione tematica che possono assicurare il successo culturale ed operativo dei relativi messaggi e orientamenti.

Ci auguriamo che la pubblicazione degli Atti possa andare incontro alle attese di quanti possono essere stati stimolati, anche da questo nostro modesto contributo, ad approfondire le varie dimensioni della questione del lavoro, così cruciale per lo sviluppo della nostra società attuale e del futuro dei suoi giovani.

GUGLIELMO
MALIZIA
CARLO
NANNI
VITTORIO
PIERONI

Verso un servizio di orientamento polifunzionale e transnazionale

Il Progetto Ofinet-Mobil 2000.

Transnazionalità di un Modello

oggetto di ricerca-valutazione

in Francia, Germania, Italia, Spagna

Il Progetto Ofinet-Mobil 2000 rientra nel quadro dell'iniziativa della UE denominata "Youthstart" che è finalizzata allo sviluppo delle possibilità di lavoro per i minori di anni 20 che non possiedono qualifiche riconosciute. In particolare il Progetto in questione ha inteso disegnare, sperimentare e diffondere modelli di orientamento personale e professionale, di motivazione e formazione al lavoro e di inserimento nel lavoro, a servizio dei giovani in difficoltà per abbandono del sistema scolastico, per mancanza di lavoro o per altre situazioni sociali di rischio.

I Soci che hanno partecipato alla realizzazione di *Ofinet-Mobil 2000* sono complessivamente sei e appartengono a quattro Paesi della UE. Più specificamente, sono:

- LANDESARBEITSGEMEINSCHAFT der JUGENDSOZIALARBEIT in NIEDERSACHSEN, LAG JAW - Hannover - Germania (= LAG JAW);
- CAMARA NAVARRA DE COMERCIO E INDUSTRIA - Pamplona - España;

- CNOS-FAP - ROMA (Regioni: Lazio, Sicilia e Veneto);
- DIAKONISCHES WERK AND DER SAAR - Saarbrücken - Germania (= DWS);
- MISSION LOCALE DES VALLÉES DE LA MOSELLE ET DE L'ORNE - Woippy - Francia;
- SECRETARIA REGIONAL SALESIANA DE F.P. - Pamplona - España.

Giunti verso le conclusioni delle attività del Progetto, i partner hanno ritenuto opportuno procedere alla realizzazione di una *ricerca* rivolta all'accompagnamento e alla valutazione del percorso compiuto. Dell'attuazione è stato incaricato l'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

La metodologia della ricerca, di tipo quantitativo e qualitativo, prevedeva di coinvolgere due *campioni*:

1) uno, comprensivo sia degli orientatori, degli operatori della FP e dei dirigenti delle organizzazioni dei cinque Soci che hanno partecipato alla valutazione del Progetto, sia dei formatori di formatori che hanno condotto i corsi di formazione (si è ipotizzato di intervistarne circa un centinaio);

3) e uno, degli utenti che sono stati raggiunti dall'azione d'orientamento, formazione e inserimento professionale degli orientatori (si è previsto di metterne sotto inchiesta 50-60 per ogni Paese, per un totale di circa 250).

Di conseguenza anche gli *strumenti d'indagine* approntati e quindi utilizzati nell'indagine sono di due tipi:

- un questionario d'autovalutazione per orientatori, dirigenti e formatori,
- un questionario per gli utenti.

L'indagine si è svolta tra l'ottobre del 1997 e il novembre del 1998 e ha realizzato la valutazione del Progetto Ofinet-Mobil 2000 mettendo a confronto le opinioni degli operatori e degli utenti raccolte mediante l'applicazione di due questionari.

L'obiettivo di questo articolo è di fornire una visione *globale e sintetica* dei risultati della ricerca empirica che è stata condotta sul Progetto Ofinet-Mobil 2000 in vista di una valutazione del suo impatto. In un primo momento saranno presentate le indicazioni principali che discendono dal sondaggio sul campione degli operatori, mentre in un secondo momento saranno illustrati i risultati più importanti relativi agli utenti. Seguirà una conclusione sintetica che cercherà di individuare le indicazioni più significative che emergono dall'indagine sia circa convergenze e divergenze relative a punti nodali sia quanto ad ipotesi per migliorare l'offerta in risposta ai bisogni formativi dei giovani di Ofinet. L'ultima sezione sarà dedicata alla proposta di modello di servizio polifunzionale e transnazionale.

1. Il sondaggio sugli operatori

Gli intervistati ammontano complessivamente a 159. Essi presentano le seguenti caratteristiche, in base alle principali variabili di status e professionali:

- la distribuzione per sesso: il 60% maschi ed il 40% femmine;
- la ripartizione per età: il gruppo degli intervistati appare relativamente giovane in quanto il 40% circa si situa al di sotto dei 35 anni e un terzo fra i 36 e i 44;
- la residenza: la metà circa - ed è il sottocampione più numeroso - abita in Italia dove, però, il Progetto è attivo in tre Regioni; il 30% circa vive in Germania, ma i soci sono due, la DWS con il 5,4% del totale e la LAG JAW con il 24,2%; il 13,4% risiede in Francia e il 10,1% in Spagna, ma nei due paesi opera una sola organizzazione;
- il ruolo svolto in Ofinet-Mobil 2000: il sottocampione dei coordinatori delle attività di orientamento, degli orientatori, dei consiglieri tecnici e degli assistenti sociali costituisce la maggioranza relativa con il 45% circa di soggetti; al secondo posto si trovano gli operatori della FP che ammontano a più di un quarto (26,5%) e al terzo i docenti del Corso Ofinet che sono un quinto (20,4%); all'ultimo posto si situa la dirigenza del Progetto con l'8,2%.

I principali risultati emersi dal questionario degli Operatori possono essere così riassunti.

1.1. Venendo a valutare il possesso delle competenze necessarie per l'orientamento, la formazione, e l'inserimento lavorativo dei giovani, si riscontra che:

- la più gran parte dei partecipanti al Progetto padroneggia le abilità professionali che servono per condurre una *relazione personale* con gli utenti o per operare sul piano dell'analisi, della informazione, della progettazione o dell'accompagnamento. In riferimento a tale ambito va tuttavia notato che un terzo circa degli operatori si trova in difficoltà ad aiutare i giovani nella realizzazione del proprio progetto personale e professionale e a predisporre la documentazione richiesta per il funzionamento di Ofinet-Mobil 2000;

- al tempo stesso la metà quasi dei partecipanti al Progetto possiede poco o per nulla le competenze necessarie per svolgere le *nuove funzioni* di aiutare i giovani a superare i blocchi psicologici (almeno nel senso di saperli indirizzare agli esperti in materia), di integrare i giovani nella società e di facilitare l'inserimento nelle imprese: come si è già sottolineato precedentemente, questo si può spiegare, soprattutto in Germania, anche per il fatto che gli operatori pensano di non essere in grado di opporsi con le strategie di natura personale di cui dispongono all'azione dei fattori macrostrutturali operanti nella società e nell'economia e che inoltre tali compiti non rientrano nella loro missione, compresi quelli al sostegno nei casi di disturbi gravi della condotta che dovrebbero essere svolti da psicologi specialisti;

- sempre in riferimento a questa area delle abilità professionali degli operatori, una maggioranza consistente dei partecipanti al Progetto è in grado di padroneggiare almeno abbastanza le *competenze per la cooperazione con le strutture del contesto* in cui si agisce;

1.2. Scendendo a considerare le *condizioni istituzionali per la realizzazione del Progetto*:

– pure in questo caso una maggioranza assoluta consistente esprime un giudizio *sufficientemente favorevole* sull'esistenza dei requisiti organizzativi e strutturali nei vari soci per l'orientamento, la formazione e l'inserimento professionale dei giovani.

1.3. La parte centrale della *verifica dell'efficienza e dell'efficacia dell'impianto progettuale* è consistita nel *valutare in che misura esso sia stato di fatto messo in pratica*:

– in generale, oltre i due terzi degli intervistati esprimono un giudizio abbastanza positivo sul modo in cui i *punti principali di Ofinet-Mobil 2000* (obiettivi, contenuti, metodologie, risorse) sono stati *tradotti in pratica*;

– quest'apprezzamento complessivo non deve però far sottovalutare alcuni elementi che rendono il quadro meno soddisfacente: i giudizi pienamente positivi, le segnalazioni di «molto» per capirci, si avvicinano al massimo al quarto dei consensi e si situano in media intorno al 15%; sempre in media il 30% circa ritiene che i punti principali siano stati attuati poco o nulla;

– infine sulla traduzione in pratica di quanto previsto nel Progetto a proposito della valutazione, il campione si divide esattamente a metà fra giudizi positivi e negativi.

1.4. Passando a *verifiche di carattere più puntuale* a riguardo dell'efficacia di Ofinet-Mobil 2000:

– la più gran parte degli intervistati è dell'opinione che il Progetto sia riuscito a trasmettere ai giovani *le competenze che facilitano l'inserimento professionale*;

– un punto, su cui il campione si è spaccato in due parti tra valutazioni favorevoli e negative, riguarda la misura in cui le attività del Progetto hanno *migliorato le condizioni per l'integrazione professionale sul territorio*: in questo caso, però, il totale non esprime adeguatamente le differenze tra i vari soci perché si passa da un giudizio entusiastico in Spagna sull'incidenza in positivo di Ofinet-Mobil 2000 ad uno più che soddisfacente in Germania, ad uno negativo dei due terzi e dell'80% in Francia e in Italia;

– di nuovo gli intervistati si dividono *sull'influsso innovatore del Progetto quanto all'organizzazione interna* di ciascun socio;

– nel confronto tra funzionamento interno e rapporti con l'esterno, la grande maggioranza esprime una valutazione almeno sufficientemente positiva sulla prima, mentre gli intervistati si distribuiscono quasi esattamente a metà nel giudicare in quale misura Ofinet-Mobil 2000 offra le condizioni esterne per realizzare le finalità essenziali. In altre parole, viene confermato che sono le relazioni con il contesto a rappresentare il punto debole del Progetto: questa carenza pone in discussione anzitutto le strutture del territorio, ma non esime, se non in parte, i soci da responsabilità, per cui dovranno rivedere seriamente il loro approccio verso l'esterno.

1.5. Relativamente alle *azioni transnazionali*:

– per i più esse hanno conseguito un *buon livello d'efficienza e d'efficacia*: è un giudizio molto significativo dato che tale dimensione rappresenta la caratteristica centrale del Progetto, in un certo senso la sua stessa ragion d'essere;

– scendendo a valutazioni più puntuali, l'apprezzamento è stato espresso soprattutto a riguardo della prospettiva transnazionale in senso stretto e cioè circa lo scambio di esperienze tra i soci, la conoscenza di nuove prospettive culturali e il potenziamento dell'attenzione all'Europa in ciascuna organizzazione e nei partecipanti al Progetto;

– il giudizio non è stato egualmente positivo, anche se rimane più che sufficiente, quanto ad altri aspetti meno direttamente connessi con la dimensione transnazionale in senso proprio come la formazione degli orientatori, il miglioramento delle metodologie e, più in generale, lo sviluppo del Progetto stesso;

– l'attuazione della transnazionalità non ha in generale incontrato *difficoltà* rilevanti: né la diversità delle lingue e delle culture né le relazioni tra i soci hanno creato ostacoli; gli unici problemi consistenti si sono avuti solo sul piano organizzativo o dei costi;

– la buona riuscita del Progetto sotto l'aspetto transnazionale è confermata dal fatto che, qualora in futuro fosse data agli intervistati la possibilità di partecipare ad altri progetti europei, più dei due terzi sarebbero pronti a ripetere l'esperienza con tutti i soci di Ofinet-Mobil 2000 e un altro terzo quasi è disposto a farlo almeno con alcuni.

1.6. Una conferma delle tendenze emerse finora circa la verifica dell'efficacia del Progetto viene in negativo dalla segnalazione delle *carenze*:

– in generale, gli intervistati non riscontrano limiti consistenti riguardo ad Ofinet-Mobil 2000 preso per se stesso: più specificamente essi non hanno chiamato in causa né il Progetto (obiettivi, contenuti, metodologie), né il funzionamento della struttura di ciascun socio (dirigenza, personale), né le relazioni con i giovani; le uniche eccezioni sono la valutazione e in parte l'organizzazione interna;

– le *carenze* realmente significative si riferiscono ai rapporti con il territorio e, in specie, alle risorse che provengono da fonti esterne e alle relazioni con le imprese, con l'amministrazione pubblica, con le agenzie e le reti informative e comunicative del territorio.

1.7. Passando all'andamento dei dati specifici delle *singole organizzazioni*, va osservato che:

– le valutazioni che seguono riguardanti le varie organizzazioni non devono essere intese in senso assoluto, non vogliono stabilire una specie di gerarchia di merito, ma vanno interpretate in relazione alle differenze tra i singoli progetti e fra i contesti in cui sono stati realizzati, diversità riscontrabili quanto all'esperienza di lavoro sociale di ciascun partner, al ventaglio degli

obiettivi proposti, alle metodologie utilizzate e alla fase raggiunta nell'attuazione di Ofinet-Mobil 2000.

- le valutazioni degli intervistati della *LAG JAW* e della *Spagna* tendono ad essere più positive del totale;
- la tendenza ad esprimere apprezzamenti più favorevoli del totale è presente pure nella *DWS*, anche se è meno evidente che nelle organizzazioni appena menzionate;
- in *Francia* valutazioni più positive e più negative della media tendono a bilanciarsi con una leggera prevalenza delle seconde;
- in *Italia*, le valutazioni tendono in generale ad essere più negative del totale: come si è detto più volte, il dato ha una sua giustificazione nel ritardo nella realizzazione del Progetto per motivi burocratici. L'eccezione più rilevante in positivo è costituita da un apprezzamento superiore alle media per l'attuazione delle azioni transnazionali.

2. L'indagine sugli utenti del Progetto Ofinet-Mobil 2000

Gli utenti del servizio di orientamento Ofinet-Mobil 2000 presentano le seguenti caratteristiche, in rapporto alle varie tematiche affrontate dall'inchiesta.

2.1. Se si considerano dal punto di vista delle *principali variabili personali e di status*:

- si riscontra una prevalente presenza di maschi, per lo più adolescenti (sotto i 16 anni) e in ogni modo giovani (intorno ai 20 anni), mentre le femmine si collocano preferibilmente nella fascia 20-30. L'inchiesta ha colto quest'ultimo gruppo in un particolare stato di disagio a causa della disoccupazione in atto;
- il campione inoltre si distingue per avere al proprio interno una maggioranza di studenti (reperibili per lo più nella fascia dei più giovani) e di studenti-lavoratori o apprendisti del sistema duale tedesco, mentre i lavoratori risultano un numero assai ridotto ed emerge al contrario una certa quota in condizione di disoccupazione;
- se poi si passa a considerare il loro patrimonio culturale in base al titolo di studio conseguito, questo appare decisamente di livello medio-basso o basso, coerentemente a quello della famiglia d'estrazione: appena il 13.8% ha ottenuto un titolo di scuola superiore, oltre un terzo non ha conseguito neppure la licenza del ciclo inferiore della secondaria.

2.2. Passando alla considerazione del loro *sistema di significato esistenziale*, va anzitutto sottolineato che per molti l'obiettivo principale è quello di dare una sistemazione stabile alla propria vita centrando l'obiettivo "occupazione" e quindi ricercando una risposta appagante anche alle pulsioni affettive che in questo periodo dell'esistenza si fanno intense. Parecchi hanno or-

mai superato il momento delle "ragazzate" avventate, quando si è più facilmente inclini ad agire senza troppo riflettere e alla violazione delle regole sociali; quasi tutti, infatti, si rendono conto che è giunta l'ora delle scelte impegnative e non a caso il lavoro si situa al primo posto in assoluto tra i problemi che li preoccupano e che richiedono una soluzione. E tuttavia, ad una maggioranza che dimostra di possedere valori e stili di vita socialmente condivisi, si contrappone una minoranza composta in prevalenza da maschi, al di sotto dei 20 anni, per lo più studenti ma anche disoccupati, che si colloca nell'area del rischio e persino della devianza per aver già sperimentato la droga, per aver avuto a che fare con la Giustizia o per dimostrarsi particolarmente incline alla trasgressione delle regole sociali.

2.3. Il servizio di *orientamento, formazione e inserimento lavorativo* di Ofinet-Mobil 2000 ha cercato di affrontare proprio il disagio d'origine occupazionale che dipende da un lato dalle esperienze educative e lavorative pregresse e dall'altro dalle aspirazioni per il futuro dei suoi utenti. Tale attività sembra aver ottenuto particolare successo:

- in merito all'*inserimento formativo* (e più dettagliatamente alla partecipazione ai corsi di FP), grazie alle indicazioni offerte attraverso la banca dati e da altri mezzi a disposizione del servizio;
- per quanto riguarda la *conoscenza di sé*, dei propri *interessi, abilità e aspirazioni*, a motivo dei colloqui individuali e dell'utilizzo di questionari e di test;
- degli operatori è stata apprezzata in particolare la *capacità di accogliere l'utente* e di mettersi a sua disposizione, facendolo sentire a proprio agio, così da rendere più efficace l'intervento di orientamento nelle scelte e nella presa delle decisioni che solo a quest'ultimo spetta assumere in definitiva.

2.4. Il successo al contrario appare più contenuto per quanto riguarda *l'inserimento lavorativo*:

- a questo riguardo è necessario tuttavia distinguere tra:
 - gli *studenti-lavoratori*, comprensivi degli apprendisti tedeschi, nei cui confronti il servizio sembra essere riuscito positivamente in entrambi i casi, ossia nell'orientarli tanto negli studi che nel lavoro;
 - e gli attuali *disoccupati* i quali, sebbene si dichiarino anch'essi soddisfatti dell'aiuto ricevuto, in realtà non hanno trovato ancora un preciso spazio nel mercato del lavoro e delle professioni anche a causa di alcuni svantaggi di fondo derivanti dalla presenza concomitante di più fattori negativi quali l'età avanzata, talora l'insuccesso scolastico e/o il possesso di bassi titoli di studio e soprattutto la condizione-donna;
- allo stesso tempo una metà circa degli utenti ha fatto notare che *si sarebbero aspettati un aiuto più sostanziale ed efficace* tanto da parte degli operatori — nei quali hanno riscontrato carenze nella fase di accompagnamento del giovane nell'elaborare un progetto di vita — che da parte della stessa struttura, la quale si sarebbe dimostrata poco incisiva ai fini pratici, in particolare nel tradurre l'intervento in un effettivo inserimento lavorativo.

2.5. Nei confronti del *Progetto Ofinet-Mobil 2000*, di conseguenza, i giudizi sono di due tipi, benché la differenza sia di grado e non di sostanza:

- il servizio si è dimostrato particolarmente efficiente ed efficace quando si è trattato di indirizzare verso la formazione;
- mentre si è rivelato di minore aiuto ai fini occupazionali, anche se nel complesso si è dimostrato sempre sufficientemente utile.

2.6. Se si fa riferimento ai *Paesi* e alle diverse *organizzazioni* che hanno partecipato al Progetto, si rilevano le seguenti caratteristiche:

- in *Francia* la *Mission Locale* si occupa di utenti connotati da una concatenazione di svantaggi. Ed effettivamente sembrano aver tratto buoni vantaggi dal Progetto: si dichiarano tra i più soddisfatti dell'aiuto ricevuto, nonostante non manchino di far riscontrare alcune lacune nel servizio, in particolare nei colloqui e nella capacità di riprogettare itinerari formativi personalizzati;

- le due organizzazioni *tedesche* operano per destinatari in particolari condizioni di svantaggio, che presentano notevoli somiglianze con il gruppo francese, sebbene non manchino alcune differenze. In genere valutano positivamente il servizio di orientamento ricevuto, ma in particolare gli utenti della LAG JAW sono anche tra quelli che si sarebbero aspettati di più;

- il gruppo dell'*Italia* è composto soprattutto da allievi della FP e da maschi (gran parte dei quali nella fascia più giovane d'età). Del servizio di orientamento danno un giudizio favorevole, anche se non nascondono che si sarebbero aspettati di più, soprattutto dal punto di vista dei colloqui;

- infine il gruppo della *Spagna* si distingue per una maggioranza di studenti e soprattutto perché gli utenti si dichiarano tra i più soddisfatti dell'aiuto ricevuto. Al tempo stesso fanno rilevare carenze nell'inserimento lavorativo, nell'accompagnamento e nel sostegno alla progettazione di un itinerario formativo personalizzato.

3. Una conclusione in trasversale

In generale si può affermare che i due gruppi protagonisti dell'inchiesta, gli operatori e gli utenti del Progetto, si trovano su posizioni sostanzialmente concordanti nell'esprimere le proprie valutazioni sull'andamento di *Ofinet-Mobil 2000*, tanto nel rilevarne gli aspetti più riusciti che quelli dove si sono riscontrati limiti significativi.

3.1. Un primo accordo si è manifestato a riguardo dei *destinatari*:

- gli operatori hanno evidenziato come nella scala delle attenzioni il primo posto è stato dato ai giovani privi di qualificazione professionale o di titolo scolastico dell'obbligo e agli inoccupati/disoccupati;

- proprio questa categoria, individuata nel campione degli utenti come il "gruppo-più-a-disagio", alla fine ha dimostrato di essere la più soddisfatta

dell'intervento Ofinet, a prescindere o meno dall'inserimento occupazionale, e al tempo stesso ha ammesso che non si sarebbe aspettato un aiuto più efficace.

3.2. Nell'esprimere una *valutazione complessiva* circa l'efficienza e l'efficacia dell'impianto progettuale e la sua messa in pratica, in generale tutti gli intervistati appartenenti all'uno e all'altro gruppo hanno rilasciato giudizi sostanzialmente positivi relativamente al conseguimento degli obiettivi sottesi al Progetto.

3.3. Nel passare dal generale al particolare:

– gli operatori hanno ammesso di saper padroneggiare le abilità professionali che servono per condurre una relazione con gli utenti sul piano del rapporto personale e dell'analisi e dell'informazione. Gli utenti dal canto loro hanno ampiamente convalidato l'aiuto ricevuto in tal senso, avendo apprezzato la capacità degli operatori di accogliere i giovani e di mettersi a loro disposizione, facendoli sentire a proprio agio, e avendo segnalato ampiamente di aver potuto usufruire di banche dati e d'informazioni di vario genere;

– al tempo stesso una metà circa degli operatori che hanno partecipato al Progetto ha ammesso di possedere poco le competenze relative alle nuove funzioni che si richiedono in quest'ambito quali favorire la transizione dei giovani al mondo del lavoro o l'integrazione nella società; ed è proprio sull'inserimento lavorativo che una minoranza consistente di utenti ha segnalato significative carenze;

– un punto in cui si è notata una qualche divergenza riguarda i colloqui individuali e l'accompagnamento nell'elaborare un proprio progetto di vita rispetto al quale gli operatori ritengono in gran parte di padroneggiare le relative competenze, mentre i destinatari mettono in risalto in percentuale rilevante i limiti negli interventi compiuti a loro favore.

3.4. Al fondo di tutto rimane, in ogni modo, da parte degli operatori, un peculiare atteggiamento di *"attenzione" ai giovani*, nel tentativo di offrire una formazione mirata non solo alla professionalità ma anche alla personalità nel suo complesso, così da permettere loro di superare la difficoltà del disagio attuale. A sua volta un tale interessamento è stato puntualmente colto e ampiamente apprezzato dagli utenti al momento in cui hanno riconosciuto di "essersi sentiti a proprio agio" a contatto con gli operatori e quando hanno ammesso a più riprese l'aiuto offerto dal servizio nella presa delle decisioni o nell'orientarli nelle principali scelte di studio e di lavoro.

Unendo le osservazioni provenienti dai due campioni, a questo punto è possibile avanzare alcune *ipotesi di indicazioni* da seguire al fine di migliorare gli interventi sottesi al Progetto.

3.5. *Potenziare le metodologie per il conseguimento di un'occupazione.* Uno degli scopi generali del Progetto, infatti, è quello di implementare un servizio d'orientamento inteso nel senso più ampio, comprensivo della formazione e

dell'integrazione professionale. Più in particolare, viene offerta una pluralità articolata di azioni formative e si mira alla progettazione e all'attivazione d'interventi di sostegno all'inserimento lavorativo, oltre che scolastico e formativo. Ora l'azione a scopi occupazionali comporta l'adozione di strategie rivolte ad una maggiore presa di contatto col territorio, col mondo delle imprese e con gli Enti locali, condizione che in una minoranza consistente di casi si è finora verificata in modo *insoddisfacente* e nei cui confronti sono scattate le critiche tanto da parte degli utenti del servizio che degli stessi operatori. *L'inchiesta dal canto suo ha fatto rilevare che alcuni segmenti deboli del sistema hanno più bisogno di altri di interventi mirati in tal senso: si tratta in particolare, delle donne e di chi non è più tanto giovane ma si trova nello stato di giovane-adulto.*

3.6. *Approfondire la formazione degli operatori sotto l'aspetto psicologico e metodologico.* Questo secondo tipo d'intervento dovrebbe consentire di attuare pienamente uno dei principali scopi del Progetto che, tuttavia, in base ai dati dell'inchiesta non sembra sia stato realizzato in modo adeguato: ossia quello del *sostegno personalizzato all'elaborazione d'itinerari individuali, educativi e formativi*. Va tenuto conto, infatti, che gli utenti del servizio non sono giovani qualsiasi ma *soggetti portatori di disagi* di varia entità, se non a rischio. A questo punto, una *migliore formazione* degli operatori sotto il profilo psicopedagogico e metodologico costituisce una strategia efficace per conseguire pienamente le finalità sottese al Progetto.

3.7. *Sviluppare a monte modelli integrati di azione fra tutte le strutture interessate del territorio.* Se le relazioni con il contesto rappresentano uno dei punti meno validi del Progetto, questa carenza pone in discussione anzitutto le istanze del contesto locale e nazionale. Si pone pertanto l'esigenza di sviluppare modelli integrati di azione, capace di collegare tra loro in modo stretto i diversi servizi che forniscono sostegno ai giovani come le scuole, la Formazione Professionale, le imprese e le amministrazioni pubbliche. Questo richiede che il livello politico assicuri il coordinamento di tutte le istanze coinvolte.

3.8. *Realizzare una transnazionalità capace di incidere su tutti gli aspetti del Progetto* e non soltanto sullo scambio d'esperienze o sulla dimensione interculturale.

4. Verso un modello di servizio polifunzionale e transnazionale

Tenendo conto dei due aspetti appena ricordati delle attività del Progetto che l'inchiesta ha individuato come particolarmente bisognosi di potenziamento, è possibile suggerire un quadro d'interventi strategici in prospettiva di futuro.

4.1. *Indicazioni provenienti dalle ricerche*

In un'indagine recente a livello europeo che l'ISFOL¹ che ha condotto sugli "standard" di formazione dei formatori, la figura del "formatore-orientatore" è definita in base alle seguenti attività²:

- * informa i richiedenti sull'offerta formativa e sulle opportunità di sbocchi occupazionali esistenti sul mercato del lavoro;
- * analizza le attese e le motivazioni dei candidati o dei partecipanti alle azioni formative, valutando le attitudini professionali e il potenziale dei singoli e dei gruppi;
- * partecipa alla definizione del progetto formativo e professionale in funzione delle esigenze d'individualizzazione dell'intervento e delle opportunità esistenti;
- * prende parte alla rilevazione delle esigenze professionali e personali, alla *definizione dei progetti di recupero, formazione-inserimento e ne monitora lo svolgimento*;
- * secondo il livello di "seniority" e l'ambito organizzativo d'appartenenza coordina team e gruppi di lavoro e può avere responsabilità di gestione e sviluppo dei rapporti con le imprese, gli attori locali e di promozione dei servizi.

Per quanto riguarda le *condizioni generali* di attività e gli ambiti organizzativi prevalenti, si prevede che: "La professione viene esercitata nell'ambito di un centro di formazione, agenzia formativa, centro di servizio territoriale, impresa ecc. L'attività si svolge in modo molto autonomo, alle dipendenze del dirigente del centro e/o servizio, generalmente per progetti e richiede disponibilità alla mobilità geografica, flessibilità per quanto riguarda l'orario di lavoro e spiccate capacità di lavoro in gruppo, di collegialità, di ascolto e di relazione, sia a livello personale che istituzionale"³.

In *prospettiva di futuro* si fa notare, sempre nella stessa indagine, tale figura è destinata a sviluppi significativi: "Il profilo del formatore orientatore può essere propedeutico ad una evoluzione verticale (verso altro profilo nello stesso ambito funzionale, come per esempio formatore progettista, direttore di Centro-Agenzia ecc.) o trasversale (verso altro profilo in un diverso ambito funzionale, come per esempio l'orientatore nei servizi territoriali per l'impiego, responsabile selezione in impresa ecc.). La ridefinizione del profi-

¹ Diretta, per la parte che qui interessa, da G. Malizia dell'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana di Roma. Cfr. ISFOL, *Standard formatori. Per un modello nazionale di competenze verso l'accreditamento professionale*, Roma, ISFOL, 1998. L'indagine, finanziata dall'UE, si è svolta in cinque Paesi della Comunità che, a parte il Belgio, sono gli stessi del progetto Ofinet-Mobil 2000, ossia Francia, Germania, Italia e Spagna. Si fa presente che l'ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) è un'istituzione di diritto pubblico che opera in collaborazione con il Ministero del Lavoro, altre Amministrazioni dello Stato e le Regioni per lo sviluppo della formazione professionale.

² *Ibidem*, pp. 172-176.

³ *Ibidem*, p. 172.

lo deve prevedere: 1. Esperienza professionale pluriennale nel ruolo di par-tenza; 2. Bilancio di competenze; 3. Percorsi di formazione-azione sulle com-petenze caratterizzanti il profilo professionale obiettivo”⁴.

4.2. Indicatori di qualità per un modello di servizio di orientamento

Alla luce di quanto si è detto appare chiaro che il servizio di orienta-men-to viene ad essere un pacchetto di “azioni formative polifunzionali”. Esse so-no già state previste anche in Ofinet-Mobil 2000.; tuttavia, i risultati della presente ricerca richiedono probabilmente di rivisitare in alcuni punti il mo-dello sottostante il Progetto. Più specificamene, si propone anzitutto che il concetto stesso di “Centro di orientamento”, sia ampliato per assurgere a quello di “**Servizio polifunzionale, di supporto alla formazione e finaliz-zato all’occupazione**”.

Ai fini della costruzione di tale modello sarà necessario anzitutto basarsi sui seguenti indicatori di qualità:

- 1) per quanto riguarda le **caratteristiche** del servizio, questo dovrà qualifi-carsi per:
 - l’individuazione dei bisogni formativi e progettuali del territorio;
 - l’apertura al territorio (locale/nazionale/europeo);
 - la capacità di progettare interventi di ricerca, orientamento e formazione;
 - la diversificazione delle risposte da dare al territorio e all’utenza;
 - la flessibilità nella progettazione e nell’attivazione dei servizi;
 - la capacità di formare e/o di “riconvertire” le competenze professionali non solo dei giovani ma anche degli stessi formatori;
- 2) circa l’**offerta**, occorrerà che fornisca una pluralità articolata d’interventi formativi:
 - informazioni sulle opportunità formative, professionali e occupaziona-li del territorio;
 - servizi d’incontro e d’accoglienza tra il mondo della formazione e quel-lo del lavoro;
 - sostegno personalizzato all’elaborazione d’itinerari educativi e formativi;
 - supporto alla progettazione del curriculum professionale;
 - progettazione e attivazione d’interventi di sostegno all’inserimento nei percorsi scolastici, formativi e lavorativi;
- 3) in quanto **servizio polifunzionale**, bisognerà che esso sia in grado di:
 - attivare interventi qualificati d’accompagnamento dei giovani verso la scuola, la formazione professionale ed il lavoro;
 - qualificare permanentemente le competenze dei formatori;
 - contribuire al rinnovamento dei sistemi formativi;
 - assicurare la formazione continua degli esperti;
 - restituire flessibilità ai processi formativi a livello progettuale, profes-sionale e metodologico;

⁴ *Ibidem*, p. 176.

- avviare progetti sinergici d'integrazione dei servizi informativi, formativi, culturali e produttivi;
- 4) con riferimento agli **operatori**, dovrà aiutarli a:
- acquisire **competenze specialistiche**, funzionali ai compiti da svolgere, quali la capacità di progettare e mettere in atto piani d'intervento formativo-orientativo, d'animazione, di comunicazione, di relazioni umane, di lavoro in équipe;
 - assumere **compiti specifici** quali la raccolta d'informazioni, la rilevazione e comunicazione dei dati, il trasferimento delle competenze, il riorientamento;
 - apprendere adeguate **metodologie** riferite alle modalità d'interazione tra i vari componenti il servizio e tra essi e gli utenti, allo svolgimento degli interventi formativi, agli strumenti utilizzati, alle verifiche e alle valutazioni adottate; in esse va compresa anche la capacità di rapportarsi con i referenti più significativi del territorio (personalità operanti nel settore pubblico e privato, Enti, associazioni, mondo della formazione e del lavoro...);
 - saper perseguire **obiettivi specifici** quali la progettazione e l'attivazione degli interventi, l'applicazione di particolari tecniche di animazione, l'individuazione dei "soggetti-portatori-di-disagi" e/o di "rischio" o comunque di casi ad elevato tasso di problematicità, l'elevazione del grado di motivazione, la lettura e l'analisi del territorio;
- 5) in tema di strategie per l'**occupazione**, occorrerà che il servizio assicuri:
- la **mappatura del territorio** in cui opera il servizio, con particolare riferimento al bacino d'utenza e alla sua connotazione economica, alla tipologia dei settori aziendali, alla presenza di strutture formative (quali? di che tipo?), alla presenza di servizi socio-assistenziali;
 - la **raccolta d'informazioni** su una potenziale domanda formativa di utenze/imprese, su possibili aree d'intervento, sull'offerta formativa delle imprese, sulle offerte di lavoro;
 - l'**analisi e la raccolta dei dati sui "soggetti-a-rischio"** (drop-out, disoccupati, giovani a contatto con gli ambienti della droga e della devianza...);
 - l'**accompagnamento nell'inserimento lavorativo**;
 - il supporto alla **progettazione e alla realizzazione di percorsi formativi** finalizzati all'acquisizione di skill professionali.

4.4. Il modello di servizio e le sue funzioni

A questo punto mettendo a confronto le competenze attribuite all'operatore e quelle del servizio, è possibile riunirle in un unico quadro sinottico che dà luogo al seguente prospetto⁵:

⁵ Le funzioni attribuite all'operatore sono state prese direttamente dall'indagine ISFOL sugli standard formatori, pp. 173-175.

MODELLO di SERVIZIO
in base alle FUNZIONI svolte dai singoli OPERATORI
e dal SERVIZIO nel suo insieme

OPERATORI	FUNZIONI	SERVIZIO
Diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione	A)	Mappatura dei bisogni formativi, professionali, occupazionali del territorio
Analisi della domanda sociale od organizzativa di formazione	DIAGNOSI	Analisi dei fabbisogni economici e delle professionalità emergenti
Pianificazione dei programmi di formazione	B)	Definizione degli obiettivi, delle tipologie e dei settori d'intervento
Progettazione d'azioni o sessioni di formazione	PROGETTAZIONE	Definizione delle azioni formative e dei contributi specifici
Progettazione e produzione di strumenti per l'apprendimento (Nuove Tecnologie dell'Educazione)		Definizione delle metodologie, delle modalità di realizzazione e degli strumenti a disposizione
Insegnamento scientifico, tecnico/pratico	C)	"Metodo scientifico" nella raccolta dati e trasferimento delle conoscenze/competenze ai vari campi d'intervento
Animazione e facilitazione all'apprendimento individuale e di gruppo	EROGAZIONE	Coordinamento degli interventi a livello multidisciplinare, interattivo, integrato, polifunzionale
Counseling e/o tutoring all'inserimento lavorativo		Mantenimento di stretti rapporti con il territorio (scuole, imprese, Enti pubblici e privati...)
Valutazione e monitoraggio delle azioni	D)	Misurare il grado di precisione degli obiettivi formulati
Valutazione dei risultati d'apprendimento e/o delle competenze		Valutare il grado di formazione per settori e funzioni in rapporto all'utenza diversificata e la ricaduta in termini di costi-benefici
Valutazione del potenziale delle persone	VALUTAZIONE	Validare i ruoli e le competenze attivate, i contatti, le relazioni, le iniziative comuni
Valutazione e monitoraggio dei requisiti di qualità del servizio verso clienti/utenti	e MONITORAGGIO	Analizzare i processi e le procedure attivate, valutare la qualità dei servizi e degli interventi erogati, valutare il grado di coerenza-congruenza tra le azioni formative e la loro ricaduta sul territorio, in termini costi-benefici

OPERATIVITÀ	ATTIVITÀ	SIRSOZIO
Gestione delle relazioni esterne con l'impresa, con gli organismi e attori locali	E) PROMOZIONE	Analisi dei fabbisogni economici e delle professionalità emergenti e collaborazione con le agenzie locali/nazionali/europee dell'impiego
Promozione e marketing del servizio		Attivazione d'interventi qualificati d'accompagnamento dei giovani verso la scuola, la formazione professionale ed il lavoro
Commercializzazione del servizio		Avvio di processi sinergici d'integrazione dei servizi sociali, culturali, informativi, formativi, lavorativi e produttivi
Gestione del sistema qualità e identificazione delle azioni di miglioramento	F) QUALITA' e RICERCA	Gestione del sistema qualità, attraverso la progettualità negli interventi di ricerca, d'orientamento e di formazione alle diverse funzioni operative
Ricerca e sviluppo del servizio (innovazione)		Flessibilità nella progettazione, attivazione e offerta dei servizi
Automiglioramento e sviluppo		Diversificazione nelle risposte all'utenza e al territorio
Definizione delle strategie del servizio	G) COORDINAMENTO e DIREZIONE	Funzione di: - ricerca e analisi; - documentazione; - informazione/informatizzazione; - consulenza; - progettazione; - valutazione.
Reperimento delle risorse umane, tecnologiche, finanziarie e organizzative		Programmazione di persone, strumenti, mezzi, tempi, spazi, scadenze... funzionali alla realizzazione dei progetti
Supervisione della manutenzione e miglioramento del servizio		Valutare per verificare, attraverso: - check-up organizzativo in rapporto all'ambiente interno ed esterno; - parametri per la qualità del servizio; - parametri d'efficacia della struttura.
Direzione e coordinamento delle risorse umane e organizzative		Coordinamento di team e gruppi di lavoro nello sviluppo e gestione dei rapporti con le imprese e con gli attori sociali e nella promozione dei servizi
Presidiare la negoziazione con i fornitori ed i clienti del servizio		Sviluppo della cultura dell'orientamento in proiezione di futuri itinerari formativi

Il modello va letto in rapporto ad una serie di funzioni, successivamente tradotte in interventi e azioni formative, da svolgersi in concomitanza e contemporaneità tra quelli che sono i compiti specifici degli operatori e quelli più generali del servizio. Di conseguenza esso va così interpretato:

A) Per quanto riguarda la funzione della **diagnosi**, occorrerà che questa sia realizzata attraverso una mappatura del territorio, da parte della struttura, sulla base dei bisogni formativi, professionali e occupazionali emergenti; dal canto suo l'operatore sarà così in grado di arrivare a ricostruire il peso e l'entità della domanda formativa, professionale e occupazionale scaturita sia a livello delle diverse realtà (mondo delle imprese, singoli individui d'ogni fascia d'età, sesso, livello sociale e culturale), sia dall'area in osservazione presa nel complesso.

B) La fase di **progettazione** prevede che il servizio si attivi definendo anzitutto gli obiettivi, gli ambiti operativi, i tipi ed i settori d'intervento; vanno specificate di conseguenza le azioni formative che intende svolgere, i contributi specifici, le metodologie di realizzazione e gli strumenti a disposizione. Tenendo conto dell'impostazione di fondo data al servizio, l'operatore passerà conseguentemente a progettare le proprie attività in rapporto alle problematiche che s'intendono affrontare di volta in volta. In altre parole, mentre il servizio individua gli ambiti precisi dell'intervento, i destinatari cui intende fare riferimento (e quindi mette a punto le metodologie e gli strumenti "ad hoc"), l'operatore traduce in pratica l'apparato di sostegno del servizio organizzando l'intervento in rapporto ad ogni singolo destinatario.

C) Nell'**erogazione** delle azioni formative l'attività del singolo operatore dovrà sempre coordinarsi e fare riferimento all'impostazione che caratterizza il servizio e alla sua filosofia⁶ d'intervento. Di conseguenza nello svolgere le varie attività (informativo/formativa, tecnico/pratica, di counseling/tutoring...) dovrà fare capo a criteri che caratterizzano l'attività del servizio nell'insieme delle azioni formative svolte: ossia "scientificità" nella raccolta dei dati, "trasferibilità delle conoscenze e delle competenze", "coordinamento" tra gli operatori in funzione d'interventi integrati, multidisciplinari e polifunzionali e soprattutto il mantenimento di stretti rapporti con il territorio (uno dei punti deboli emersi dall'indagine).

D) Nel **monitorare e valutare** gli interventi formativi, il servizio dovrà avere messo a punto una propria impostazione, che in questo modello attin-

⁶ Ciascuno la definisce per conto suo? A nostro parere c'è «un minimo denominatore comune» che s'ispira ad un fondamentale umanesimo che trova la sua determinazione storica nelle dichiarazioni sui diritti umani del nostro tempo e nei principi costituzionali del proprio paese e dell'UE; e che si traduce operativamente in un impegno formativo inteso come modo specifico di operare per la promozione umana e per uno sviluppo civile, democratico e concretamente sostenibile nel nostro prossimo futuro con la partecipazione corresponsabile dei cittadini a pieno titolo e non solo clienti dello stato.

ge ampiamente agli indicatori di qualità. Tra servizio e singolo operatore scaturisce così una sinergia d'intenti mirati:

- a rilevare l'efficacia degli interventi tanto a livello complessivo delle attività svolte dal servizio che della singola azione formativa;
- a misurare i risultati in termini d'apprendimento e di potenzialità acquisite grazie alle azioni messe in atto;
- a validare nuove tipologie d'intervento, i settori di riferimento, i processi attivati, la qualità delle prestazioni erogate;
- a valutare, da ultimo, il grado di precisione raggiunto e la congruenza tra gli obiettivi (generale e particolari) formulati e quelli effettivamente conseguiti.

Tali interventi vanno realizzati alla luce della ricaduta che hanno sul territorio in termini formativi (della personalità dei soggetti, particolarmente di quelli a rischio) e professionali (nell'occupazione). Al tempo stesso non bisognerà trascurare di valutare l'insieme degli interventi e delle azioni formative nell'ambito del rapporto costi-benefici, in termini non solo economici ma anche d'investimento delle risorse umane e professionali del singolo operatore, all'interno del servizio e nel rapporto di quest'ultimo col territorio.

E) La **promozione** del servizio dal canto suo richiede agli operatori competenze manageriali e di marketing, le quali a loro volta comportano la messa in opera delle seguenti azioni:

- rilevamento anzitutto dei fabbisogni formativi emergenti dai vari attori dell'area in osservazione;
- interventi qualificati e mirati ad una domanda diversificata (che a loro volta richiamano all'aspetto della flessibilità e della polifunzionalità);
- attività di cooperazione e d'integrazione al fine di portare i progetti ad integrarsi e a coordinarsi con altri servizi del territorio.

La capacità di rispondere ad una domanda diversificata attraverso le caratteristiche di una progettualità flessibile, polifunzionale e integrata con le altre realtà del territorio rappresenta quindi una condizione che assicura al servizio caratteristiche d'attendibilità, credibilità e affidabilità che lo possono far apprezzare sul mercato e, in quanto tale, rendono le sue attività "commercializzabili".

F) L'attendibilità, la credibilità e l'affidabilità di un servizio a loro volta sono strettamente collegate con la gestione di un **sistema di qualità** che si fa garante sia delle metodologie adottate nella ricerca dei fabbisogni formativi, sia delle strategie e strumenti utilizzati nei processi di sviluppo e d'innovazione del servizio sia delle valutazioni e verifiche messe in atto per controllare la flessibilità degli interventi nel venire incontro alla domanda diversificata del territorio.

G) Infine, la fase di **coordinamento e direzione** comporta la capacità di lavorare in gruppo e, quindi, di coordinare gli interventi nel rapporto con i vari attori sociali. Nel gestire tali attività è necessario avere di mira, sullo

sfondo, uno sviluppo della cultura dell'orientamento sempre più in direzione "formativa-integrale" della personalità e, in prima linea, dei suoi "indicatori della qualità". A questo riguardo le funzioni di ricerca e analisi, di documentazione e di valutazione dell'esperienza rappresentano i punti-chiave dell'intero processo di qualità; in particolare la verifica si rende insostituibile per valutare l'intero complesso degli interventi realizzati dal servizio d'orientamento. Ai fini di un'efficacia piena è importante che il check-up sia indirizzato all'ambiente sia interno sia esterno.

4. Conclusione: perché l'orientamento diventi una "cultura"

A questo punto la stessa **trasferibilità** del progetto è assicurata dall'adozione di alcune linee di fondo **comuni** a tutti e quattro i Paesi che hanno adottato il Progetto Ofinet-Mobil 2000:

- anzitutto essi convergono sulla tendenza a considerare le politiche della formazione in integrazione con quelle dell'orientamento e dell'impiego;
- la cultura della professionalità e la capacità di leggere l'insieme dei bisogni formativi rappresentano i percorsi lungo i quali ricercare una diversa qualità del sistema formativo così da rispondere, con flessibilità e polivalenza, ad un ventaglio di richieste sempre più diversificate, complesse e variabili nel tempo;
- nell'accreditamento e nella certificazione dei servizi la qualità delle risorse umane assume una posizione centrale, dominante.

Una sempre più estesa *polivalenza e flessibilità* è condizione essenziale per rispondere con prontezza e competenza ad una domanda che si affaccia alle frontiere dell'orientamento in forma sempre più articolata. Tutto questo comporta la messa in atto e la diffusione di una cultura dell'orientamento in grado di:

- porre al centro la persona dell'utente e la sua formazione;
- predisporre metodologie e strumenti efficaci d'intervento;
- fornire agli operatori del settore una formazione iniziale e in servizio di qualità;
- valutare la qualità del funzionamento dei servizi d'orientamento e la ricaduta degli interventi nell'attuale momento di trasformazione della società;
- creare rapporti a rete, di tipo sistemico, tra le diverse istituzioni coinvolte nei processi educativi (scuola, famiglia, associazionismo, altre agenzie educative...).

MAURIZIO
POZZI

PROGRAMMA I.C.A.R.O.

La riconversione degli operatori
dipendenti degli Enti di F.P.
in Emilia-Romagna

Il Ministro del Lavoro ha approvato nel luglio 1997 l'assegnazione alla regione Emilia-Romagna di una quota nazionale di £.3.246.590.160.= per il finanziamento delle azioni di riconversione e riqualificazione di operatori dipendenti degli Enti di cui alla legge 40/87, sulla base di un programma presentato entro il 28.6.97 u.s. a norma delle disposizioni attuative della legge 236/93 art. 9, 3° comma. Tali disposizioni, contenute nel punto 1b della circolare ministeriale n.174/96, prevedevano appunto che:

- le azioni di riqualificazione e di riconversione per gli operatori degli Enti di formazione di cui alla legge 40/87 sono finalizzati prevalentemente al sostegno dei loro percorsi di mobilità verso nuova occupazione, o del loro consistente riposizionamento professionale interno all'Ente, anche in direzione di professionalità idonee allo sviluppo del sistema della formazione continua;
- questa tipologia di azioni è programmata ed attuata dalle regioni, sulla base di accordi con le parti sociali e secondo criteri definiti a livello nazionale;
- alle Regioni sono assegnate le risorse finanziarie di cui al punto 1.b (£. 65.000.000.000.=complessive)

sulla base di una ricognizione, effettuata al livello nazionale, sulla situazione degli organici e delle eccedenze di personale degli Enti, che costituirà la base di un piano nazionale di riconversione professionale a sostegno della mobilità degli operatori e del loro reimpiego;

L'assegnazione, sebbene inferiore all'importo del programma presentato e concertato con gli Enti e le OO.SS., costituisce un'importante occasione per continuare le azioni di riordino del sistema regionale formativo, ed accompagnarne l'evoluzione organizzativa e qualitativa. Dopo le intese del 1994/95 fra Regione, Enti gestori che applicano il CCNL della F.P. ed organizzazioni sindacali di categoria riguardanti le azioni straordinarie a sostegno del riordino del sistema formativo regionale, si è conclusa la prima fase di 88 esodi incentivati di personale in esubero con l'approvazione della legge regionale n. 45/96.

Il programma regionale, denominato *I.C.A.R.O.* (acronimo di "Intervento Concertato per un'Azione di Riconversione degli Operatori della formazione professionale"), parte dal presupposto che la formazione diviene elemento critico per fronteggiare processi di trasformazione ed anticipare i mutamenti strutturali; di conseguenza la qualità della formazione, e delle strutture che la erogano, diventa così uno degli elementi determinanti per la competitività del sistema produttivo.

Va sottolineato che il programma *I.C.A.R.O.* riguarda il personale dipendente dagli Enti che più stabilmente operano nel sistema formativo regionale, interessati da un processo di profondo cambiamento quali-quantitativo delle risorse umane assunte stabilmente, che a tutt'oggi ammontano a circa 1100 unità, con un rapporto formatori/non formatori pari a 60/40 (678 contro 424). Il rapporto formatori/non formatori, da sempre attestato sul 70/30, si è quindi già modificato e, funzionalmente alla revisione organizzativa e funzionale dei Centri, sta portando concretamente ad una maggior incidenza di professionalità di servizio nel sistema formativo (amministrativi, informatici, analisti del mercato, tecnici di gestione, ecc.), con contemporaneo calo della figura classica del formatore stabilmente assunto, sostituito da un maggior utilizzo delle prestazioni professionali specialistiche e dei rapporti a tempo determinato su progetti e/o corsi specifici.

Il programma *I.C.A.R.O.* consente finalmente di affrontare in modo organico e complessivo il capitolo della riconversione degli operatori, finalizzata anche alla flessibilizzazione organizzativa ed al miglioramento qualitativo degli Enti gestori e, pur nella sua unitarietà, è attuativamente pensato in due subprogetti, il primo dedicato alla "riqualificazione e mobilità esterna" ai Centri di formazione ed il secondo alla "riqualificazione e mobilità interna" ai Centri stessi.

Stime condivise tra Regione, OO.SS. e Centri facevano ritenere che la prima parte potesse essere sviluppata per 33 persone che risultavano in "esubero" mentre la seconda era destinata a 95 persone invece soggette a riconversione per riposizionamento all'interno delle strutture in cui operano; in sede

di revisione del progetto rispetto al finanziamento effettivamente disponibile, i partecipanti previsti per il "progetto esuberi" si sono ridotti a 22, e quelli per il progetto "riconversioni" ad 84.

Il riposizionamento è previsto nell'ambito di diverse aree professionali per lo più orientate allo sviluppo di funzioni organizzative e competenze metodologiche per la formazione continua dei lavoratori occupati, ed al rafforzamento, con figure di sistema adeguate, dell'apertura del mercato ed alle imprese da parte dei Centri di formazione.

Il progetto attuativo è stato disegnato nella sua struttura "macro": vengono, infatti, concepiti gli elementi strutturali e di base della progettazione rimandando la fase di dettaglio ad appositi "bandi di gara aperti" cioè senza vincolo di scadenza, nei quali potranno essere presentati anche progetti di percorsi formativi individuali. Nel costo degli interventi è compreso il reddito dei partecipanti che sarà rimborsato direttamente agli Enti da cui dipendono.

La Regione in una logica di priorità per la risoluzione di crisi locali o di struttura, ha deciso invece di procedere fuori bando, per mezzo di trattative private, per una quota pari nel massimo al 10% delle risorse disponibili, per il finanziamento di attività di riconversione ritenute urgenti ed indifferibili dal Comitato di valutazione e di indirizzo i cui compiti sono descritti nel programma. Sono già stati approvati, in quest'ambito, 11 progetti individuali di riconversione presentati da diversi Enti.

La Regione, secondo il criterio di flessibilità, provvederà all'interno del costo stimato per il programma, ad esaminare eventuali modifiche, che dovessero rendersi necessarie in fase di attuazione e motivatamente richieste nei progetti, in relazione ai profili professionali, al numero delle ore e dei partecipanti con conseguente riassetto finanziario per subprogetti e per profili professionali.

I profili di uscita individuati nel progetto riconversioni di I.C.A.R.O. sono i seguenti, con un'articolazione di ore d'aula, stage, e project work che è descritta nella tabella allegata:

1. *Progettista di formazione*
2. *Orientamento e bilanci di competenze*
3. *Tutor per la formazione a distanza*
4. *Responsabile marketing e sviluppo commesse*
5. *Contabilità, controllo gestione, rendicontazione da bilancio*
6. *Automazione lavoro d'ufficio.*

Era previsto altresì un profilo per "responsabile assicurazione qualità" che è stato necessario eliminare per la carenza del finanziamento concesso.

Una delle caratteristiche salienti del progetto I.C.A.R.O. consiste nelle modalità di concertazione adottate sia nella fase di predisposizione del progetto che nella fase di gestione; a questo fine sono stati insediati due organismi:

- *è stato composto un GRUPPO TECNICO, incaricato di redigere il progetto nel quale erano rappresentati gli Enti, le organizzazioni sindacali e la Regione;*

- è stato costituito un **COMITATO DI INDIRIZZO E VALUTAZIONE** nel quale siedono i rappresentanti "politici" degli Enti e delle Organizzazioni sindacali, funzionari della Regione e dell'Agenzia per l'Impiego regionale

In una prima fase si è concordato sull'analisi del contesto e sulla necessità di strumenti straordinari per governare la transizione; in particolare, si sono analizzate le ragioni di relativo insuccesso della prima fase regionale di incentivi alla mobilità.

Si sono informate le parti sulle opportunità offerte dal nuovo strumento "fondi nazionali ex legge 236/93, art. 9, 3° comma", e si sono richiesti i dati necessari ad aggiornare il quadro del personale presente negli Enti della legge 40/87 e delle relative caratteristiche (anzianità, inquadramento, titoli di studio ecc.). In sede di progettazione esecutiva, si sono evidenziati e discussi i criteri utilizzati per individuare gli operatori da riconvertire, rinviando alle sedi bilaterali e locali eventuali controversie specifiche.

Il criterio generale adottato e condiviso è stato quello di evitare manovre di breve respiro, puntando ad operazioni di vera e propria riorganizzazione dei centri, e, di conseguenza, a profili alti di riconversione per la mobilità interna al sistema.

Il Comitato di indirizzo:

- ha svolto *funzioni consultive*, sul bando di gara, il capitolato ecc. nei confronti della Regione
- ha esaminato in sede propositiva e valutativa, i *progetti individuali di riconversione per la mobilità esterna* al sistema
- ha assicurato *livelli omogenei di informazione* e diffusione sui livelli locali e di singolo ente del sistema regionale
- contribuirà, in itinere ed ex post, alla *valutazione dell'efficacia e del grado di efficienza degli interventi* effettivamente realizzati, fornendo pareri e proposte correttive alla Regione.

L'iter amministrativo del progetto *I.C.A.R.O.*, a partire dalla circolare ministeriale n.174 del 26 dicembre 1996, si è sviluppato fra il mese di maggio 1997 (invio lettera d'intenti al Ministero), e il mese di aprile 1998 (aggiudicazione della gara europea per la scelta del soggetto gestore degli interventi di riconversione previsti); si tratta di un percorso tutto sommato breve, tenendo conto del fatto che il decreto ministeriale di assegnazione del finanziamento è stato approvato il 30 luglio 1997, e che si è reso necessario, a seguito del ridimensionamento finanziario, modificare di conseguenza il progetto ed approvarlo con atto della Giunta regionale.

L'attuazione del progetto è stata affidata ad un raggruppamento temporaneo d'impresa costituito fra *SINFORM*, *Studio Meta e Ass.*, *CHR Executive*, *Cofimp*. Gli interventi sono in corso e la realizzazione raggiunge ormai il 50% delle attività previste.

L'avvio concreto dei corsi per i singoli profili è stato preceduto da una fase di "bilanci di competenze" che ha previsto attività di gruppo e colloqui in-

dividuali con ciascuno degli operatori coinvolti, tesi a verificarne la motivazione e la consapevolezza, oltreché ad acquisire la conferma dell'adeguatezza del profilo di riconversione prescelto in rapporto alle effettive opportunità/necessità organizzative dell'Ente di provenienza. Il lavoro di bilancio è stato svolto in stretta collaborazione con i coordinatori dei singoli corsi ed informandone, in termini generali ed ovviamente impersonali, il Comitato di Indirizzo, che ha ritenuto indispensabile promuovere un'azione di accompagnamento rivolta alle Direzioni dei Centri e finalizzata ad informare sullo stato di avanzamento del programma, risolvere eventuali problemi di carattere operativo ed organizzativo, e raccogliere anche su quel versante elementi di informazione sulle prospettive generali di riorganizzazione previste. È prevista una concreta ricaduta e sviluppo della fase di bilancio di competenze, dopo la parte corsuale, che culminerà nella realizzazione di un project work per ciascun partecipante.

Si sta infine procedendo all'individuazione di una metodologia di riconoscimento delle competenze acquisite dai partecipanti che porteranno a termine l'attività formativa.

TABELLA RIASSUNTIVA DEL PROGRAMMA I.C.A.R.O.

corso	durata	partecipanti	Ora/corso allievo	Ore aula	Stage o estero	Project work	Costo Formaz.	Reddito Partecip.	Budget totale
PROGETTO ESUBERI									
Percorsi mobilità esterna	580	22	12.760	380	0	200	331.760	446.600	778.360
PROGETTO RICONVERSIONI									
Progettista di formazione A)	585	12	11.700	275	200	110	304.200	409.500	713.700
B)		8		395	80	110			
Orientamento e bilanci di competenze	590	14	8.260	400	80	110	214.760	289.100	503.860
Tutor f.a.d.	500	14	7.000	388	112	0	182.000	245.000	427.000
Resp. Marketing e sviluppo commesse	530	12	6.360	340	80	110	165.360	222.600	387.960
Contabilità, contr. Gestione, rendic.									
Attraverso Bilancio Automazione	310	16	4.960	160		150	128.960	173.600	302.560
lavoro ufficio	270	8	2.160	210	0	60	56.160	75.600	131.760
TOTALE	3.365	106	53.200	2.548	552	850	1.383.200	1.862.000	3.245.200

MARNA
DOTTI*
LUCIA
ONFIANI**
ALIDE
TASSINARI***

La Rete dei CDI della Regione Emilia Romagna

Da alcuni anni è operante una Rete composta da 18 Centri di Documentazione nel settore dell'integrazione, in particolare riferita all'handicap, coordinata dalla Regione Emilia Romagna Assessorato Politiche Sociali e Familiari, Scuola, Qualità Urbana. I Centri, che sono di natura giuridica sia pubblica sia privata, lavorano e collaborano insieme su alcuni aspetti: *formazione, documentazione e informazione* ed è su questi temi che si sostanzia il lavoro di Rete, che contribuisce a focalizzare le tematiche, più legate all'identità e al territorio del singolo Centro, in uno scambio che unisce l'interesse di questo con gli obiettivi dei progetti comuni che la Rete annualmente si dà. Per ognuno di questi ambiti tematici esiste un Centro come riferimento progettuale ed organizzativo che ne cura la gestione e lo sviluppo attraverso proposte di lavoro e produzione di materiali cui tutti i Centri possono accedere.

Le radici della Rete si devono ricercare in pensieri, riflessioni e azioni di più persone che si sono trovate a ragionare sulla necessità di mantenere memoria di ciò

* Assessorato Sanità e Servizi Sociali Comune di Modena.

** Centro Documentazione Handicap di Modena.

*** Centro Documentazione Educativa di Cesena.

che nel mondo della scuola, dei servizi, del lavoro e della vita quotidiana avviene circa l'integrazione delle persone handicappate. L'esigenza di coniugare e intrecciare idee e temi di diversi indirizzi teorici e di ricerca ha dato, dunque, vita alla Rete. I Centri della Regione Emilia Romagna lavorano per creare quelle necessarie sinergie tra istituzioni e diverse professionalità al fine di consolidare, ognuno nel proprio territorio, un metodo di lavoro che tenga insieme i servizi, le associazioni, gli enti coinvolti nei processi d'integrazione.

Per rispondere alle domande di formazione che provengono da più ambiti (scolastico, riabilitativo, professionale,...) i Centri organizzano corsi mirati a sostegno delle diverse professionalità.

Come esemplificazione di questi percorsi, si riportano due progetti realizzati dalla Rete e dal Centro Documentazione Handicap di Modena.

Il "**Progetto di formazione per documentalisti**", realizzato dalla Rete e a cura dei Centri Documentazione Educativa di Cesena e Centro Documentazione Handicap di Modena, si è proposto di fornire una formazione di base agli operatori dei Centri della Regione per la costruzione di archivi di diverse fonti documentarie. Lo scopo prioritario è stato quello di mettere in grado i partecipanti di conoscere e saper applicare le procedure tecniche di classificazione e catalogazione dei documenti.

Si sono trattati i seguenti temi:

- il significato e il valore della documentazione;
- i sistemi di classificazione e catalogazione dei materiali: la raccolta, il trattamento, l'informazione;
- la costruzione di una scheda di catalogazione;
- i cataloghi cartacei e informatizzati;
- la presentazione di programmi di archiviazione ISIS e HIGHWAY in dotazione ai vari Centri.

Il corso si è articolato secondo una metodologia didattica di tipo interattivo in cui si sono alternati momenti di relazione, discussione, lavoro di gruppo ed esercitazioni.

Tra i partecipanti, oltre agli operatori dei Centri Documentazione per l'Integrazione, ne erano presenti anche alcuni dei Centri Documentazione sulle tossicodipendenze, ultimi nati in Regione.

Il progetto di formazione/sperimentazione, finanziato dalla Regione Emilia Romagna, dal titolo: "**Definizione del ruolo del responsabile dei centri socio-riabilitativi diurni e residenziali per disabili adulti, attraverso la sperimentazione in quattro realtà provinciali diverse per condizioni socio-economiche e organizzative**", che il Centro Documentazione Handicap di Modena ha realizzato nell'anno 1996/97, si colloca in un percorso formativo, iniziato da alcuni anni, rivolto ai Coordinatori dei centri diurni e residenziali per disabili della Provincia di Modena.

Dopo una prima fase formativa in cui si è definito il profilo del Responsabile del Centro, si è voluto procedere ad una fase di sperimentazione attraverso le seguenti modalità:

- a) individuazione di quattro punti di sperimentazione collocati in distretti diversi che rappresentano un campione significativo della realtà della provincia;
- b) scelta dei Centri che offrono una diversa modalità di gestione: completamente pubblico o da Azienda USL o da Comune; oppure dato in appalto in parte o completamente al privato sociale e coordinato da un Ente pubblico: Azienda USL o Comune; o ancora dato in concessione al privato sociale.

Le varie tappe del progetto, sia precedente che attuale, sono state concordate con i Responsabili dei Servizi sanitari e sociali delle Aziende USL e dei Comuni, nonché delle IPAB e delle Cooperative sociali gestori di alcuni Centri.

Il progetto si colloca in una realtà in movimento in cui la domanda di servizi nell'area handicap si diversifica e richiede: una personalizzazione dell'intervento e un diverso assetto organizzativo per nuclei omogenei; una differenziazione dei centri che soddisfi domande tra loro molto diverse; un potenziamento della risposta e un'offerta innovativa dei progetti e delle attività; un miglior presidio delle risorse e dell'organizzazione; un miglior sviluppo dei collegamenti tra servizi sia sotto l'aspetto qualitativo sia dell'efficienza.

Questa fase di lavoro si è articolata in otto incontri ai quali sono stati invitati tutti i Coordinatori dei centri per definire e verificare, volta per volta, il programma predisposto e i risultati conseguiti.

Al termine della sperimentazione è stato prodotto un elaborato che costituisce la relazione di sintesi dell'attività formativa.

La Rete dei CDI della Regione Emilia Romagna è visibile su Internet all'indirizzo:

<http://ida.comune.bologna.it/cdh-rer>

Contenuti della rete CDI

BANCA DATI EnCoRe: archivio informatizzato che raccoglie i dati relativi alla formazione sul tema dell'handicap che annualmente i Centri della Rete realizzano.

ARCHIVIO CORSI: raccoglie una serie di dati informativi utili ad identificare le specifiche caratteristiche d'ogni corso (titolo, area di riferimento, ordine scolastico, materiali distribuiti e prodotti, numero delle ore, contributo di partecipazione, valutazione dei risultati...)

ARCHIVIO ENTI: raccoglie le informazioni indispensabili per individuare i tratti identificativi dell'Ente (natura giuridica, indirizzo, operatori, ambito territoriale d'intervento, attività e servizi erogati, risorse disponibili...)

ARCHIVIO RELATORI: raccoglie dati riferiti a relatori, conduttori, esperti, coordinatori coinvolti nei corsi d'aggiornamento/formazione regionali. Le informazioni sui relatori riguardano: professione, qualifica, competenze, temi trattati, interesse ad intrattenere rapporti stabili di collaborazione...

DOCUMENTAZIONE. Servizio di base che persegue due obiettivi fondamentali:

- acquisizione, raccolta, sistemazione, produzione e diffusione di prodotti documentari;
- divulgazione della cultura della documentazione intesa come capacità di creare memoria delle esperienze e come strumento di ulteriore conoscenza.

FORMAZIONE: servizio volto a sostenere e a qualificare la professionalità di insegnanti, operatori socio-sanitari, educatori tramite azioni che permettano sia approfondimenti teorico-culturali sia metodologico-operativi, in un'ottica multidisciplinare e interistituzionale.

SPORTELLO CONSULENZA: servizio gestito da professionisti e/o persone competenti, rivolto a insegnanti, operatori, genitori e a tutti coloro che si occupano di integrazione, per avere informazioni e consigli nella materia di competenza. Si può accedere al servizio tramite appuntamento presso la segreteria del Centro.

CONSULENZA INFORMATICA: contributo per orientare le persone interessate nella conoscenza delle possibilità e limiti offerti dalle nuove tecnologie. Verte su:

- ricerca delle soluzioni tecnologiche più adatte;
- promozione delle competenze richieste dall'uso degli elaboratori;
- ricerca degli adattamenti atti a facilitare l'accesso agli elaboratori ai bambini con handicap;
- adozione di metodologie di analisi del problema per trovare le tecnologie più adatte.

MARIO
VIGLIETTI

Nuove prospettive in orientamento

La demotivazione ad apprendere

Una delle constatazioni assai diffuse, specie in situazioni di classi marcatamente eterogenee, ma non solo in queste, è quella della difficoltà che trovano gli insegnanti, a "motivare all'apprendimento" quella parte di alunni che non sanno affrontare che in modo superficiale quanto s'insegna, che non riescono a perseverare nei tentativi di superamento delle difficoltà, che non dimostrano fiducia nelle proprie capacità e che perciò affrontano con poco impegno e senza entusiasmo i compiti e le attività scolastiche, o che alternano momenti di applicazione e d'interesse a lunghe pause di disimpegno e d'indifferenza generale.

Non si può affermare che *non abbiano voglia di apprendere*, ma sentono troppo gravoso per loro studiare cose che non reputano importanti per loro in quel momento, né utili a risolvere i problemi legati alla loro incapacità di trarre profitto dallo studio: in pratica, *vorrebbero apprendere sì, ma cosa piace a loro e senza dover studiare!*

Un contesto del genere crea naturalmente una serie

di sfide per gli insegnanti, riassunte da Maurizio Gentile¹ nei seguenti interrogativi:

"Come fare agire costruttivamente studenti capaci con studenti meno capaci? Come strutturare l'insegnamento tenendo presente che alcuni saranno in grado di portarlo a termine mentre altri faranno più fatica? Quali forme d'istruzione dare agli studenti con scarso rendimento per migliorare la loro situazione scolastica e promuovere un positivo concetto di sé? Come rendere significative le conoscenze da apprendere? Come suscitare curiosità attorno alle conoscenze scolastiche in coloro in cui il desiderio di conoscere si è spento o si è orientato verso temi e contenuti non scolastici?"

Evidentemente si tratta di problemi di natura didattico-formativa diretti a far percepire l'apprendimento come un valore gratificante in sé e da vivere come un impegno di dovere e di responsabilità e non come un obbligo semplicemente da assolvere col minimo sforzo possibile, scegliendo i compiti più facili e le scappatoie di fronte alle verifiche e agli esami. L'obiettivo generale è quello di *"educare i ragazzi ad un livello permanente di motivazione ad apprendere cioè ad una capacità abituale di persistere nei propri compiti nonostante le difficoltà e gli ostacoli e di vivere la situazione di apprendimento come attraente ed interessante"* (Gentile, op. cit., p. 84).

Questa stessa problematica motivazionale, riportata al problema della preparazione alla scelta degli studi e del lavoro, cioè della preparazione dell'alunno a *saper gestire liberamente e con responsabilità le sue scelte per il suo domani*, ha promosso anche per l'orientamento, una linea di positivi interventi e di prospettive di soluzioni, con la valorizzazione di alcuni interventi relativi

1. alla promozione del sentimento di **autoefficacia**,
2. all'apporto degli **stili operativi** tipici dei singoli soggetti, e
3. all'analisi delle **abitudini di studio** messe in atto durante la propria formazione.

1. Autoefficacia ed orientamento

L'autoefficacia è un concetto elaborato dal Bandura² e si riferisce alla *"stima globale che uno possiede circa le proprie abilità in rapporto ad un determinato compito e alla convinzione di potervi riuscire. Da tale stima dipenderà se egli sceglierà o meno una determinata attività e, se la sceglierà, quanto sforzo svilupperà per superare gli eventuali ostacoli e quanto impegno metterà a raggiungere il risultato"*³.

¹ GENTILE M., *Motivare ad apprendere* in ISRE", II, 1998, p. 80.

² BANDURA A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986.

³ K. POLACEK, *L'autoefficacia nell'orientamento*, in "Orientamento Scolastico e Professionale", 3, 1997, pp. 173-180.

Ora secondo il Bandura, le opinioni che il soggetto si è fatto delle sue possibilità, cioè le *espressioni della sua autoefficacia*, possono variare

1. secondo il "livello", più o meno elevato, di difficoltà dei compiti precedentemente affrontati, sulla base degli insuccessi registrati e dei successi conseguiti,
2. secondo la "forza" legata alla quantità di fiducia nutrita nelle proprie possibilità di ottenere successi e gratificazioni tramite l'impegno e le capacità personali, e
3. secondo l'"ampiezza" del settore di cui il compito fa parte.

Sono, inoltre, quattro le *sorgenti dell'autoefficacia* da lui indicate

1. *la previa esperienza positiva* di successo nel compito affrontato,
2. *l'esperienza vicaria* derivata dall'osservazione ed imitazione di persone di successo (presenza e caratteristiche di "modelli" che affrontano efficacemente determinate situazioni, per es. coetanei o appartenenti allo stesso gruppo di riferimento),
3. *la persuasione verbale* derivata dall'esortazione verbale da parte di terzi, e
4. *gli stati affettivi costruttivi* di rilassamento e buon umore provati.

Ciascuna di queste sorgenti può offrire *valide guide* per procedimenti atti a potenziare l'autoefficacia di soggetti in crescita.

Da notare che l'autoefficacia si differenzia dal "concetto di sé" e di "autoestima", (Bandura, 1997) in quanto varia secondo la fiducia che il soggetto nutre nei confronti di proprie specifiche abilità, (riguarda propriamente un *saper di "saper fare"*) indipendentemente da *giudizi di valore* sulle qualità globali dell'individuo e al loro generale funzionamento, caratteristici del concetto di sé. Un individuo può avere un concetto di sé come persona affidabile e responsabile, ma avere anche il sentimento di non riuscire ad affrontare certe mansioni da altri credute a lui congeniali⁴.

Varie ricerche hanno dimostrato il valido contributo apportato dalle *credenze di autoefficacia* in vari settori relativi al rendimento scolastico e professionale, nella predizione di vari esiti dell'agire umano (per es. nel mantenimento della salute per mezzo delle buone abitudini, nella fiducia nei confronti delle proprie capacità di affrontare l'ansia, lo stress, di studiare in modo efficace, di gestire adeguatamente il proprio tempo), nel predire sia le scelte scolastiche future sia i livelli delle diverse prestazioni in quanto, osser-

⁴ BANDURA A., (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, Trento, Erickson, 1996; POLACEK K., *L'autoefficacia: un costrutto utile nell'educazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 1993, 40, pp. 267-280.

- *L'autoefficacia: costrutto e utilizzazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 1995, 42, pp. 927-957.

- *Sviluppo e orientamento professionale della donna*, in "orientamenti Pedagogici", 1985, 32, pp. 247-259.

- *L'autoefficacia nell'orientamento*, in "Orientamento scolastico e Professionale", 3, 1997, pp. 173-180.

va il Bandura (1986), "aiutano a determinare quanto positivamente le persone riescono ad utilizzare le abilità che posseggono"⁵.

Nel *processo decisionale* l'autoefficacia assume ruoli differenti per aiutare a compiere scelte realistiche in rapporto ai requisiti scolastici e professionali (scelta dei fini, esplorazione occupazionale, elaborazione di progetti), permettendo ai più dotati di perseverare con impegno nelle scelte fatte, e offrendo ai meno dotati con scarso livello di autoefficacia, l'occasione di ricevere un aiuto, proporzionato al grado delle loro indecisioni, da parte dell'educatore-orientatore.

L'autoefficacia si è dimostrata inoltre essere un *fattore predittivo* delle varie componenti dello sviluppo professionale indipendentemente da altri fattori (per es. gli interessi)

a) Diagnosi dell'autoefficacia

1. - *La prima fonte di conoscenza* proviene dal contatto diretto con il soggetto nel vedere con

qual sicurezza di sé egli sa padroneggiare le sue azioni e decisioni nell'affrontare gli impegni che la realtà quotidiana gli impone nel lavoro che deve svolgere.

Un *elevato senso della propria autoefficacia* si associa, in genere, a fiducia, a maggior perseveranza di fronte all'ostacolo, a capacità d'iniziativa e di autocontrollo, e conseguentemente a maggiori possibilità di successo personale. *Uno scarso senso di autoefficacia* si accompagna, invece, di solito, ad indecisione, a minor autonomia, a maggior vulnerabilità, a facili rinunce, alla ricerca del compromesso, al sorgere di stati d'ansia, con la conseguenza di un minor controllo della situazione.

2. - *Una seconda fonte di conoscenza* è offerta dall'uso di *guide di osservazione* o da *questionari* appositamente preparati che permettono di indirizzare meglio le proprie osservazioni e di codificarne quantitativamente e qualitativamente i risultati, in varie situazioni sociali.

Ultimamente sono stati pubblicati, in Italia, alcuni interessanti questionari adatti per alunni di scuole elementari e medie, per studenti delle medie inferiori, e studenti delle scuole medie superiori, breve e di facile somministrazione. Ricordiamo:

a) Il questionario dell'autoefficacia percepita⁶ composto da 36 domande significative, che permettono di evidenziare *sette Scale di Credenze*:

⁵ HACKETT G., *L'autoefficacia nella scelta della carriera e nella crescita professionale*, in BANDURA, op. cit., (1996); L. NOTA, *Le credenze di autoefficacia nell'orientamento alle scelte scolastico professionali*, in "Psicologia e Scuola", n. 91, 1998, pp. 139-148; L. NOTA, S. SORESI, *Aspettative di autoefficacia, career decision-making e interessi professionali*, in "Psicologia e Scuola", n. 83, pp. 35-44, 1997.

⁶ C. PASTORELLI - G.V. CAPARRA - A. BANDURA, *La misura dell'autoefficacia percepita in età scolare*, in "Età Evolutiva" n. 61, ottobre 1998, pp. 28-40.

1. Credenze che i soggetti hanno circa le loro capacità nello studio delle materie scolastiche
2. Credenze dei soggetti circa le loro capacità di regolare la propria motivazione e lo svolgimento delle materie scolastiche.
3. Credenze circa le loro capacità d'imparare una serie d'attività del tempo libero (sports, musica, danza, ecc.)
4. Credenze sulle loro capacità a resistere alle pressioni di gruppo e a comportamenti a rischio: alcool, tabacco, trasgressività
5. Credenze sulle loro capacità a soddisfare le aspettative degli insegnanti, genitori, compagni e personali.
6. Credenze sulle loro capacità d'intraprendere e mantenere relazioni sociali.
7. Credenze sulle loro capacità di saper far valere le proprie opinioni in situazioni interpersonali e di gruppo.

b) Il Questionario "Quanta fiducia ho in me?"

La versione per la Scuola media inferiore comprende 47 item nei confronti dei quali il soggetto è invitato ad indicare quanto ritiene ogni affermazione in sintonia con la propria attuale situazione.

I fattori d'autofiducia evidenziati sono:

1. Fiducia nei confronti delle proprie capacità e possibilità di riuscita
2. Fiducia nei confronti delle proprie capacità di gestire situazioni decisionali difficili
3. Fiducia nei confronti delle proprie capacità di pianificare e realizzare delle decisioni
4. Fiducia nei confronti delle proprie capacità di portare a termine compiti difficili
5. Fiducia nei confronti delle proprie capacità d'autocontrollo emozionale

La versione per la scuola media superiore comprende 43 item e, analogamente alla forma della media inferiore, evidenzia quattro fattori d'autofiducia:

1. Fiducia d'essere capace ad affrontare con successo situazioni ed attività diverse
2. Fiducia di essere capace a portare a termine compiti ed attività varie
3. Fiducia di saper prendere decisioni in presenza di situazioni difficili e impegnative
4. Fiducia nei confronti delle proprie capacità di autocontrollo emozionale.

La nuova prospettiva d'inserire tra gli obiettivi dell'assistenza orientativa la rilevazione del *grado di auto-efficacia* del soggetto, rappresenta un positivo passo avanti nel dare all'individuo una maggior conoscenza delle sue probabilità di riuscita, garantendone una più ampia sicurezza e libertà di prese di decisioni in un clima di ottimismo e di minor disagio psicologico.

⁷ L. NOTA e S. SORESI, *Questionario Quanta fiducia ho in me?* in Supplemento a "Psicologia e Scuola" n. 92, (1998/1999), pp. 160-163.

b) Valorizzazione motivazionale del senso di autoefficacia

Uno degli scopi di ogni educatore-insegnante è certamente quello di educare i suoi alunni ad un *livello permanente di motivazione ad apprendere*, favorendo in loro la *persistenza* di un vivo senso di *autoefficacia* di fronte ai vari compiti dell'apprendimento, mediante varie *strategie didattiche e relazionali* di mutua collaborazione. Così facendo porta anche un non indifferente contributo alla realizzazione dell'obiettivo finale dell'orientamento, di favorire cioè nell'alunno il sorgere di una più ottimistica e libera presa di decisione per il suo avvenire di studio o di lavoro.

Tra le **strategie didattiche** "finalizzate a sviluppare negli studenti l'abilità di credere nelle proprie capacità personali...", ne vengono ricordate alcune che riportiamo per far vedere *come si può fare per orientare insegnando*⁴:

1. - Convincere gli studenti che possono riuscire

- Uno dei principi che decisamente "ha contribuito al miglioramento della qualità dell'istruzione, è stato il riconoscimento dell'importanza di promuovere nei ragazzi un *senso di fiducia* nelle proprie capacità di apprendimento" inviando agli studenti messaggi, sia diretti che indiretti, di valorizzazione personale, sulla base dei *segnali significativi della motivazione ad apprendere* che possono nascere in loro, per esempio, prima d'intraprendere un'attività, prima di prendere una decisione, o a seguito di un'esperienza di successo o di fallimento, quali: "potrei farcela...", "non ho qualità positive dentro di me...", "sarò in grado di portare a termine questo compito...", "se m'impegno con continuità posso sviluppare la mia intelligenza...", "l'insegnante ce l'ha con me...", "questa scuola è troppo difficile per me..." (Bandura, 1977).

- Segnali promozionali dell'insorgere di un sentimento di fiducia positiva nelle proprie capacità di apprendimento (e quindi di poter riuscire), nascono inoltre dalle informazioni che provengono dalle *valutazioni di comprensione*, dirette più alla persona che al compito scolastico assolto, cioè all'impegno messo in atto e all'iniziativa dimostrata o strategie usate, nell'affrontare le richieste d'informazione e di accuratezza, proprie del lavoro scolastico.

- Altra fonte di fiducia di potercela fare, nasce nel favorire negli allievi, la coscienza che la *valutazione dei compiti scolastici* nasce dalla *considerazione* (che l'insegnante fa o dovrebbe fare) *dei diversi livelli di partenza* (dato che non tutti entrano in scuola con lo stesso bagaglio di conoscenze e di competenze), più che dal livello degli altri compagni o da livelli ideali del "come dovrebbe essere", usando note graduatorie o punteggi di miglioramento. In questa prospettiva, infatti, "tutti hanno pari opportunità di successo, vale a dire gli studenti di alto, medio e basso rendimento sono ugualmente sfidati a

⁴ SALVIN, R.E. (1988), *Student team learning: An overview and practical guide*, Washington, DC: National Education Association.

fare del loro meglio. La motivazione riflette, quindi, la possibilità evidente di migliorarsi, di ricevere un riconoscimento pubblico e di poter ottenere un esito positivo a partire dal livello attuale delle proprie conoscenze e competenze. Gli studenti sono pertanto costantemente in competizione con se stessi”.

2. - Favorire interazioni positive

– Il dare il via a *lavori di gruppo*, rappresenta un ulteriore via di motivazione all'apprendimento, in quanto ognuno, agendo nel gruppo, si sente corresponsabile del successo globale, impara a “valorizzare l'apprendimento in se stesso, e, mentre prova gratificazione per l'acquisizione di conoscenze e per lo sviluppo delle sue capacità”, sperimenta il vantaggio di veder migliorare il senso della propria autoefficacia.

3. - Favorire il desiderio di conoscere e scoprire

– Altro incentivo motivazionale può anche essere rappresentato dal favorire il *desiderio di conoscere e di scoprire*, facendo leva sul bisogno naturale di colmare il divario tra ciò che si sa (o che s'immagina di sapere) su un dato argomento o fatto, e come sono realmente le cose, offrendo agli alunni occasioni di ricerca e di apprendimento sul come risolvere il nuovo problema cui sono interessati. Si può pensare, per esempio, che le conoscenze acquisite in un gioco (scacchi, dama, ecc.) siano più che sufficienti per riuscire a vincere un principiante, invece l'imprevisto di una mossa ... ridimensiona il problema...”

4. - Rendere significativo l'apprendimento

– Altre vie di motivazione allo studio, consistono nel *rendere significativo l'apprendimento*,

per esempio:

– collegandolo alla *soluzione di problemi di vita quotidiana* che maggiormente interessano la gente in vista di una miglior qualità di vita, evidenziando, con esempi concreti, l'apporto che ognuno, se studia, può riuscire a dare, anche senza essere uno scienziato. Caso tipico: il programma de “I Cervelloni” presentato in TV.

– ipotizzando *situazioni fuori dell'ordinario*: per esempio “cosa capiterebbe se venisse a mancare il sale, l'acqua, l'elettricità....se non ci fosse il cambiamento delle stagioni....se tutti avessimo fattezze fisiche perfettamente uguali?”...e così via, si può far capire meglio il senso della loro funzione, ed in tal modo contribuire a motivarne oggettivamente la conoscenza e l'importanza per lo svolgimento della vita sociale di ogni giorno.

In conclusione, gli accenni teorici presentati dalla ricerca scientifica, di cui abbiamo cercato di dare un'idea sommaria, rappresentano una semplice guida-stimolo all'intervento dell'educatore nell'intento di *potenziare il senso di autoefficacia e di motivazione allo studio* dei suoi alunni al fine di pro-

muoverne il successo scolastico. Sarà suo compito individuare strategie didattiche tali, come indica il Consiglio dell'Unione Europea (1997, p. 254), "da soddisfare la diversità degli interessi, dei bisogni e delle capacità degli allievi.....e di assicurare che tutti i giovani beneficino al massimo dell'istruzione, mediante misure diverse, fra cui la valutazione dei progressi realizzati e la definizione di obiettivi per il miglioramento dei risultati"⁹.

2. L'apporto degli stili conoscitivi

Oltre la valorizzazione del senso dell'autoefficacia per favorire l'apprendimento o per vagliare la congruenza di una decisione di scelta professionale, assume anche una notevole importanza la considerazione degli *stili di pensiero*, nel funzionamento delle abilità intellettive, in funzione del successo scolastico. *Le differenti modalità di pensare e di apprendere* degli alunni (=stili di pensiero) rappresentano, infatti, un fattore di successo o di insuccesso, se risultano in consonanza o meno con i contesti di apprendimento o con le prestazioni lavorative professionali¹⁰.

Abilità intellettive, performances, e stili sono in realtà, modalità operative distinte che *congiuntamente* contribuiscono a definire il comportamento del soggetto. "Un dato su cui esiste consenso, fa osservare lo Sternberg, è che *le differenze testate di abilità* spiegano solamente il 20% della variazione nelle prestazioni scolastiche e addirittura soltanto il 10% della variazione delle performances lavorative. Cosa ne è del resto della variazione - dell'inspiegata variazione dell'80% a scuola e del 90% nel lavoro? Una fonte di tale variazione potrebbe risiedere negli *stili di pensiero*." (op. cit., p. 45).

Basta pensare ai diversi modi con cui le persone organizzano il proprio modo di pensare e di agire: c'è chi preferisce fare le cose a modo suo, senza legarsi a schemi predefiniti, chi invece procede solo in base a regole ben chiare, c'è chi lavora bene solo se è a contatto con altri, chi lavora bene solamente da solo, chi sa adattarsi alle situazioni e chi invece ama andare al di là delle regole abituali, ecc.

Orbene l'esperienza dimostra che *le varie attività svolte in consonanza con il proprio stile, sono generalmente destinate al successo, e che il non tenere conto degli stili personali, ma unicamente delle abilità, sia nell'apprendimento scolastico, che nel consigliare un'attività professionale, si cor-*

⁹ Al riguardo, ricorda ancora il Gentile, è da tenere presente, per lo sviluppo della motivazione e di alti livelli di apprendimento. l'importanza che assume la percezione delle proprie abilità (senso di autoefficacia) nel contesto scolastico, unitamente alla strutturazione delle attività scolastiche in una serie di scopi specifici; M. GENTILE, *La percezione delle proprie abilità come funzione delle condizioni di apprendimento*, in "Orientamenti Pedagogici" n. 42, 1995, p. 42.

¹⁰ Rimandiamo, a questo riguardo, al volume di R. STERNBERG, *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi* (ed. Erickson, 1997) da noi sintetizzato nella "Rassegna CNOS": M. VIGLIETTI, *Stili di pensiero ed abilità intellettive*, in "Rassegna CNOS", n. 2, 1998, pp. 60-70.

re il rischio di avviare talenti, magari buoni, a scelte di probabile insoddisfazione.

Il cercare di cogliere questa consonanza diventa pertanto uno dei compiti qualificanti sia per l'arte d'insegnare (si fa apprendere più facilmente se viene attivato il proprio stile), sia per l'arte di guidare a una scelta di carriera soddisfacente di studio o di lavoro. Non per nulla si dice che "scegliere una professione è più che scegliere un lavoro", è "*scegliere uno stile di vita*".

3. Stili attributivi e abitudini di studio

L'osservazione dei comportamenti degli individui e la ricerca scientifica hanno messo in evidenza la comune tendenza degli individui di "*attribuire*" l'origine dei loro successi ed insuccessi, ad "un insieme abbastanza stabile di tipi di cause, che viene adottato come "modello" per spiegare la realtà, e che come tale costituisce il loro *stile di attribuzione*".

Data la generalità di questa tipologia e l'incidenza che presenta sulla dinamica delle varie strategie di apprendimento, ci sembra possa essere di grande interesse il prenderne atto attraverso la presentazione dettagliata di un accurato studio (di cui ci serviamo) di Rossana De Beni ed Angelica Moè¹¹.

1. - Sulla base di varie ricerche, si fa notare che, in rapporto all'apprendimento e alla sua motivazione, i diversi stili di attribuzioni producono effetti differenti secondo i tipi di cause: interne (per es. impegno, abilità), o esterne (caso, fortuna, difficoltà del compito...) da cui hanno origine. In particolare:

- a) *sulle aspettative*: per questo, se l'attribuzione di un evento, positivo o negativo, trae origine da cause stabili (per es. dalle abilità), l'attesa sarà di successo o insuccesso secondo il grado di abilità presente; se l'attribuzione ha invece origine da cause interne (es. accentuata demotivazione), è assai probabile che ci sia un'attesa d'insuccesso;
- b) *sulla perseveranza nei compiti particolarmente impegnativi*: l'attribuzione, positiva o negativa degli eventi, a cause esterne instabili (caso, fortuna, impegno momentaneo...), preconizza di solito facili abbandoni dei compiti assunti
- c) *sulle emozioni*: se conseguenti un successo, determinano soddisfazione o sconforto; in caso d'insuccesso, danno origine a sfiducia nelle proprie qualità o a stati di depressione e di fallimento, ecc.

2. - Per valutare i diversi tipi di attribuzione, cioè quanta importanza, ad esempio, lo studente attribuisce a fattori interni (quali abilità, impegno per-

¹¹ R. DE BENI - A. MOÈ, *Stile attributivo ed abitudini di studio: confronto fra soggetti normali e con difficoltà di apprendimento*, in "Orientamenti Pedagogici", 43 (1996) p. 559.

sonale) o a fattori esterni (facilità o difficoltà del compito, fortuna, aiuto) più o meno stabili o controllabili, si sono costruiti questionari appositi, tra cui quello di De Beni e A. Moè ne rappresenta uno dei più significativi per l'analisi del rapporto tra attribuzioni e abitudini di studio.

Prenderne atto può dare un supporto notevole alla propria osservazione diretta.

Una conoscenza guidata, infatti, dei vari tipi di attribuzione, aiuta l'insegnante a comprendere meglio l'incidenza che questi esercitano sia sulle motivazioni allo studio che sulle probabili strategie di apprendimento scolastico, messe in atto dagli studenti.

Infatti:

- chi attribuisce il successo all'impegno, all'interesse e alla motivazione personale, promuove strategie di studio e di autocontrollo che lo aiutano ad apprendere e ad avere prestazioni mnemoniche ottimali;
- chi invece pensa di riuscire o di non farcela, unicamente a causa di fattori esterni (caso, aiuto, difficoltà del compito...) o per effetto del tipo di abilità posseduta (considerata immodificabile: quel che è, è), è meno portato a usare valide strategie di apprendimento o a individuare utili abitudini di studio, data la convinzione di non poter controllare gli eventi e quindi dell'inutilità di strategie particolari per riuscire, fino alla possibilità di giungere a quello stato di "impotenza appresa" (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978), consistente nella convinzione dell'inevitabilità del fallimento.

In definitiva, si può ritenere che "Lo stile attributivo potrebbe essere caratterizzato tendenzialmente da:

- alta attribuzione all'impegno che si accompagnerebbe alla alta fiducia di sé, a una buona prestazione e all'uso corretto di strategie
- alta attribuzione all'abilità da cui, in caso di successo, oltre alla alta fiducia nelle proprie capacità, potrebbe anche dipendere un atteggiamento passivo nei confronti dello studio ("riesco perché sono bravo, dunque non serve che m'impegni") e, nel caso d'insuccesso, una situazione d'impotenza appresa, o fenomeni di tipo depressivo ("non sarò mai capace, sono un fallito!") o d'ansia ("devo affrontare delle situazioni di cui non sono all'altezza").
- alta attribuzione a fattori esterni accompagnata da un atteggiamento fatalistico e superstizioso, nonché passivo, per cui le cose vanno come devono andare e non c'è nessuna possibilità di controllo". (op. cit. p. 602)

3. - In rapporto alle abitudini di studio, in consonanza con altri ricercatori¹², si fa notare che solitamente "le migliori abitudini comprendono fattori relativi all'ambiente in cui si studia, al proprio atteggiamento interiore, alle

¹² CORNOLDI, DE BENI e GRUPPO MT, *Questionario "Imparare a studiare"* 1993; PELLERAY M. - F. ORIO, (1995) *La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico. Costruzione, validazione e standardizzazione di un Questionario di Autovalutazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 42, pp. 683-726.

abitudini di vita, alle relazioni sociali, allo spirito con cui si affronta lo studio. Uno *studente strategico* sa gestire il proprio tempo, dosare le pause, studiare in un ambiente luminoso, silenzioso, senza persone che disturbano e avendo a disposizione il materiale necessario, ha uno stile di vita equilibrato, mangia e dorme adeguatamente e svolge attività sociali e sportive" (op. cit., p. 604). In genere, chi riconosce l'importanza dell'impegno per la buona riuscita e possiede corrette abitudini di studio è più strategico e più metacognitivo (cioè sa meglio valorizzare ed utilizzare i suoi processi mentali) e di conseguenza, a differenza di chi attribuisce la buona riuscita o il fallimento alle sole cause esterne, va con più probabilità incontro al successo.

Un risultato pedagogicamente interessante che è emerso, oltre quello della correlazione positiva tra le attribuzioni e le abitudini di studio, è quello che "indica l'esistenza di un peggioramento delle abitudini di studio nel passare dalla prima alla terza media, peggioramento che è ancor più grave per chi si trova ad essere svantaggiato ed in situazione di disagio fin dall'inizio" in quanto "i ragazzi di classe terza rispetto ai più giovani, *attribuiscono meno all'impegno e di più alla fortuna*". (op. cit., p. 611). Si constata cioè un peggioramento delle abitudini di studio e dello stile attributivo, col progredire delle classi, specie per coloro che hanno difficoltà di apprendimento per l'incapacità che hanno di trasferire e generalizzare le strategie apprese a nuove situazioni.

Un programma di ricupero, dovrebbe insegnare ad apprendere *almeno una strategia comune* per ogni compito, ed includere elementi intesi a modificare le attribuzioni (che in genere sono di tipo esterno) in altre di tipo interno e controllabili, quali l'impegno. (op. cit., p. 612)

CONCLUSIONE. Senso di autoefficacia, stili attributivi e abitudini di studio come ulteriori obiettivi di formazione e di orientamento alle scelte.

Più che di scoperte nuove, si tratta di atteggiamenti educativi, più o meno ampiamente e coscientemente, già attuati dalla scuola, ma per lo più *in modo dissociato dal finale obiettivo dell'orientamento* dei giovani a diventare i "protagonisti" delle loro scelte di studio e di vita civile e professionale, in un mondo che esige capacità di cambiamento, di autogestione e di flessibilità al nuovo, non comuni.

Partendo dal postulato che *la mentalità orientativa dovrebbe far parte della professionalità di ogni insegnante*, abbiamo cercato di riproporre alcune riflessioni già note, ma spesso dimenticate, che possono aiutare a rendere più efficaci e mirati gli interventi formativi diretti ad offrire ai giovani una miglior conoscenza delle loro potenzialità in funzione delle mete formative da raggiungere, anche se siamo sempre coscienti che tra il dire ed il fare c'è sempre di mezzo un mare...che in ogni caso bisogna pur sempre cercare di attraversare.

GIAN FRANCO
FERRERO
PIERO
CARDUCCI

Modelli di simulazione per la valutazione dei risultati economici della formazione

Introduzione

La maggior parte delle imprese dei paesi industrializzati si è trovata, nell'ultimo decennio, a dover fare i conti con un fenomeno che, in passato, non aveva mai avuto un impatto così drammatico sulle organizzazioni aziendali: la crescente complessità dei sistemi economici¹.

Possiamo affermare che, oggi, la complessità è la caratteristica principale tanto del "sistema impresa" al proprio interno, quanto del contesto ambientale in cui le imprese operano. Questa crescita della complessità dei sistemi economici è dovuta certamente a diversi fattori ma è stata determinata, in particolare, dal cambiamento e dall'innovazione tecnologica, due fenomeni non nuovi ma che, nell'ultimo decennio appunto, hanno perduto quel carattere di discontinuità nello spazio

* Università di Torino

** Direttore scuola superiore Reiss Romoli S.p.A.

¹ Per una definizione "operativa" di *complessità*, utile in questo contesto, si veda K. KANEKO, *Life as Complex System: Viewpoint from Intra-Inter Dynamics*, Complexity, n. 6, 1998, pp. 53-63.

e nel tempo che avevano in passato per divenire, a tutti gli effetti, pervasivi e permanenti.

Le imprese, quindi, abituate per decenni ad "avere a che fare" con un cambiamento che poteva essere affrontato con un atteggiamento di tipo passivo, si sono viste costrette, negli ultimi anni a mutare radicalmente il loro approccio nei confronti dell'ambiente esterno, finendo per divenire esse stesse motori del cambiamento.

In una fase in cui l'innovazione tecnologica è alla portata di tutti, infatti, le aziende di successo sono quelle che riescono ad intuire e sfruttare tempestivamente le potenzialità delle tecnologie e che dispongono del capitale umano in grado di utilizzarle come leva strategica. Mercati turbolenti, strutture concorrenziali in evoluzione e opportunità di diversificazione: in questo clima composito e difficile bisogna riprogettare l'azienda facendo in modo che i managers bravi e capaci di pensare in modo non tradizionale abbiano più spazio e si sentano emotivamente coinvolti.

È quindi evidente che, in questo contesto, la risorsa chiave di ogni azienda è sempre di più il potenziale umano, e che non è possibile avviare processi di cambiamento tecnologico senza parallelamente avviare processi di cambiamento e sviluppo nelle risorse umane. Ciò richiede un impegno da parte del management a stimolare l'apprendimento nell'organizzazione, con l'obiettivo di sviluppare un solido bagaglio individuale, di competenze tecniche e manageriali, ovvero di conoscenze specialistiche, insieme a capacità di gestione delle leve economiche, di leadership e di teamworking, accompagnate da una cultura multifunzionale ed internazionale ed orientate alla risoluzione dei problemi tramite *processi collettivi di apprendimento*.

Per realizzare tutto ciò bisognerà insistere di più sugli aspetti cosiddetti "soft" dell'organizzazione, le risorse umane, e puntare alla loro eccellenza, che si persegue con adeguate strategie di gestione e di sviluppo delle competenze.

In questo contesto, la formazione appare come una leva fondamentale, sulla quale operare per la gestione ottimale e lo sviluppo delle risorse umane in quanto strategiche per il successo aziendale. Bisognerà quindi agire sulle risorse umane per consentire loro di apprendere e di partecipare, in questo modo, al processo di innovazione, operando sulla trasformazione delle conoscenze possedute dai singoli e dall'organizzazione e creando nuove conoscenze in risposta a nuovi bisogni di innovazione.

La formazione è pertanto un "investimento in capitale umano", da considerare come strumento di sviluppo organizzativo. Per risultare efficace, però, tale investimento non deve essere episodico — si parla, infatti, a questo proposito, di "formazione continua" o "formazione permanente" — e deve rispondere alle strategie ed ai programmi dell'organizzazione.

Tuttavia, nonostante le premesse sul ruolo della formazione quale fattore chiave del successo delle imprese siano più che incoraggianti, l'andamento della domanda di formazione, da parte delle imprese italiane, continua a registrare risultati piuttosto deludenti. Esse, chiamando in causa il forte au-

mento della concorrenza determinato dal fenomeno della globalizzazione dei mercati attuano energiche azioni di "cost-reduction" che, in un modo o nell'altro, riguardano sempre la formazione, la manutenzione ordinaria e le poche altre poste di bilancio controllabili nella logica, oggi dominante, del breve periodo.

Nei fatti le risorse umane sono considerate un costo, non già una fonte o quantomeno un'opportunità di profitto, e questo atteggiamento culturale si riverbera immediatamente sulla domanda di formazione. Ciò accade anche perché la formazione continua, tra tutti i processi organizzativi, è il più precario; l'output delle azioni formative è per sua natura immateriale e difficilmente isolabile in termini di impatto sui risultati della gestione. La conseguenza è che, tra tutti gli investimenti aziendali, quello in capitale umano è il primo a risentire delle cadute della redditività anche di breve periodo.

La valutazione dei risultati del processo formativo

Secondo una concezione piuttosto antiquata, la valutazione dei risultati (Vdr) della formazione è "*un qualsiasi tentativo di entrare in possesso di informazioni sugli effetti di un corso di formazione e di accertare il valore di questo in base alle informazioni raccolte*"; in questo senso la Vdr è intesa come momento conclusivo del processo di formazione. In pratica la valutazione si esaurisce "*nell'attività di ricerca e di individuazione dei cambiamenti intervenuti nei partecipanti ad un corso di formazione, dal momento della conclusione di tale esperienza, e che possono essere ritenuti come effetti ovvero come risultati del corso stesso*"².

Un secondo modo di intendere la Vdr contempla anche la nozione di controllo: ciò implica che l'attività di valutazione non è fatta solo nella fase conclusiva, alla fine del corso, ma è portata avanti insieme e congiuntamente al processo di formazione. Si tratta quindi di eseguire una molteplicità di azioni finalizzate a valutare ogni singola fase del suddetto processo; generare immediatamente azioni correttive per rimediare alle carenze rilevate in ogni tappa, senza attendere la fine del corso per verificarne l'efficacia. Ciò che si deve valutare è l'origine dell'azione formativa (il bisogno), la struttura progettuale (gli obiettivi), l'erogazione (il corso, il seminario, il workshop, ecc.) ed infine gli esiti (apprendimento, comportamento e capacità specifiche sul lavoro, mutamento del contesto organizzativo e risultati gestionali).

Ecco perché si può affermare che la Vdr ha essenzialmente una natura di processo. È un processo parallelo al processo di formazione, ed è di supporto a quest'ultimo perché mira a garantire, da un lato, la necessaria coerenza tra piani di formazione e piani aziendali, e dall'altro lato controlla continua-

² A.C. HAMBLIN, *Evaluation of Training*, Industrial Training International, n. 5, 11, 1970.

³ G.P. QUAGLINO - G.P. CARROZZI, *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano, 1987.

mente la corrispondenza tra gli obiettivi del piano di formazione e le prestazioni nelle singole fasi del processo di formazione. Si osservi come questo secondo modo di vedere la Vdr della formazione ricomprenda il primo, nel senso che qui la valutazione ex post rappresenta solo una delle azioni di controllo che possono essere effettuate (quella appunto al termine del corso).

Si può quindi ritenere che questa seconda nozione di Vdr sia più adeguata alla natura del processo formativo ed ai suoi obiettivi. La formazione, infatti, è tra i più deboli processi organizzativi aziendali perché ha la duplice natura di servizio e di investimento intellettuale; nel breve periodo è visibile solo il gradimento dei formati, mentre nel lungo periodo gli effetti sono difficilmente isolabili. Appare chiaro allora che l'utilità strategica degli interventi è effettiva e consistente solo quando è verificata contemporaneamente la "qualità del prodotto", cioè del corso, e la «qualità del processo», cioè del sistema integrato di attività che vanno dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati.

Obiettivo del presente lavoro è, in particolare, proporre alcune metodologie di valutazione che consentano, da un lato, di analizzare il modo in cui la qualità del processo formativo si traduce in risultati economici per l'organizzazione committente, e dall'altro, di stimarne in termini quantitativi il conseguente impatto.

Sulla possibilità di effettuare questo tipo di Vdr ci sono due opposti schieramenti: coloro che sono favorevoli pongono di solito come precondizione la definizione precisa degli obiettivi formativi a livello di organizzazione su cui valutare i risultati; quelli che sono contrari ritengono essere troppo difficile scindere i risultati della formazione dagli altri moltissimi avvenimenti che, a questo livello, incidono sulla vita organizzativa. D'altra parte l'esigenza di una valutazione economica della formazione è ormai divenuta irrinunciabile: si è stimato — dati '92, quindi approssimati per difetto — che formare un neo-assunto laureato costa all'azienda mediamente 30 milioni in termini di costi diretti, mentre aggiornare un dipendente già formato comporta un costo annuo medio di cinque milioni circa⁴.

La formazione, quindi, non può che essere considerata un investimento. Questo è sempre più vero se si considerano i costi, per il peso che questa voce va acquistando nei bilanci delle aziende. Ma è altrettanto vero dal punto di vista dei ritorni, in quanto la tendenza è di formare un numero sempre maggiore di soggetti cui viene richiesto di svolgere la propria attività in contesti di notevole autonomia, dove le proprie azioni incidono in via immediata sulla redditività aziendale.

A fronte del crescente interesse per la valutazione dei risultati della formazione, però, non sono ancora disponibili metodologie operative particolarmente innovative e rilevanti. Questo stato di cose contraddittorio, che vede coesistere interesse per la valutazione economica e carenza di strumenti

⁴ Si veda in proposito P. CARDUCCI, *Le determinanti della domanda industriale di terziario avanzato*, L'Industria, Bologna, 1992.

operativi, è riferibile in modo particolare alla formazione piuttosto che ad interventi del tipo "addestramento professionale". Per questi ultimi è possibile calcolare con sufficiente approssimazione la dimensione economico-finanziaria del progetto in termini di entità e distribuzione temporale dei flussi finanziari incrementali e quindi si possono usare i modelli classici del VAN (Valore Attuale Netto) e del TIR (Tasso Interno di Rendimento), basati sull'attualizzazione dei cash-flow annui relativi al progetto.

Le difficoltà aumentano rapidamente quando ci si sposta dall'estremo dell'addestramento professionale verso quello, opposto, della formazione cosiddetta manageriale. In quest'ambito la formazione non genera ricavi propri diretti, ed è per questo che la valutazione trova difficile spingersi oltre il livello descrittivo ed a posteriori dell'analisi dei risultati.

All'interno del processo di Vdr, una categoria osservabile di risultati è quella degli output della formazione che hanno un impatto sul conto economico dell'impresa. Questi benefici "monetizzabili" possono essere colti con alcuni metodi ad hoc, tra cui rileva l'analisi costi-benefici o CBA (*Cost-Benefits Analysis*). Lo strumento della CBA consente di effettuare sia valutazioni *ex ante*, attraverso l'utilizzo di dati ipotetici per verificare preventivamente la fattibilità e l'opportunità di un intervento formativo, sia valutazioni *ex post*. In quest'ultimo caso i dati saranno quelli rilevati nella realtà e le ipotesi si faranno sulle cause degli scostamenti riscontrati rispetto ai valori teorici stimati in sede di valutazione *ex ante*.

Tuttavia la CBA è un sistema di valutazione molto complesso e costoso, e presenta tali difficoltà da renderne l'uso nella realtà più ristretto di quanto sarebbe logico supporre. In particolare, la maggiore difficoltà della CBA sta nell'ottenere dei dati espressi in quel comune denominatore degli eventi che è l'unità monetaria. Tuttavia anche quando i risultati attesi siano già espressi in moneta, può darsi che non si riesca a capire quali sono le vere cause delle variazioni osservate. Il fatturato, per esempio, può aumentare oltre che per la formazione alla forza vendita anche per una fase favorevole dell'economia.

Il principale limite dei metodi «tradizionali» di valutazione economica della formazione, tra cui va inclusa anche la CBA, è, infatti, quello di essere, "statici": essi si limitano a "fotografare" il valore assunto dalle variabili utilizzate ai fini della valutazione in diversi istanti nel corso del processo di formazione (nella maggior parte dei casi, semplicemente prima dell'inizio e dopo la fine dell'intervento formativo) e, quindi, mettono in relazione (o, quantomeno, tentano di farlo) le variazioni osservate, in tali variabili con la decisione di effettuare l'intervento formativo stesso. Si tratta quindi di un tipo di approccio al problema della valutazione degli effetti economici della formazione che non spiega quali sono le dinamiche che generano tali effetti a partire dalla decisione di investimento.

Per dare una risposta a questo problema occorrono metodologie che adottino una visione dinamica del processo di formazione e che non si limitino a registrare le variazioni delle grandezze oggetto di analisi, ma che de-

scrivano il funzionamento del sistema che determina tali variazioni. Le metodologie che soddisfano tali requisiti si basano, in genere, sui cosiddetti "modelli di simulazione": si tratta di modelli che potremmo definire, al tempo stesso, descrittivi, interpretativi, previsionali e decisionali, finalizzati a studiare il funzionamento ed il comportamento di sistemi complessi sotto l'effetto di input diversi. Un modello di simulazione si avvale generalmente di una struttura matematica abbastanza complessa il cui funzionamento genera una massa di calcoli tale da rendere indispensabile, come strumento di elaborazione, l'utilizzo del computer.

Metodologie di simulazione per la valutazione economica della formazione

La simulazione, in economia come in altre discipline, non è una tecnica ma un insieme di tecniche che si fondano su conoscenze statistiche, matematiche, modellistiche e su molto empirismo. Inoltre, una caratteristica comune di queste tecniche è che esse sposano le tesi dell'economia sperimentale, che considera i fenomeni oggetto di studio come testabili in esperimenti realizzabili "in laboratorio", contraddicendo quindi l'opinione, assai diffusa tra gli economisti, per cui l'unico laboratorio degli scienziati sociali è la storia.

Le tecniche di simulazione divenute, a tutt'oggi, predominanti nell'analisi economica, e che presentano maggiori possibilità applicative, nel campo della valutazione economica della formazione, sono sostanzialmente due:

1. l'analisi dinamica dei sistemi (*Systems Dynamics*);
2. la simulazione basata su agenti artificiali (*Agent-Based Simulation*).

L'analisi dinamica dei sistemi si è sviluppata nel corso degli anni '50 per opera di Jay Forrester presso il *Massachusetts Institute of Technology*. Inizialmente conosciuta per le sue applicazioni in campo industriale, successivamente, a partire dagli anni '70, la sua utilizzazione si è diversificata, arrivando a prendere in considerazione qualsiasi campo dell'economia nazionale.

L'utilizzo dell'analisi dinamica dei sistemi in ambito aziendale, che c'interessa più direttamente, si basa sulla visione dell'impresa, o del processo che intendiamo studiare, quale "sistema complesso". Ciò significa che non è possibile analizzare il risultato dell'impresa o del processo in questione considerando separatamente il funzionamento dei singoli processi o delle singole funzioni componenti. All'interno di un sistema complesso, infatti, per definizione, il comportamento delle singole componenti non può essere compreso appieno qualora queste vengano studiate separatamente l'una dall'altra, senza avere una visione globale del sistema, e, parimenti, non è possibile comprendere il comportamento del sistema senza tenere conto delle interdipendenze e delle interazioni esistenti tra le sue componenti e tra queste e l'ambiente esterno al sistema stesso.

Il comportamento del sistema quindi, secondo l'analisi dinamica dei sistemi, non è spiegabile con semplici relazioni lineari di tipo causa-effetto, bensì tramite relazioni causali di tipo circolare (circuiti di retroazione) in cui ogni fattore può essere contemporaneamente sia causa che effetto. Tali relazioni vengono rappresentate matematicamente attraverso sistemi di "equazioni alle differenze finite" (o PDE's: *Partial Differential Equations*).

Ai fini della valutazione economica della formazione, grazie all'analisi dinamica dei sistemi (ed a software di modellizzazione e simulazione basati su essa, quali *ithink*[®] della *High Performance Systems* e *VenSim*[®] della *Ventana Systems*) è possibile modellizzare l'intero sistema di variabili e di relazioni che determinano l'effetto di un intervento formativo sul risultato economico a livello aziendale. Ovviamente occorre conoscere, o quantomeno stimare a priori tali variabili e relazioni, ma questo approccio consente di rappresentare graficamente e matematicamente dei modelli mentali basati appunto su relazioni causali di tipo circolare tra le variabili, che sarebbe altrimenti difficile tradurre sulla carta in strumenti analitici utilizzabili per valutare l'impatto economico della formazione.

È quindi possibile includere in questi modelli di simulazione tutti quei fattori che potrebbero incidere sul risultato economico della formazione e che non verrebbero presi in considerazione adottando un approccio "statico", basato su relazioni lineari di tipo causa-effetto. Tali fattori sono, ad esempio, gli incentivi dati al personale formato, il tasso di turnover del personale, l'efficacia della formazione nel tempo, le reazioni della concorrenza, ecc.

Dopo aver costruito il modello e dopo averne testato l'affidabilità attraverso l'utilizzo di dati storici, è possibile simulare l'impatto sul risultato economico aziendale di politiche formative alternative.

L'analisi dinamica dei sistemi adotta un approccio alla modellizzazione dei sistemi complessi di tipo *top-down*, nel senso che individua prima le relazioni esistenti fra le "macro-aree" che compongono il sistema e, successivamente, identifica le singole variabili, e le interrelazioni tra queste ultime, che determinano il comportamento delle suddette macro-aree e, quindi, del sistema nella sua globalità. Al contrario, i modelli di simulazione, basati su agenti artificiali scaturiscono da una visione della realtà da modellizzare di tipo *bottom-up*. In questo caso, prima di ogni altra cosa vengono individuati i diversi agenti che interagiscono tra loro nello spazio del sistema modellizzato e le relative regole di comportamento, che possono essere differenziate per ogni singolo agente. Da ciò si desume facilmente che sono tre gli elementi costitutivi di un modello di simulazione basato su agenti artificiali:

1. gli Agenti: ciascun agente possiede, oltre a proprie regole di comportamento, anche specifiche "variabili di stato", alcune delle quali assumono valori costanti per tutto il corso della simulazione, mentre altre (ad es., il livello d'informazione posseduta) cambiano a seguito dell'interazione tra i diversi agenti e tra loro e l'ambiente;

2. lo Spazio: è il contesto, da non intendersi necessariamente come spazio nel senso fisico del termine, all'interno del quale interagiscono i diversi agenti che compongono il sistema;
3. le Regole di Comportamento: esse individuano non solo i canoni di comportamento ai quali devono ispirarsi gli agenti nel prendere le loro decisioni, ma anche il modo in cui essi interagiscono. È possibile distinguere fra regole "a priori", definite al momento della costruzione del modello di simulazione, e regole "autogenerantesi", che emergono spontaneamente nel corso della simulazione per effetto delle interazioni degli agenti tra loro e con l'ambiente.

Nei modelli di simulazione basati su agenti artificiali, quindi, la popolazione spazialmente distribuita è eterogenea e consiste di agenti distinti, a differenza dei modelli basati sull'analisi dinamica dei sistemi che, anche quando sono disaggregati in sottogruppi, implicano comunque omogeneità all'interno di ciascun sottoinsieme. Nella simulazione, basata su agenti artificiali, inoltre, è possibile osservare processi evolutivi nel tempo, nel senso che le caratteristiche di ciascun individuo possono cambiare ed adattarsi alle modificazioni intervenute nell'ambiente.

Ai fini della valutazione economica della formazione, l'utilizzo della simulazione basata su agenti artificiali comporta la necessità di trasporre la realtà coinvolta dall'intervento formativo in una serie di agenti e di eventi. A tal fine è possibile utilizzare un linguaggio di programmazione orientato alla simulazione, quale lo *Swarm Simulation System* messo a punto presso l'Istituto di Santa Fe sulla Complessità, che disponga di strutture software comodamente utilizzabili, le cosiddette "classi di oggetti", per riprodurre «artificialmente» gli agenti che compongono il sistema. Tale linguaggio deve inoltre prevedere un "orologio" che scandisca il tempo della simulazione, uno *schedule* tramite il quale programmare gli eventi che si verificheranno nel corso della simulazione e delle «sonde» che consentano di osservare l'andamento delle variabili di stato di qualsiasi agente nel corso della simulazione.

Una volta costruito il modello ed avviata la simulazione, gli agenti iniziano ad interagire tra loro e con l'ambiente, ad esempio acquisendo nuove conoscenze; essi, di conseguenza, producono nuove regole di comportamento, o modificano quelle preesistenti, determinando così una serie di variazioni nelle loro variabili di stato (ad es., a seguito di un intervento formativo, aumenta la loro produttività per effetto di una riduzione del tempo impiegato a compiere una determinata attività). È evidente che, monitorando l'andamento delle variabili necessarie, sarà relativamente semplice valutare l'effetto dell'intervento formativo simulato sul risultato economico del sistema modellizzato.

Anche utilizzando questa metodologia è ovviamente possibile effettuare delle analisi del tipo *what-if* semplicemente variando, da una simulazione all'altra, i parametri iniziali del modello.

Conclusioni

I modelli di simulazione basati sull'analisi dinamica dei sistemi o su agenti artificiali, come abbiamo visto, sono molto utili al management che intenda investire risorse finanziarie in un programma formativo rivolto al personale della propria azienda. Essi, a differenza di alcuni strumenti tradizionali di valutazione degli investimenti, non forniscono delle formule matematiche che individuano subito, tra diverse alternative di investimento, quale sia la migliore dal punto di vista del risultato economico. Essi, però, consentono di analizzare e riprodurre "artificialmente" il comportamento del sistema reale che determinerà tale risultato economico; e lo fanno in maniera sufficientemente affidabile da permettere al management di valutare l'effetto economico delle diverse alternative di investimento. Si può quindi affermare che i modelli di simulazione sono degli "strumenti di supporto alle decisioni" manageriali.

I modelli di simulazione, inoltre, riproducendo il comportamento del sistema reale coinvolto, a qualsiasi titolo, dal processo formativo, non soffrono il problema relativo all'isolamento dell'effetto della formazione sul risultato economico aziendale; problema che, invece, affligge praticamente tutti gli strumenti tradizionali di valutazione degli investimenti.

Volendo, infine, fare una brevissima analisi comparativa tra le due metodologie di simulazione presentate in quest'articolo, a quanto già scritto in precedenza potremmo soltanto aggiungere che, nella modellizzazione di processi economici, e quindi anche di quello formativo, la simulazione basata su agenti artificiali consente di ottenere una maggiore accuratezza rappresentativa. Ciò è dovuto al fatto che, normalmente, risulta più "naturale" descrivere un sistema economico individuando gli agenti che lo compongono piuttosto che tradurlo in una serie di variabili di livello e di flusso, come sarebbe invece necessario fare se si utilizzasse l'analisi dinamica dei sistemi (che appare, per contro, più adeguata, nel caso di simulazione di processi fisici).

Questa maggiore accuratezza rappresentativa, però, la si paga in termini di disponibilità di software *user-friendly*: mentre, infatti, sono disponibili da tempo sul mercato diversi software "visuali", di facile utilizzo, basati sull'analisi dinamica dei sistemi, per costruire un modello di simulazione basato su agenti artificiali è ancora necessario imparare un linguaggio di programmazione (seppure "di alto livello" e provvisto di molte librerie e *routines* standard, come lo *Swarm Simulation System*).

Bibliografia

- CARDUCCI P., *Il mito formazione*, Società dell'Informazione, n. 3, 1998.
CARDUCCI P., *La valutazione degli investimenti in formazione*, SSGRR, L'Aquila, 1995.
CARDUCCI P., *Le determinanti della domanda industriale di terziario avanzato*, L'Industria, Bologna, 1992.

- EPSTEIN M.E. - AXTELL R., *Growing Artificial Societies - Social science from the bottom up*, Brooking Institution Press, Washington, 1996.
- HAMBLIN A.C., *Evaluation of Training*, Industrial Training International, n. 5, 11, 1970.
- KANEKO K., *Life as Complex System: Viewpoint from Intra-Inter Dynamics*, Complexity, n. 6, 1998.
- PARUNAK H.V.D., *Agent-Based Emulation vs. Numerical Evaluation: A Users' Guide*, Forthcoming at MABS'98, luglio 1998.
- QUAGLINO G.P. - CARROZZI G.P., *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano, 1987.
- TEMA P., *Premesse quantitative all'economia applicata*, Giappichelli, Torino, 1978.

GUIDO
SARCHIELLI*
SALVATORE
ZAPPALÀ*
FABIO BELLETTI**

Il progetto Janus: motivazioni e risultati della sperimentazione promossa dalla Regione Emilia-Romagna

Il progetto Janus è stato realizzato nel periodo aprile '96 - novembre '98 all'interno dell'iniziativa comunitaria Youthstart e si è caratterizzato come progetto quadro della Regione Emilia-Romagna. L'iniziativa, caratterizzata da una accentuata ottica di sistema (*sono infatti stati coinvolti i principali enti di formazione regionale impegnati nella formazione iniziale*), ha avuto per obiettivo la progettazione e lo sviluppo di un modello di intervento per la formazione iniziale volto a migliorare la qualificazione e le opportunità di inserimento lavorativo dei giovani a bassa scolarità. All'interno del progetto, oltre alle attività di studio e ricerca necessari per la messa a punto del modello, si sono realizzate iniziative di formazione formatori, di produzione di strumenti multimediali e di sperimentazioni di procedure e di metodi innovativi.

Va precisato che il modello si propone soprattutto come un catalizzatore dell'innovatività; infatti, alcune

* Università di Bologna.

** AECA (Associazione Emiliano-Romagnola di Centri Autonomi di Formazione Professionale).

delle innovazioni e delle idee in esso proposte appartengono al bagaglio di conoscenze, esperienze e competenze ben consolidate all'interno della formazione professionale. Tuttavia, una certa tendenza all'innovazione "terminologica" e l'attività frenetica in cui molti centri operano hanno spesso "consumato" in breve tempo interessanti sperimentazioni, che sono rapidamente passate nella categoria del "già visto" e "già fatto" senza quella riflessione e quel bilancio critico che consentono ad un sistema complesso (come è quello della formazione professionale) di "apprendere dall'esperienza". La stesura del modello ha rappresentato quindi il tentativo di dare unità e coerenza a questa molteplicità di iniziative poco consolidate e diffuse a macchia di leopardo e di integrare quei cambiamenti istituzionali che stanno animando lo scenario nazionale e internazionale.

Obiettivi di questo lavoro sono: 1) descrivere sinteticamente le motivazioni e le condizioni che hanno orientato la strutturazione del nuovo modello, 2) fornire alcune indicazioni sulle prime sperimentazioni di parti del modello, 3) descrivere gli attuali sviluppi e le conseguenze messe in moto dal progetto Janus. Il lettore interessato può trovare la descrizione dettagliata del nuovo modello di formazione iniziale nel volume "Costruire la seconda opportunità" (Sarchielli, Zappalà, 1998).

1. Principali caratteristiche del modello

L'immagine (negativa) della F.P.

La concettualizzazione del modello è stata accompagnata e sostenuta da una ricerca che ha visto la realizzazione di 80 interviste a testimoni privilegiati (esperti del mondo della F.P., del lavoro, della scuola, del volontariato e genitori di allievi) e la somministrazione di un questionario a quasi 500 giovani della regione (allievi dei centri di formazione professionale e drop-out).

Le interviste agli esperti hanno evidenziato che il percorso tradizionale della formazione professionale iniziale risulta, in genere, impostato con criteri scolastici (la disposizione fisica delle aule, la lezione frontale, ecc.), con limitate aperture culturali, e non sempre offre esiti occupazionali coerenti con la preparazione tecnico-pratica ricevuta. Inoltre, è stato ampiamente ribadito che la formazione iniziale costituisce una scelta di ripiego, quasi una "ultima spiaggia" cui si aggrappano soprattutto alcune categorie di giovani. Quali, allora, le caratteristiche degli utenti della formazione iniziale?

Le caratteristiche degli utenti

Gli utenti dei corsi di formazione iniziale sono soggetti "deboli" che in genere provengono dalla scuola media con giudizi di incerta sufficienza, che hanno sperimentato una situazione di esclusione dal sistema scolastico o la difficoltà di un impatto precoce col mondo del lavoro.

Da alcuni studi svolti sul percorso scolastico di un campione rappresen-

tativo degli allievi iscritti ai corsi di primo livello, risulta che il 2% degli allievi è stato respinto durante le elementari, il 22% è stato respinto nella scuola media inferiore ed il 25% è stato respinto nelle scuole secondarie superiori. L'alto tasso di bocciati e le problematiche situazioni familiari e sociali in cui alcuni di questi giovani vivono, fanno della formazione professionale un contenitore di soggetti con caratteristiche psicosociali peculiari dal punto di vista delle loro motivazioni ad apprendere (ISFOL, 1995). Prima ancora di definire un adeguato e strutturato piano d'apprendimento occorre allora che questi giovani ritrovino fiducia nella loro capacità di apprendere. Proporre un apprendimento guidato in situazione reale, in altre parole presentare problemi tangibili che i giovani cercano di risolvere nell'immediato, è stata la soluzione sperimentata con successo da Schwartz (1995) ed è una strada che la formazione professionale può e deve tentare con determinazione.

L'indagine sui giovani ha perciò dedicato particolare attenzione all'immagine e ai vissuti circa il mondo del lavoro. Tale immagine si configura in termini sostanzialmente positivi anche se questa rappresentazione risulta abbastanza idealistica e non sembra garantire orientamenti e spinte effettive verso un'occupazione concreta. Ad esempio, su una lista di 18 professioni, il livello medio d'interesse è risultato abbastanza basso. Questo risultato, tanto più inatteso quanto più buona parte di questi giovani si stanno preparando ad un rapido ingresso nel mondo del lavoro, sembra esprimere una difficoltà a progettare con concretezza il proprio futuro o il desiderio di non precludersi troppo presto dei possibili percorsi alternativi.

A fronte della generalizzata immagine positiva del lavoro, difficoltà nelle esperienze lavorative sono state incontrate soprattutto da chi ha avuto una carriera scolastica complessivamente negativa e, in parte, anche da chi ha interrotto gli studi secondari superiori. Tali difficoltà hanno riguardato l'instaurare relazioni interpersonali positive con i colleghi di lavoro, l'adattarsi alle regole e lo scoprire di avere delle lacune formative.

Esaminando anche il modo con cui questi giovani descrivono se stessi e le proprie risorse personali, si è evidenziata una notevole somiglianza psicologica tra le persone intervistate in quanto non sono state rilevate particolari differenze significative tra i vari sottogruppi (maschi vs. femmine, utenti della formazione professionale vs. drop out, carriera scolastica negativa vs. positiva, ecc.). Il livello delle risposte inoltre era tale da indicare la presenza di risorse appena sufficienti per perseguire una proposta formativa efficace. L'unica differenza rilevata ha riguardato la determinazione a risolvere positivamente i compiti e il distacco emotivo nelle situazioni difficili, entrambe caratteristiche su cui si può fare leva per offrire opportunità di sviluppo formativo e professionale.

Infine, la presenza dei compagni di classe e lo stabilirsi delle relazioni tra pari sono state più volte indicate dai soggetti come condizioni facilitanti per potersi impegnare in una proposta formativa. L'utilizzo del gruppo di compagni diventa importante allora non solo perché l'esperienza collettiva costituisce una dimensione importante della condizione giovanile, ma anche per-

ché il gruppo è la condizione necessaria per poter apprendere quelle abilità relazionali e personali di cui si riconosce sempre più l'esigenza sia nel contesto lavorativo sia per riuscire nella vita sociale.

I risultati rilevati hanno evidenziato che una componente non trascurabile di qualsiasi percorso di formazione iniziale deve essere costituita da occasioni di riflessione sui risultati personali conseguiti dagli allievi e da situazioni in cui poter sperimentare strategie alternative per cercare di gestire meglio la propria vita personale e formativa. La realizzazione di unità formative sullo sviluppo di efficaci abilità relazionali, la progettazione delle strategie più utili per l'assolvimento di specifici compiti, il rafforzamento delle capacità di restare focalizzati e concentrati sul compito sono esempi di esperienze e occasioni di crescita personale che non costituiscono l'oggetto principale della formazione professionale ma che non possono essere trascurate pena il difficile e parziale raggiungimento anche di quegli obiettivi di natura tecnica e occupazionale oggetto principale della formazione professionale.

Protagonismo degli utenti

Alla luce dei risultati rilevati nell'indagine si sono individuate alcune dimensioni utili per migliorare l'efficacia della formazione iniziale. Una di queste, da molte parti auspicata e descritta come "attenzione all'utente", concerne l'esigenza di rendere più esplicita la centralità degli utilizzatori finali del servizio formativo, garantendo una maggiore stimolazione e attenzione al protagonismo e alla responsabilizzazione degli utenti nel loro percorso formativo.

Bisogna, cioè, assumere la prospettiva che l'utente, anche quando è molto giovane o apparentemente sprovveduto, è in realtà una persona in grado di ragionare, che frequenta il centro per una sua libera scelta, per mettersi in condizioni personali e professionali di inserirsi nel mondo del lavoro. Risulta quindi opportuno attribuirgli adeguati livelli di responsabilità, che naturalmente non costituiscono un esito automatico della semplice scelta di partecipare ad un'azione formativa. Questo tipo di attenzione richiede capacità di ascolto da parte degli adulti e dell'organizzazione, capacità di interpretare i segnali diretti ed indiretti (talvolta confusi, contraddittori, espressi in forma impropria o tramite condotte sociali inadeguate) che spesso non sono presenti quando prevalgono modalità standardizzate di risposta formativa o regole di funzionamento in prevalenza calibrate sulla vita degli adulti.

Occorre considerare che lunghi anni di inserimento nell'istituzione scolastica possono aver passivizzato gli adolescenti e aver consolidato schemi di condotta che non corrispondono né alle esigenze ora intraviste né alle regole del mondo del lavoro in cui questi giovani auspicano di inserirsi. L'esperienza scolastica precedente fatta di contenuti, prove, livelli di competenza, programmata in modo omogeneo dagli adulti, resta in primo piano come ostacolo ad assumersi delle responsabilità che pure potrebbero essere attraenti per un giovane in cerca di indipendenza. Il problema è quello di su-

perare il vecchio ruolo di studenti, che dovrebbero solo "seguire" le indicazioni e "studiare". Le convinzioni più frequenti, e tra loro contrapposte, che seguono da tale schema sono quella secondo cui gli insuccessi, i cattivi rapporti con i compagni o con gli insegnanti, lo scarso profitto negli studi dipendono esclusivamente dallo studente (e perciò è meglio evitare esperienze formative simili per non ricevere ulteriori conferme negative della propria persona) oppure quella secondo cui la colpa degli insuccessi dipende dalle regole restrittive della scuola e dalla non comprensione degli insegnanti (e perciò è meglio evitare contesti e persone simili). In entrambi i casi l'attrattiva per il sistema formativo si riduce e compare quella "sindrome demotivazionale" ben nota a chi opera nella formazione professionale iniziale.

Se nell'ultimo Libro bianco (Commissione delle comunità europee, 1995) si sostiene che la formazione professionale deve costituire una seconda opportunità, secondo il nostro punto di vista occorre far intravedere delle mete che possono stimolare la curiosità e il desiderio di apprendere del giovane senza per questo spaventarlo eccessivamente con compiti che possono essere allettanti quanto altrettanto temibili (come, ad esempio, imparare in pochi mesi i rudimenti dell'inglese se si vuol navigare in internet o se si vuole partecipare allo stage transnazionale). Il coinvolgimento diretto dei giovani nell'obiettivo di migliorare la propria condizione si configura come una sorta di "scommessa su se stessi" che può nascere da un desiderio di riscossa e da una motivazione sincera all'impegno.

L'attenzione alle competenze

Se la centralità dell'utente si manifesta nella progettazione individualizzata del suo percorso formativo, da questo ne discende che lo stesso obiettivo formativo subisce un'articolazione differenziale, può cioè essere raggiunto attraverso modalità, tempi o contenuti differenti. Si può diventare, ad esempio, "Operatori di macchine a controllo numerico" attraverso differenti percorsi che tengano conto delle competenze e deficit dei vari utenti e delle loro modalità e tempi di apprendimento. In questo senso assumere per tutti che lo scopo immediato è dato dall'acquisizione di certe competenze tecniche o di certe conoscenze teoriche secondo un calendario anche razionale, ma predefinito a tavolino, può costituire un grave errore psicopedagogico.

La focalizzazione sui saperi disciplinari viene perciò ad essere in parte ridimensionata ed acquistano maggior peso le competenze necessarie per lo sviluppo della persona e per il suo inserimento professionale. Non si tratta certo di negare l'importanza delle conoscenze scientifiche in particolari domini quanto piuttosto di mettersi nella condizione di impostare un apprendimento efficace partendo dal soggetto dell'apprendimento, dalle sue risorse e dalle condizioni esterne necessarie per valorizzarle (Carugati, Selleri, 1996). Diventa, cioè, rilevante riconoscere e valorizzare le competenze e le abilità di ogni singolo utente, e, allo stesso tempo, individuare i deficit e le abilità non ancora, o solo parzialmente, sviluppate.

Tenendo presente queste due caratteristiche (pluralità di percorsi e attenzione alle competenze) si può pensare a diversificare il percorso formativo in funzione di differenti categorie di utenti. A seguito di un accurato bilancio di competenze il medesimo corso potrebbe avere un "percorso" diverso, ad esempio, per: a) giovani che hanno appena concluso la scuola dell'obbligo e sono demotivati allo studio; b) giovani che hanno interrotto gli studi, fuoriusciti dalla scuola tre o quattro anni prima del loro contatto con la formazione professionale e che non hanno avuto opportunità né formative né lavorative; c) giovani, ancora, che hanno abbandonato la scuola media superiore con mediocri competenze disciplinari e tecniche e che, avendo avuto occasione di sperimentarsi con un certo successo in attività lavorative, sono interessati alla rapida acquisizione di specifiche competenze tecniche, personali e sociali utili per gestire al meglio l'impatto con il mondo lavorativo. Ognuno di questi soggetti può essere interessato alla medesima figura professionale, ma obiettivi, tempi e modalità per raggiungere un'adeguata formazione debbono essere diversi, cioè personalizzati.

L'ottica, o gli assunti che sottostanno a tali "aggiustamenti" del percorso formativo sono quelli che la riflessione psicosociale ed educativa ha messo in rilievo riconoscendo nella posizione attiva del soggetto e nelle sue possibilità di interazione con i contesti di esperienza l'effettivo motore dei processi di apprendimento significativo ed efficace (Carugati, Selleri 1996; Zucchermaglio, 1996; Morgagni, Russo, 1997). Possono inoltre essere richiamati elementi concettuali derivanti dalla riflessione sull'empowerment (Rappaport, 1977; Piccardo, 1995), modalità di azione in senso lato formativa, finalizzata ad incrementare le capacità delle persone a controllare attivamente la propria vita, spezzando il sentimento di impotenza di fronte alle difficoltà quotidiane.

Da queste considerazioni deriva sia un'indicazione sulle caratteristiche del contesto di formazione professionale (un centro di formazione in grado di sintonizzarsi sulle richieste dei suoi utenti) sia una spinta a superare una concezione "difettologica" dell'utente della formazione iniziale e rielaborarla, trasformandola in una "concezione proattiva", che considera gli utenti come soggetti attivi, dotati di risorse che vanno scoperte e valorizzate. Questo sforzo di cambiare mentalità sia dentro il sistema della formazione professionale (spesso i giovani della formazione sono visti dagli stessi formatori in maniera troppo omogenea, come espressione generalizzata di porzioni in realtà minoritarie di patologia sociale e di devianza) sia, a maggior ragione, fuori del sistema, dove resta prevalente un'immagine negativa e svalutativa della formazione professionale, dovrebbe costituire un preciso obiettivo da perseguire con sistematicità e con specifici investimenti di energie.

Il gruppo come strumento formativo

Se alcuni ragazzi presentano percorsi differenziati e si valorizza un percorso personale di apprendimento, lo schema della classe in quanto gruppo

fisso, istituzionalizzato e con forti connotati di tipo "scolastico" viene a essere scompaginato.

Da un punto di vista operativo si tratta di costituire una sorta di "grande gruppo", in cui aumentare da una parte il numero di interazioni e di contatti con tutti i membri del centro, e dall'altro una pluralità di "piccoli gruppi" che operano su differenti progetti in funzione delle loro specificità. Queste persone potranno non trovarsi necessariamente tutti quanti insieme alle medesime esperienze didattiche: alcuni potranno procedere più speditamente su alcune unità didattiche, altri potranno sostare per più tempo in queste e magari effettuare periodi di alternanza più brevi, o essere più coinvolti in altri progetti specifici, ecc. Questa modalità di funzionamento va ovviamente progettata in termini didattici evitando quello che la psicologia sociale definisce "differenziazione intergruppi" (Tajfel, 1985) e che conduce a valorizzare il proprio gruppo e a svalorizzare gli altri gruppi anche rispetto a situazioni formative (Monteil, 1991); del resto, i pregiudizi e gli stereotipi sociali si basano proprio su questo fenomeno. Si è invece rilevato (Arcuri, 1995) che l'appartenenza incrociata, cioè l'appartenere contemporaneamente ad almeno due gruppi, indebolisce la discriminazione tra i gruppi riducendo quei fenomeni di tipo conflittuale (esplicito o latente) disfunzionali per la vita quotidiana di un contesto formativo.

Quello che è rilevante è perciò l'esigenza del gruppo inteso come unità sociale per lo scambio e il confronto, distaccato dall'etichetta della classe, o dall'identificazione istituzionale. Il gruppo in quanto tale può avere non solo funzioni di facilitatore degli apprendimenti individuali e di sensibilizzazione sociale (apprendimento delle relazioni interpersonali) o di "tempo libero", ma anche di sostegno e di confronto. I giovani possono discutere in gruppo i loro progetti personali, valutandone la fattibilità, i punti di debolezza, le difficoltà e stimolandosi a raggiungere gli obiettivi anche quando questi diventano più impegnativi. Il gruppo diviene un sistema sociale di mutuo aiuto che appare opportuno incentivare e utilizzare sul piano psicopedagogico come normale strumento di lavoro. Si possono prevedere attività auto-gestite in cui ognuno può essere di sostegno all'altro, oppure in gruppi aperti si possono svolgere attività finalizzate allo sviluppo di competenze sociali e relazionali.

Caratteristiche del mondo del lavoro

Il dibattito sulle nuove modalità di organizzare gli apprendimenti all'interno della formazione professionale risente, ed è influenzato, dai contemporanei cambiamenti che stanno attraversando il mondo del lavoro e le modalità di organizzazione delle imprese. I riferimenti alle imprese snelle, all'organizzazione per processi o alla *learning organization* testimoniano come ai lavoratori venga sempre più richiesto di sapere intervenire non solo su una mansione esecutiva parziale ma sul processo globale. La polivalenza si sta sviluppando a tutti i livelli e si sta assistendo al conseguente slittamento del-

la nozione di "qualifica" verso quella di "competenza". Questa tendenza è coerente con la proposta formativa di Janus laddove si sottolinea il ruolo delle competenze di base e trasversali secondo il modello elaborato da Sarchielli (1993) e successivamente diffuso come modello ISFOL (Sarchielli, 1994).

La comprensione di sistemi tecnici più complessi e l'interpretazione delle informazioni presuppongono una conoscenza "approfondita" e al contempo "estesa" dei processi di produzione, nonché una maggiore disponibilità di competenze relazionali per poter efficacemente interagire con gli altri lavoratori/colleghi coinvolti sul medesimo processo lavorativo.

Un'analisi condotta all'interno del progetto Janus (Nosvelli, 1998) ha evidenziato alcuni dei fattori economici (andamento degli aggregati economici, funzionamento del mercato del lavoro e ruolo delle istituzioni) e normativi (accordi e leggi nazionali e regionali) che influenzano la transizione scuola/lavoro. Da tale analisi si evince che la formazione professionale contribuisce a ridurre lo scarto esistente tra domanda e offerta di lavoro se il contesto (come accade per quello emiliano-romagnolo) è caratterizzato da favorevoli condizioni di sviluppo e di funzionamento del mercato del lavoro. Al contempo si sottolinea come il sistema della formazione professionale vada meglio adattato alle esigenze delle imprese in quanto queste ultime spesso preferiscono lavoratori dotati di un titolo di studio inferiore ma in possesso di una solida esperienza alle spalle, oppure, ritenendo insufficiente la formazione acquisita all'esterno, si trovano costrette a fornire agli assunti oltre a competenze specifiche anche quelle di base.

Alla luce delle considerazioni circa le esigenze di sviluppo del mercato del lavoro, Nosvelli (1998) suggerisce alcune possibili integrazioni al modello di formazione professionale, tra cui: diversificare i canali, le figure e le istituzioni che curano il primo contatto con l'utente; prestare particolare attenzione alla valutazione in entrata degli utenti soprattutto in relazione alle acquisizioni di base; sviluppare gruppi di controllo e di verifica del percorso formativo per porre rimedio in corso d'opera alle eventuali carenze di un progetto; valorizzare i progetti di formazione avanzata come sviluppo adeguato delle potenzialità offerte dalla formazione iniziale.

2. Le "pre-sperimentazioni"

Dopo aver messo a punto il nuovo modello di formazione iniziale e aver realizzato tre iniziative di formazione formatori (per i responsabili, i tutor d'aula e i tutor dell'inserimento lavorativo) si è cercato di segmentare il modello in specifiche azioni concrete. In 17 centri di formazione professionale della Regione Emilia-Romagna si sono pertanto realizzate quelle che sono state denominate "pre-sperimentazioni". Una serie di vincoli (concettuali, temporali, organizzativi, ecc.) aveva infatti reso molto arduo sperimentare integralmente il modello (obiettivo che è stato invece raccolto dal progetto Janus II, di cui diremo più avanti). Si è pertanto preferito parlare

di "pre-sperimentazioni" per differenziare strutturalmente e funzionalmente quest'azione dalla sperimentazione vera e propria sviluppata nel progetto Janus II.

Sono state selezionate tre delle principali "funzioni" proposte dal modello: 1) sostegno individualizzato in itinere, 2) innovazione di processo e di prodotto, 3) inserimento lavorativo. Si è quindi chiesto a tutti i centri di formazione della regione di valutare la possibilità di realizzare, all'interno dei corsi di formazione iniziale in programma per l'anno 1997-98, all'interno di una delle tre funzioni individuate, alcune possibili innovazioni che andassero nella linea ipotizzata dal modello. Numerosi centri hanno raccolto questa proposta e presentato una candidatura. L'adesione è stata così elevata che invece delle 10 sperimentazioni previste ne sono state realizzate ben 17.

Ovviamente il fatto di inserire delle innovazioni all'interno di corsi già progettati (e in molti casi già avviati) ha determinato forti vincoli e la necessità di un "adattamento" delle sperimentazioni alla fase di avanzamento dell'attività corsuale. Allo stesso tempo, il fatto di sperimentare piccole "componenti", o segmenti, del modello ha costituito una risorsa in quanto ha favorito un avvicinamento e un'elaborazione graduale del modello stesso. Buona parte delle pre-sperimentazioni ha infatti richiesto una ventina di ore (spesso aggiuntive del monte ore totali del corso) e si sono sviluppate nell'arco di un paio di settimane.

Per quanto riguarda la funzione di innovazione di processo e di prodotto, le cinque pre-sperimentazioni realizzate hanno riguardato l'utilizzo di pacchetti multimediali per la formazione iniziale e della simulazione d'impresa, in due casi ciascuno, e l'utilizzo di internet per lo studio e il lavoro nella restante pre-sperimentazione.

Tre delle quattro pre-sperimentazioni sul sostegno individualizzato hanno riguardato la "conoscenza di sé in relazione", mentre l'altra concerneva l'accoglienza. Queste iniziative hanno costituito un'innovazione sostanziale delle metodiche; in particolare, l'utilizzo della residenzialità sembra aver notevolmente favorito l'aggregazione tra i ragazzi.

Infine, la funzione dell'inserimento lavorativo ha visto la realizzazione di otto pre-sperimentazioni: una ha riguardato lo sviluppo del progetto professionale personalizzato, tre concernevano la ricerca attiva e la scelta personalizzata dell'azienda in cui svolgere lo stage, e quattro hanno avuto per oggetto l'accompagnamento lavorativo, ovvero il monitoraggio della prima fase di inserimento.

I principali risultati delle pre-sperimentazioni

Cestaro e Vanetti (1998), che hanno supervisionato l'azione di monitoraggio e valutazione delle pre-sperimentazioni, affermano che i dati raccolti evidenziano che i principali risultati concernono: a) il problema della motivazione/rimotivazione degli allievi, b) l'avvio del processo di trasformazione della cultura organizzativa dei centri.

a) Per quanto riguarda il problema della *motivazione ad apprendere* dei giovani coinvolti nell'esperienza, le osservazioni effettuate hanno evidenziato una quasi generale soddisfazione per l'esperienza effettuata e un forte stimolo al recupero-accrescimento della motivazione. Quasi tutte le esperienze sembrano infatti aver fornito occasioni di recupero motivazionale grazie a metodologie e/o strumenti di carattere innovativo che saranno sviluppati e diffusi nella sperimentazione di Janus II.

Dove questo non è successo o è successo in modo insoddisfacente sembra si sia determinata un'insufficiente attenzione ad offrire ai giovani esperienze coerenti con il loro livello di competenze. Sono stati, cioè, offerti "pacchetti" progettati per un target diverso di studenti, senza i necessari adeguamenti.

Sembrirebbe di poter concludere che al di là delle singole proposte risulta particolarmente importante l'idea di offrire un setting formativo caratterizzato da aspetti di "non scolasticità". In sostanza, è stato rilevato che tutto ciò che esce dagli schemi consueti del modello di apprendimento è potenzialmente capace di far recuperare ai giovani interesse, se non addirittura entusiasmo, per la ricerca e l'esplorazione di realtà nuove. Questo naturalmente non significa disconoscere il valore proprio di ogni proposta formativa, quanto ribadire l'importanza che ha avuto l'approccio metodologico che ha accomunato tutte le pre-sperimentazioni.

b) Per quanto invece concerne il secondo punto, cioè la *trasformazione della cultura organizzativa dei centri* e lo sviluppo professionale degli operatori, sembra abbastanza diffuso un atteggiamento favorevole verso il cambiamento. Gli obiettivi ed i metodi di ciascuna sperimentazione sono stati accolti generalmente in modo positivo (riconoscendo che potevano costituire risposte a bisogni da tempo evidenziatisi) anche se occorre molta prudenza nel considerare reazioni iniziali a proposte che implicano una forte modifica nello stile di lavoro quotidiano.

Molti operatori che, a diverso titolo, hanno partecipato all'esperienza hanno compiuto una positiva evoluzione, sviluppando atteggiamenti di condivisione della validità dei metodi sperimentati. Naturalmente per gli operatori rimane aperto il problema del consolidamento degli atteggiamenti acquisiti e delle modalità di lavoro e degli strumenti (che, come si è ricordato, sono stati applicati solamente ad alcuni aspetti del modello innovativo). Lo sviluppo delle competenze deve necessariamente passare attraverso un percorso di progettazione e di realizzazione globale del modello. Se l'esperienza rimanesse un episodio che non riesce ad incidere sul sistema complessivo l'esito non potrà che essere insoddisfacente.

3. L'implementazione del modello: il progetto Janus II

Come accennato in precedenza, la Regione Emilia-Romagna ha inteso proseguire la sperimentazione del nuovo modello di formazione iniziale

nell'ambito del programma europeo "Occupazione e valorizzazione delle risorse umane". Poiché le attività del nuovo progetto, Janus II, caratterizzato dalla continuità con quanto si è venuto delineando nel primo Janus, sono state avviate nel settembre '98, ci limitiamo ad alcuni cenni sulle finalità e modalità organizzative del progetto.

Anche questa seconda edizione del progetto si caratterizza per essere un intervento di sistema che vede coinvolti, all'interno del contesto regionale, quattro raggruppamenti provinciali (Forlì, Piacenza-Parma, Ravenna, Reggio-Emilia) per un totale di 21 centri di formazione professionale iniziale. Complessivamente partecipano alla sperimentazione formativa 140 allievi, 35 per ogni provincia. La Regione Emilia Romagna ha successivamente finanziato la sperimentazione di ulteriori quattro progetti (risultati approvabili nella valutazione del programma Occupazione ma non finanziabili all'interno di questo per mancanza di risorse). I progetti riguardano le provincie di Bologna, Ferrara, Modena e Rimini, per un totale di altri 18 centri di formazione professionale. La sperimentazione del nuovo modello sta quindi praticamente interessando tutta la regione Emilia-Romagna.

Oltre alle sperimentazioni sono previste altre tre iniziative di supporto le cui finalità sono, rispettivamente, di: 1) garantire un raccordo tra le diverse attività, monitorare le sperimentazioni, consolidare e ingegnerizzare il nuovo modello provvedendo alla dettagliata articolazione di azioni, strumenti, metodi, tecniche ed operatività previste dal modello; 2) partecipare ad attività transnazionali di scambio di allievi e di operatori nonché di esperienze con altri centri dell'Unione Europea; 3) diffondere e divulgare i prodotti e i risultati del progetto. Queste tre azioni vedono il coinvolgimento sia degli enti di formazione professionale regionale maggiormente coinvolti nella formazione iniziale, oltre ad alcune società di consulenza che possono non solo fornire un valido contributo ma anche aiutare il sistema della formazione professionale ad incamerare nuove competenze in settori rilevanti come quello della progettazione delle unità formative e della valutazione degli interventi formativi.

L'assetto organizzativo delle sperimentazioni formative

Le sperimentazioni formative selezionate all'interno del progetto Occupazione sono state già avviate. La semplice constatazione dell'assetto organizzativo e degli accordi intercorsi tra i vari centri provinciali per giungere a tale assetto testimoniano i consistenti cambiamenti che si stanno verificando all'interno del sistema della formazione iniziale regionale. L'estrema flessibilità del modello, ma anche la molteplicità delle azioni previste e la sua apertura verso il contesto esterno richiedono un forte collegamento tra più enti erogatori di formazione. Per potersi candidare al bando del programma europeo proposto dalla Regione, le principali sedi formative che insistono sulla medesima provincia (o più semplicemente quelle con una maggiore tradizione nella formazione iniziale) si sono associate tra loro costituendo delle

associazioni temporanee di impresa. Questa particolare struttura organizzativa ha richiesto che i direttori dei vari centri si incontrassero, discutessero i loro obiettivi, giungessero a degli accordi circa il "chi fa che cosa, come, quando, dove e con quali soldi". Un primo risultato positivo della sperimentazione sembra quindi essere questo clima se non ancora di sincera collaborazione, almeno di prudente e aperto avvicinamento, che si accompagna al reciproco scambio di esperienze e know-how.

Come conseguenza di questo avvicinamento tra i centri, sta venendo in primo piano un'ulteriore novità, questa volta a favore degli utenti: i 35 allievi coinvolti in ogni sperimentazione, stanno avendo l'opportunità, prima di decidere il percorso formativo su cui impegnarsi, di visitare i vari centri della provincia per avere così non solo una panoramica dell'offerta formativa a loro disposizione ma anche un piccolo "assaggio" di quelle che sono le caratteristiche e il modo tipico di lavorare delle figure professionali per cui sono disponibili attività di formazione. La fase di orientamento, realizzata in tutte le sperimentazioni e appena conclusa, ha quindi visto la realizzazione non solo di visite guidate ai vari centri di formazione e ad imprese e ditte della zona, ma anche di attività volte alla conoscenza di se stessi, delle proprie abilità e aspirazioni. Queste attività di "conoscenza di sé in relazione" sono quelle che avevano incontrato il favore degli allievi durante le presperimentazioni. L'auspicio è che l'atteso aumento della motivazione ad apprendere perduri anche nelle attività successive.

La fase di orientamento prelude allo snodo critico della costruzione dei progetti personalizzati e dell'armonizzazione di tali progetti. Sono attività in corso proprio in questi giorni per cui è prematuro parlarne. Molti limiti e difficoltà sono presenti, non ultimo lo scarto esistente tra le procedure amministrative approntate per i "tradizionali" corsi di formazione e la notevole variabilità e incertezza che caratterizza in genere le sperimentazioni. L'apparato organizzativo, gestionale e di supporto che si sta costruendo a sostegno delle sperimentazioni ha ancora molto bisogno del coinvolgimento e dell'entusiasmo degli allievi ma anche della ponderata e consapevole azione dei formatori.

Bibliografia

- ARCURI L. (1995), *Manuale di psicologia sociale*. Bologna, Il Mulino.
- CARUGATI F. - SELLERI P. (1996), *Psicologia sociale dell'educazione*. Bologna, Il Mulino.
- CRESTARO A. - VANETTI R. (1998), *Sperimentazione, verifica, monitoraggio e valutazione. Rapporto di valutazione*, Mimeo, Bologna.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (1995) *Insegnare e apprendere - verso la società conoscitiva*. Libro bianco. Bruxelles.
- ISFOL (1995) *Rapporto ISFOL 1995*. Milano: F. Angeli.
- MONTEIL J.M. (1991), *Educare e formare*. Bologna: Il Mulino.
- MORGAGNI E. - RUSSO A. (1997), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*. Bologna: Clueb.
- NOSVELLI M. (1998), *Inserimento lavorativo e professionale: questione aperta in una regione leader: l'Emilia-Romagna*, Mimeo, Bologna.

- PICCARDO C. (1995), *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Cortina.
- RAPPAPORT J. (1977), *Community psychology. Values, research and action*. New York: Holt, Rinehart.
- SARCHIELLI G. (1993), *Nuove competenze per il lavoro che cambia: il ruolo della formazione professionale nel processo di socializzazione adulta*, in *Formation professionnelle en mutation*, Berne: OFIAMT.
- SARCHIELLI G. (1994), *Un primo tentativo di classificazione delle abilità di base*, in *ISFOL Competenze trasversali e comportamento organizzativo*. Milano: F. Angeli.
- SARCHIELLI G. - ZAPPALÀ S. (1998), *Costruire la seconda opportunità. Un modello per la formazione professionale iniziale*. Milano: F. Angeli.
- SCHWARTZ B. (1995), *Modernizzare senza escludere*. Roma: Anicia.
- TAJFEL H. (1985), *Gruppi umani e categorie sociali*. Bologna: Il Mulino.
- ZUCCHERMAGLIO C. (1996), *Vygotskij in azienda*, Roma: N.I.S.

Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione

Allegato 3: Gli interventi nel campo
del sistema integrato di istruzione,
formazione e ricerca

Premessa

Il Governo si impegna a presentare prima del *Documento di Programmazione Economico-finanziaria 2000-2002* un Piano pluriennale (*Master Plan*) delle attività, dei tempi e delle risorse necessarie a realizzare gli obiettivi di riforma e modernizzazione del sistema dell'istruzione, della formazione professionale e della ricerca, in una logica di sviluppo e di governo integrato del sistema.

Al fine di assicurare il costante coordinamento delle iniziative volte alla realizzazione di tali obiettivi, sarà istituito presso la Presidenza del Consiglio — entro il gennaio del 1999 — un comitato con la partecipazione dei Ministeri interessati, della Conferenza Stato-Regioni e delle parti sociali. Comitati con le stesse finalità saranno istituiti a livello regionale.

1. Obbligo di frequenza ad attività formative

Il Governo, al fine di potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani, si impegna a istituire,

con una norma da inserire nel collegato alla Legge Finanziaria 1999 recante disposizioni in materia di "investimenti, incentivi all'occupazione, Inail, Enpals e materia previdenziale", l'obbligo di frequenza ad attività formative fino a 18 anni. Tale obbligo può essere assolto in modo integrato:

- nell'ambito del sistema di istruzione scolastica;
- nell'ambito del sistema di formazione professionale di competenza regionale, all'interno di strutture accreditate ai sensi dell'art. 17 della legge 196/97;
- nell'ambito dei percorsi di apprendistato, come disciplinato dall'art. 16 della L. 196/97.

Le competenze acquisite mediante la partecipazione alle attività formative saranno certificate secondo quanto stabilito all'art. 15 del Regolamento attuativo della L.196/97, e avranno valore di crediti formativi secondo quanto previsto all'art. 16 del medesimo Regolamento.

Il Governo, d'intesa con la Conferenza Stato-Regioni e le parti sociali, provvederà a definire con gli opportuni provvedimenti normativi, prima del DPEF del '99, tempi e modalità dell'attuazione dell'obbligo di frequenza, nonché del suo raccordo con l'obbligo di istruzione.

2. Sistema scolastico

L'istituzione dell'obbligo formativo a 18 anni, nell'ottica di un sistema di formazione continua, esige in primo luogo il potenziamento e la qualificazione della formazione di base assicurata dalla scuola.

A tal fine, il Governo si impegna ad attuare tutti gli interventi in grado di riformare la scuola sui seguenti versanti:

- completamento dell'autonomia scolastica introdotta con l'art. 21 della legge 59/97 mediante i regolamenti attuativi ancora occorrenti;
- definizione di un sistema nazionale di valutazione, autonomo e indipendente rispetto all'Amministrazione;
- approvazione in via definitiva del disegno di legge sull'elevamento dell'obbligo scolastico nella prospettiva dell'elevamento della durata dell'obbligo a 10 anni e dell'introduzione dell'obbligo formativo a 18;
- rapida ridefinizione, alla luce anche delle nuove norme sull'obbligo, del disegno di legge sul riordino dei cicli scolastici;
- impegno per una efficace e innovativa azione per il diritto allo studio dei giovani studenti e degli adulti in condizioni svantaggiate, a partire dalla garanzia dell'accesso a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione, e mediante un sistema di borse di studio e mediante il sostegno per libri, mense, trasporti, etc.;
- ampliamento dell'offerta formativa, proseguendo, in particolare, nel sostegno all'insegnamento della musica e di una seconda lingua straniera e nell'uso di tecnologie multimediali.

Il Governo si impegna a sostenere, con adeguate misure finanziarie e organizzative, progetti mirati e integrati per la riduzione del tasso di abbandono e dispersione nelle zone a più alto indice e ad effettuare azioni di monitoraggio, assistenza e supporto al processo di sperimentazione dell'autonomia in atto.

Il Governo ritiene, inoltre, che, all'interno del piano pluriennale degli impegni sugli interventi formativi e di ricerca, si debba prevedere: (i) un piano straordinario per l'edilizia scolastica, da accompagnare con la messa a punto di nuove tipologie e standard; (ii) il rifinanziamento del piano quadriennale di investimenti nelle tecnologie informatiche che scadrà nel 2000; (iii) investimenti finalizzati ad attivare misure perequative per le istituzioni scolastiche e fortemente incentivanti per il personale, relativamente, in particolare, alle situazioni svantaggiate e di disagio, tenendo anche conto delle nuove norme contrattuali; (iv) un investimento significativo nella professionalità e nella formazione dei docenti, al fine di potenziare il processo di specializzazione e di nuova articolazione della funzione docente.

La riforma della amministrazione, da realizzare assicurando il concerto con le parti sociali, dovrà essere sostenuta da un piano per la riconversione professionale degli addetti dell'amministrazione scolastica centrale e periferica, per la costruzione di nuove figure professionali in grado di svolgere nuovi compiti e funzioni in un sistema orizzontale di autonomie.

3. Ristrutturazione e qualificazione dei sistemi formativi

I piani di ristrutturazione degli Enti di formazione, definiti dalle Regioni con il coinvolgimento delle parti sociali, e la riqualificazione e riconversione degli operatori, devono rispondere alla necessità di garantire un'offerta formativa coerente con l'obbligo di frequenza fino ai 18 anni di cui sopra.

La realizzazione del sistema di accreditamento delle strutture formative e di certificazione delle competenze, come previsto dall'art. 17 della L. 196/97 e dal Regolamento attuativo, sono indispensabili per rendere effettiva l'offerta integrata di formazione, tanto più nella prospettiva dell'obbligo di frequenza fino a 18 anni.

Il Governo si impegna ad adottare tutte le misure che assicurino un'adeguata operatività delle strutture indicate dal Regolamento attuativo.

Governo e Regioni si impegnano a attuare — entro il primo semestre 1999 — le procedure stabilite dal Regolamento attuativo dell'art. 17 della L. 196/97 in tema di semplificazione delle procedure amministrative, realizzando una piena responsabilizzazione della Pubblica amministrazione e degli operatori, e un innalzamento della qualità progettuale. Gli interventi ivi definiti sono urgenti per superare i gravi ritardi nell'erogazione delle risorse per gli interventi formativi da parte delle pubbliche istituzioni. Ritardi che determinano il mancato utilizzo dei finanziamenti del Fondo Sociale Europeo e rendono difficile lo sviluppo di agenzie formative qualificate.

4. Apprendistato e tirocini formativi

La formazione esterna per gli apprendisti, consistente in almeno 120 ore annue, in via di sperimentazione a livello nazionale e regionale secondo le modalità stabilite dall'art. 16 della L. 196/97 e dal relativo decreto attuativo, nonché dagli accordi tra le parti sociali, sarà estesa a tutti gli apprendisti, sulla base dei contenuti formativi verificati nelle sperimentazioni e recepiti nei decreti ministeriali previsti.

In merito alla formazione esterna degli apprendisti nelle imprese artigiane e nelle piccole imprese, il Governo si impegna a procedere attraverso sperimentazioni concertate tra le forze sociali e le istituzioni ai vari livelli, al fine di individuare percorsi e modelli formativi idonei alla realtà dell'imprenditoria diffusa. Il Governo si impegna, altresì, nel quadro della verifica, già prevista, delle sperimentazioni, ad adottare gli opportuni atti, tenuto conto degli accordi intervenuti tra i rappresentanti delle organizzazioni datoriali e sindacali interessate.

Verranno incentivate, a partire da quanto già definito nel decreto attuativo dell'art. 16 della L. 196/97, le attività di tutoraggio interno alle imprese, in funzione della crescita delle capacità di trasmissione delle competenze professionali da parte degli artigiani e del personale specializzato delle imprese.

Per realizzare questi obiettivi Governo e Regioni si impegnano ad assicurare la necessaria offerta formativa da parte delle strutture della formazione professionale e della scuola, integrate fra loro. Il Governo si impegna a promuovere un confronto con le parti sociali al fine del più ampio utilizzo dell'apprendistato.

Governo e parti sociali concordano sulla necessità di estendere i tirocini formativi in tutti i percorsi di istruzione e formazione, come strumento indispensabile di raccordo tra formazione e lavoro, secondo le modalità stabilite dall'art. 18 della l. 196/97 e relativo decreto attuativo (progetti formativi concordati tra strutture formative e aziende, tutoraggio, coinvolgimento di istituzioni e parti sociali).

5. Formazione per le alte professionalità

I lavoratori ad alta qualificazione e i dirigenti d'azienda rappresentano in tutti i paesi più sviluppati una parte crescente, per dimensione e per ruolo, del mondo produttivo e dei servizi, coinvolta in rapidi e profondi mutamenti dei profili e dei contenuti professionali.

Governo e parti sociali convengono che l'offerta formativa destinata ai giovani e ai lavoratori, occupati e non occupati, deve quindi riqualificarsi e ampliarsi, sulla base di orientamenti ed esperienze consolidate in ambito europeo ed internazionale.

Formazione superiore integrata. Il Governo si impegna, pertanto, a costruire il nuovo sistema di Formazione Superiore Integrata (FIS) — teso a in-

vestire e a innovare nel sistema dei diplomi universitari, nell'istruzione scolastica post-diploma e nella formazione professionale — nonché, al suo interno, a sviluppare e consolidare il nuovo canale di Istruzione e Formazione Tecnico-Superiore (IFTS), sulla base del documento approvato dalla Conferenza Stato-Regioni nella riunione del 9 luglio 1998, già concordato con le parti sociali.

La costruzione di questo nuovo canale formativo deve consentire di ampliare ed articolare fortemente l'offerta di formazione per quadri e tecnici a media ed alta professionalità, con forte base culturale e competenze professionali di qualità, attraverso l'integrazione tra formazione-istruzione-lavoro, come avviene in altri Paesi europei.

La sperimentazione dell'IFTS, che si è avviata per l'anno 1998, va proseguita e potenziata per il 1999, anche attraverso l'incremento delle risorse, assicurando una costante attività di monitoraggio e di valutazione, per pervenire alla definizione, entro il 1999, di un sistema strutturato a regime per giovani e adulti.

Ai progetti pilota dell'IFTS dovranno applicarsi le regole di sistema per l'integrazione, sia relativamente all'attività di indirizzo, definizione di standard e monitoraggio, sia relativamente alla valutazione ed alla certificazione integrata delle competenze acquisite e dei crediti formativi, spendibili nei diversi segmenti dei sistemi di istruzione e di formazione e nel mondo del lavoro, con validità in ambito nazionale e riconoscibili anche in ambito europeo.

La sperimentazione e l'avvio a regime del FIS e dell'IFTS saranno oggetto di concertazione e di confronto tra Governo, Regioni e parti sociali, attraverso la costituzione di appositi Comitati integrati, a livello nazionale, regionale e, ove necessario, territoriale.

Alta formazione e Università. Il Governo si impegna, nel campo dell'alta formazione universitaria, a ricercare tutte le forme e gli strumenti capaci di elevare la partecipazione all'istruzione universitaria, contenere la durata dei corsi di diploma e di laurea, contrastare l'alto tasso di dispersione, superare la crescente discriminazione sociale negli accessi, aprire l'Università al territorio e assicurare la coerenza dei corsi di studio con le esigenze di nuove professionalità emergenti dal tessuto economico-produttivo e sociale del paese. A tal fine, il Governo si impegna a confermare le modalità di concertazione delle parti sociali sviluppando l'esperienza del tavolo quadrangolare e a:

- completare al più presto il processo di autonomia didattica degli Atenei in attuazione dell'art. 17 della L. 127/97 emanando i relativi decreti di area entro la primavera del 1999, così da consentire l'avvio dei nuovi corsi di studio sin dall'anno accademico 1999-2000;
- potenziare il sistema di orientamento degli studenti;
- individuare modalità permanenti per l'analisi dei fabbisogni formativi e per il monitoraggio degli esiti occupazionali dei diplomati e laureati universitari;

- potenziare gli interventi a sostegno del diritto allo studio, costituendo un Fondo nazionale attraverso il ricorso a risorse pubbliche e private;
- ringiovanire il sistema con politiche di avviamento al lavoro scientifico e di formazione attraverso la ricerca, sul modello di quanto sperimentato negli ultimi tempi, incrementando le risorse per il cofinanziamento degli assegni di ricerca attivati con le procedure di cui all'art. 51 della L. 449/97;
- aprire i dottorati di ricerca al mondo del lavoro e potenziare specializzazioni e masters direttamente professionalizzanti;
- incentivare, anche attraverso risorse aggiuntive, iniziative delle Università finalizzate a raccordare l'offerta formativa nell'ambito delle attività di programmazione negoziate a livello di reti territoriali;
- sostenere e promuovere lo sviluppo dei corsi universitari di primo livello, sulla base delle positive esperienze maturate nel progetto "CAMPUS";
- promuovere e rilanciare la ricerca di base, sia di base che finalizzata, anche attraverso la costituzione di "centri di eccellenza" della ricerca universitaria;
- promuovere e sostenere, nell'ambito del sistema professionale integrato, utilizzando anche specifiche risorse finanziarie previste nei piani di sviluppo universitari, programmi di formazione continua e ricorrente di medio e alto profilo, in sintonia con le Università, le Regioni, gli Enti locali, le parti sociali;
- avviare la costituzione di un sistema nazionale di valutazione a partire dalla positiva esperienza dell'Osservatorio permanente, migliorando progressivamente gli attuali meccanismi di valutazione della qualità delle attività formative e di ricerca, anche in funzione dell'introduzione generalizzata dei crediti formativi spendibili nel più ampio contesto della formazione professionale integrata;
- completare il processo di decongestionamento dei megatenei, avviato sulla base delle disposizioni di cui al collegato alla Finanziaria 1997 (L. 662/96), preordinato al miglioramento del funzionamento e della qualità della vita della comunità universitaria e al riequilibrio del sistema in rapporto all'offerta e alla domanda di formazione superiore;
- attivare specifici interventi finanziari ai fini del completamento dei programmi di edilizia universitaria generale e dipartimentale, nonché del finanziamento delle residenze e dei collegi universitari;
- ampliare gli strumenti d'ordine fiscale (art. 14, L. n. 196/97 e art. 51, L. n. 449/97) al fine di incentivare, come in altri Paesi, il coinvolgimento di soggetti pubblici e privati nella promozione e sostegno dello sviluppo dell'alta formazione e della ricerca scientifica universitaria;
- avviare il processo di riordino dello stato giuridico dei professori e dei ricercatori universitari, in funzione di una efficace utilizzazione delle risorse umane, attivando sin d'ora le previste forme di incentivazione dell'impegno didattico e di ricerca.

6. Formazione continua ed educazione degli adulti

Il Governo procederà in tempi rapidi alla costituzione del Fondo interprofessionale per la formazione continua, secondo le modalità definite dal Regolamento di attuazione della L. 196/97. Il Fondo sosterrà la realizzazione di interventi di formazione continua, previsti da piani formativi aziendali e territoriali concordati tra le parti sociali, che saranno rivolti, oltre che ai lavoratori dipendenti — operai, impiegati, quadri e dirigenti — e ai soci lavoratori delle imprese cooperative, e — con risorse specifiche — ai piccoli imprenditori ai titolari soci e coadiuvanti delle imprese artigiane del commercio e dei servizi.

In questo quadro, il Governo si impegna a valorizzare il ruolo delle rappresentanze del movimento cooperativo negli organi del Fondo, nonché a favorire l'individuazione di idonee metodologie formative per l'imprenditoria diffusa.

Per realizzare gli obiettivi nei settori dell'apprendistato e della formazione continua, saranno destinati 600 miliardi nel 1999 e 500 miliardi annui nel 2000 e nel 2001, incrementabili in relazione agli eventuali risparmi derivanti dal riordino del sistema di incentivi. Il Governo si impegna altresì a trasferire al Fondo interprofessionale, nei due anni successivi, le restanti risorse derivanti dallo 0,30% sul monte salari. Lo 0,30% sarà, successivamente alla sua integrale attribuzione al Fondo interprofessionale, innalzato allo 0,50%, senza oneri aggiuntivi, ai fini del finanziamento delle attività formative di cui all'art. 17 della legge n. 196/97. Contestualmente a tale integrale attribuzione, le risorse del Fondo per l'Occupazione saranno opportunamente integrate per il finanziamento dei nuovi compiti del Fondo di rotazione. Il Governo si impegna a presentare entro il mese di gennaio 1999, d'intesa le Regioni e le parti sociali, il piano di ripartizione delle risorse stanziato nella Finanziaria per la formazione tra gli interventi di formazione continua, l'apprendistato ed eventuali altri capitoli della formazione professionale.

Il Fondo per la formazione continua potrà essere integrato, sulla base di accordi settoriali, anche attraverso l'apporto di risorse professionali, temporali, logistiche e organizzative aggiuntive, secondo criteri di quantificazione definiti dalle parti a livello confederale.

Il Governo provvederà quanto prima alla costituzione del Fondo per la formazione dei prestatori di lavoro temporaneo, secondo quanto stabilito dall'art. 5 della L. 196/97 e relativo decreto attuativo, definendone altresì i raccordi operativi con la Fondazione per la formazione continua.

Il Governo si impegna altresì a predisporre, nell'ambito della formazione permanente, un progetto specifico e risorse aggiuntive mirate alla formazione iniziale e ricorrente finalizzata alla creazione di lavoro autonomo e cooperativo.

Il Governo si impegna a predisporre un progetto specifico e risorse mirate per la sperimentazione e la messa a regime di un sistema di educazione per gli adulti, sul quale avviare il confronto e la sperimentazione, d'intesa

con le forze sociali e con le rappresentanze delle Regioni e degli Enti locali. Tale progetto, da collocare nell'ambito della formazione integrata, avrà caratteristiche di integrazione, modularità, interdisciplinarietà e flessibilità, per consentire percorsi formativi personalizzati, e prevederà inoltre una certificazione integrata e il riconoscimento di crediti, spendibili nei percorsi di studio e nel mondo del lavoro.

Per rispondere ai fabbisogni formativi dei lavoratori e delle aziende, messi in evidenza dalle indagini realizzate dagli organismi bilaterali costituiti tra le parti sociali, Governo e Regioni assicureranno un'offerta formativa integrata tra Università, scuole e agenzie di formazione professionale, che potrà trovare un punto di riferimento nei Centri territoriali per l'educazione degli adulti, opportunamente integrati dall'apporto delle strutture della formazione professionale e dell'Università. Tale offerta formativa sarà organizzata in modo da sostenere l'inserimento lavorativo delle fasce deboli del mercato del lavoro.

7. Formazione e riduzione di orario

Il Governo intende favorire la ricerca di un accordo tra le parti sociali volto a sperimentare meccanismi contrattuali che finalizzino quote di riduzione di orario alla formazione dei lavoratori, anche attraverso l'utilizzo delle 150 ore, l'utilizzo delle banche ore annuali previste dai CCNL e ulteriori strumenti per consentire ai lavoratori di accedere pienamente alle attività di formazione continua e di educazione degli adulti.

Il Governo impegnerà una parte delle risorse del Fondo per la riduzione degli orari per sostenere gli strumenti contrattuali individuati dalle parti sociali che finalizzino quote di riduzione di orario alla formazione continua dei lavoratori.

8. Formazione e contrattazione territoriale

Il Governo, d'intesa con le Regioni e gli Enti locali, si impegna a riservare quote definite di risorse pubbliche alla formazione dei lavoratori per ogni progetto di intervento pubblico, in particolare nei patti territoriali, nei contratti d'area, nei contratti di programma di distretto. Ciò servirà a sostenere patti formativi locali tra istituzioni e parti sociali, finalizzati alla crescita culturale e alla diffusione delle conoscenze, alla innovazione nella produzione e nei servizi, alla professionalizzazione e all'occupabilità dei lavoratori, sia in funzione della creazione di impresa che dell'inserimento nelle strutture produttive esistenti.

Il Governo, in questo quadro, intende agevolare interventi formativi congiunti tra Regioni del Nord e del Mezzogiorno, in accordo con le parti sociali, per consentire gli opportuni trasferimenti di conoscenze ai fini dello sviluppo economico e sociale tra le diverse aree del Paese.

9. Formazione e beni culturali

Il settore dei beni culturali rappresenta una grossa opportunità di sviluppo e di occupazione e costituisce una risorsa con potenzialità ancora poco sfruttate. Una politica dell'occupazione efficace deve tener conto della necessità di sviluppare figure professionali avanzate in grado di operare all'interno o a sostegno di istituzioni ed aziende per progettare e attuare politiche di management culturale (gestione del patrimonio, grandi eventi, itinerari turistici) o iniziative di marketing legate ai beni culturali, in grado di comunicare e di promuovere il patrimonio culturale locale. È pertanto necessario valorizzare questo settore dell'offerta formativa e favorire l'incontro tra domanda ed offerta a livello locale con la destinazione di adeguate risorse: innanzitutto attraverso i meccanismi di co-finanziamento regionale del FESR e l'inserimento di questi obiettivi nei patti di sviluppo locale.

10. Riforma del FSE

In merito alla proposta comunitaria di riforma del Fondo Sociale Europeo contenuta in "Agenda 2000", Governo e parti sociali concordano sui seguenti obiettivi:

- sostanziale incremento della percentuale del FSE impegnata nella programmazione 2000-2006, viste le nuove missioni che il FSE dovrà ricoprire, con particolare riferimento ai piani per l'occupazione;
- valorizzazione del "quadro di riferimento in materia di sviluppo delle risorse umane per l'insieme del territorio nazionale", previsto dal testo attuale dei nuovi regolamenti. Tale quadro di riferimento tuttavia potrà rispondere efficacemente alle esigenze di coesione e integrazione degli interventi solo se diventerà un atto preliminare e vincolante, nell'ambito delle risorse umane, alla formazione degli strumenti di programmazione degli ob. 1 e 2;
- previsione di un unico strumento di programmazione per le risorse umane relativamente agli ob. 3 e 2, al fine di evitare la parcellizzazione degli interventi e ottenere risultati più incisivi.

L'applicazione di tale strategia rende indispensabile l'istituzione di un tavolo di confronto permanente tra Regioni, Ministero del Lavoro, Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica, parti sociali, per costituire delle linee guida convergenti nell'ambito delle risorse umane. I punti precedenti integrano quanto affermato nell'All. 3.

11. Formazione e politiche attive del lavoro

Il Governo intende connettere fortemente e rendere coerenti le scelte indicate precedentemente per la formazione integrata con le politiche attive

del lavoro. Attraverso il riorientamento delle risorse, il consolidamento della collaborazione con Regioni e Enti locali, la concertazione con le parti sociali, il Governo intende realizzare il decentramento disegnato con il decreto legislativo 469/97, e assicurare standards minimi di qualità dei servizi all'impiego, in linea con le migliori pratiche a livello comunitario.

Le linee principali di intervento, in coerenza con le indicazioni provenienti dall'Unione Europea per la definizione del cosiddetto "primo pilastro" del piano nazionale per l'occupazione sono le seguenti:

- semplificare e rafforzare gli strumenti formativi e di inserimento al lavoro, sulla scorta degli impegni e delle scelte sopra indicate;
- migliorare la capacità delle strutture impegnate nella realizzazione dei servizi per l'impiego. Il Ministero del Lavoro, contestualmente al decentramento, continuerà, anche con una intensa azione di coordinamento, nell'attuazione del programma di aggiornamento e riqualificazione degli operatori interessati, in collaborazione con le Regioni e gli Enti locali. In questo ambito, va potenziata l'attività di orientamento al lavoro degli inoccupati e dei disoccupati. Ciò implica la prosecuzione del metodo delle interviste già avviate nel 1998, perseguendo gli obiettivi anche quantitativi che verranno fissati a livello comunitario;
- attuare progressivamente, nel corso del 1999, un sistema informativo omogeneo per tutto il territorio nazionale, al fine di assicurare il più celere incontro tra domanda ed offerta del lavoro.

In questo contesto, di particolare rilievo è il trasferimento del personale degli Uffici Provinciali del Lavoro e delle Agenzie per l'impiego alle Regioni e Province. Tale trasferimento avverrà nel corso dei primi sei mesi del 1999. Si tratta di un processo complesso e di notevoli proporzioni. Il Ministero del Lavoro e le parti sociali, d'intesa con le Regioni, si impegnano a monitorare questo passaggio in modo tale da renderlo compatibile e funzionale con l'insieme degli impegni che sono stati qui delineati.

12. Ricerca e innovazione

Il nostro Paese investe in ricerca meno degli altri paesi avanzati e registra comunque scarsi investimenti da parte delle imprese. Si ribadisce, pertanto, l'importanza dell'obiettivo di una crescita della spesa per le attività di ricerca coerente con gli indirizzi del *Documento di programmazione economico-finanziaria*. Nel disegno strategico di una politica per la R&S dovrà essere perseguito l'obiettivo dell'elevamento della competitività del sistema produttivo e del sistema della ricerca pubblica e privata e in tale direzione dovranno essere orientate le scelte degli interventi da realizzare.

Il Governo ritiene prioritario impegnarsi in una rigorosa selezione delle iniziative, attraverso l'introduzione di efficaci meccanismi per accrescere la qualità scientifico-tecnologica dei risultati e il conseguente impatto econo-

mico-occupazionale degli stessi. In particolare, il Governo si impegna ad attivare immediatamente gli organismi di coordinamento, programmazione e valutazione della politica nazionale della ricerca previsti dal recente decreto legislativo n. 204/98. Ciò consentirà, tra l'altro, di:

- attivare nuove procedure di rigorosa valutazione dei risultati, realizzando un efficace sistema di controllo degli interventi;
- amplificare la ricaduta dell'investimento attraverso una precisa qualificazione della domanda e una più stretta correlazione tra l'offerta e la domanda stessa.

Il Governo si impegna, inoltre a:

- razionalizzare il sistema pubblico della ricerca, riconsiderando i diversi soggetti istituzionali e distinguendone missione, ruolo, organizzazione. In tale contesto, il riordino degli enti di ricerca — con particolare riguardo al CNR e all'ENEA — favorirà azioni di apertura e interazione con le realtà produttive, dei servizi e delle diverse amministrazioni pubbliche e private, sia attraverso forme di mobilità del personale e di sostegno alla autonoma capacità imprenditoriale dei ricercatori, sia attraverso opportune forme di collaborazione direttamente ricollegate al territorio;
- sburocratizzare tutti gli strumenti di intervento a sostegno delle attività di ricerca, attraverso la revisione, integrazione e coordinamento di tutte le leggi in materia, con particolare riferimento alla 46/82 e alla 488/92, mirando in particolare a consentire un più agevole accesso ai finanziamenti pubblici da parte delle PMI, anche privilegiando, in coerenza con gli indirizzi comunitari, forme associative tra imprese, enti di ricerca e università e a sostenere in modo coordinato le attività di ricerca, sia autonome, sia programmate attraverso forme di ampia concertazione tra Amministrazioni centrali e locali, Università, Enti pubblici di Ricerca, mondo imprenditoriale, parti sociali, in piena coerenza con le differenti condizioni di sviluppo territoriale;
- favorire l'internazionalizzazione delle iniziative di ricerca imprenditoriale, azioni mirate di promozione e accompagnamento, nonché il potenziamento della partecipazione italiana nell'ambito del V Programma Quadro, anche ricorrendo al supporto di organismi esterni;
- Il forte impegno già avviato nella direzione della semplificazione amministrativa e dell'abbattimento dei tempi decisionali, consentirà nell'immediato:
- l'attivazione delle intese di programma del Murst con il CNR e l'ENEA, che comporteranno la progressiva immissione nel circuito di ricerca meridionale di circa 1.000 ricercatori;
- lo sblocco di investimenti pari a circa 900 miliardi per il sostegno delle iniziative di potenziamento della rete di ricerca delle aree depresse, selezionate nell'ambito delle attività di programmazione negoziata. I progetti da attivare, ricompresi in ventinove raggruppamenti tematici (clusters),

potrebbero costituire veri e propri “cantieri di lavoro creativo”, nell’ambito dei quali offrire ai giovani, attraverso addizionali attività di formazione, possibilità di esperienze concretamente valorizzabili su una varietà di occasioni di lavoro.

- la rivitalizzazione, ove esistano effettive possibilità di rilancio, di centri di ricerca in crisi, al fine di salvaguardarne e valorizzarne il patrimonio di conoscenza, competenze e attrezzature scientifiche.
- Ciò, ovviamente, non può esaurire le esigenze di un sistema di ricerca nazionale, pubblico e privato, che sia funzionale alle necessità dello sviluppo economico-occupazionale del Paese. In tale contesto dovrà prevedersi:
- l’avvio di riforme che consentano una incentivazione basata sulla defiscalizzazione degli investimenti in ricerca;
- l’introduzione di nuovi strumenti a sostegno del capitale di rischio per un più ampio coinvolgimento della finanza privata e per la realizzazione di nuove imprese ad alto contenuto tecnologico. In tale contesto, saranno anche incentivate iniziative imprenditoriali promosse da giovani ricercatori, quale *spin off* dei programmi di formazione e ricerca lanciati dal Ministero con gli strumenti delle citate L. 46/82 e 488/92.

LUIGI
COFFELE
STEFANO
COLOMBO

Il Progetto Leonardo FADNet

1. Lo scambio FADNet

L'esperienza di scambio FADNet ha interessato venti formatori in servizio presso i Centri CNOS/FAP. Scopo del progetto era l'approfondimento e la valutazione delle esperienze maturate nell'apprendimento con tecnologie FAD in Spagna. I formatori interessati allo scambio avevano partecipato ad interventi formativi in aula e a distanza con metodologie FAD, effettuati dalla Federazione CNOS/FAP nell'ambito del suo programma di formazione dei formatori.

La visita ai Centri Spagnoli FAD ha avuto lo scopo di:

- Conoscere le metodologie e tecnologie FAD e i contenuti dei processi formativi FAD
- Attuare un confronto con i responsabili e i formatori dei Centri di FP coinvolti
- Elaborare una valutazione dei risultati
- Migliorare il modello metodologico didattico FAD

La visita ha avuto la durata di 15 giorni: partenza il 25 maggio '98 e rientro il 6 giugno '98

I partecipanti al progetto avevano competenze specifiche maturate nell'itinerario di formazione precedente la visita in Spagna. Il processo di preparazione culturale e formativa dei formatori interessati allo scambio ha avuto i seguenti momenti, articolati in moduli formativi, informativi e pratici:

- a. seminario di presentazione e organizzazione del progetto di scambio FADNet;
- b. azione di formazione con metodologie FAD degli Operatori coinvolti nel progetto di scambio (120 ore di formazione a distanza e 40 di formazione diretta con metodologie FAD, sull'installazione e gestione di Reti Locali);
- c. visita preparatoria in Spagna da parte del Direttore Nazionale del CNOS/FAP Dr. Sergio Borsato e del Responsabile dell'Ufficio Didattico metodologico della Federazione Ing. Luigi Coffele per l'organizzazione dell'itinerario formativo, lo studio degli obiettivi e delle modalità di svolgimento.

Partner Spagnolo è stato la Secretaria Nacional de FP di Spagna - Madrid, che condivide con il CNOS/FAP metodologie, ambiti d'intervento e che già ha collaborato in altri scambi e in Progetti europei che prevedono la transnazionalità.

Il Partner Spagnolo ha collaborato alla progettazione dello Stage, in particolare per quanto riguarda:

- la definizione dei contenuti formativi da utilizzare nella visita: settori formativi, istituti universitari, aziende, tecnologie, metodologie d'analisi e di confronto;
- l'individuazione delle attività formative, economiche e socioculturali oggetto della visita;
- la configurazione del piano di lavoro da sviluppare nella sua globalità e in ogni momento e sede della visita;
- la progettazione dell'itinerario dello stage, i suoi tempi e gli strumenti didattici, culturali e metodologici.

Il Partner Spagnolo ha curato l'organizzazione degli aspetti logistici: ospitalità, vitto e alloggio, accoglienza, viaggi interni, mezzi di trasporto, visite culturali e formative, coinvolgimento delle strutture e delle persone responsabili delle realtà formative e culturali visitate.

Il Partner aveva presentato un analogo progetto alla sua istanza nazionale, ma non ha ottenuto il finanziamento.

Il progetto faceva parte di un piano della Federazione CNOS/FAP di formazione dei formatori attraverso esperienze di scambio possibili in Leonardo, con lo scopo di preparare i formatori a lavorare su standard europei. Con lo stesso scopo e metodologia si è già effettuato un altro scambio di formatori con la Spagna sul tema delle tecnologie e metodologie CAD/CAM.

L'esperienza è stata essenzialmente formativa, realizzata attraverso visite

a Centri FAD spagnoli, con formazione in aula e scambio d'esperienze con i formatori impegnati sul tema.

L'esperienza dello stage del progetto FADNet è stata complessivamente positiva.

A livello conoscitivo

Nell'esperienza di stage FADNet in Spagna sono state accostate diverse istituzioni formative, pubbliche e private, universitarie e scolastiche, formative ed economiche. Infatti, si sono potuti conoscere direttamente i modelli formativi di FAD creati e utilizzati

- a livello sistemico, ad esempio presso l'Università Aperta di Catalogna;
- a livello integrato, quando la FAD è strumento che accompagna e integra i processi formativi convenzionali come ad esempio l'Università di Salamanca;
- a livello socio economico, come mezzo di sviluppo e mantenimento delle risorse umane e imprenditoriali presso le aziende;
- a livello sociale, come rete di recupero formativo per fasce sociali, soprattutto giovanili, emarginate dal sistema scolastico o universitario convenzionale.

In particolare i partecipanti hanno potuto conoscere direttamente la FAD in quanto strumento formativo che tenta di risolvere complessi problemi di sviluppo delle risorse umane attraverso diversi modelli d'intervento FAD: a carattere misto, convenzionale e tecnologicamente avanzato.

Si sono incontrate e approfondite le problematiche relative alla valenza formativa didattica della FAD, in ordine al territorio, alla tipologia dell'utenza alla diversificazione delle metodologie e delle didattiche, alla selezione delle tecnologie convenzionali ed evolute, alla progettazione degli interventi e ai loro contenuti, alla metodologia di sviluppo della motivazione alla partecipazione e al coinvolgimento formativo, alla ricaduta e alla continuità della frequenza.

A livello metodologico

L'esperienza FADNet ha consentito di studiare direttamente e analizzare modelli diversificati di FAD. È emersa una presenza significativa di esperienze FAD sul territorio spagnolo. La FAD appare una metodologia complementare alla formazione convenzionale. Si hanno esempi di formazione "mista": ad esempio all'università di Salamanca, al Ministero dell'Educazione. Talvolta la FAD appare ed è considerata una metodologia per sé sufficiente a somministrare la formazione. Infatti, l'Università Aperta di Barcellona è totalmente strutturata e integralmente finalizzata a fornire servizi formativi di grado universitario per l'acquisizione di diplomi e lauree ufficialmente riconosciute con metodologie FAD. Tuttavia sembra che a determinare l'uso delle metodologie FAD siano soprattutto le tipologie degli utenti, gli obiettivi formativi da realizzare e le tecnologie utilizzate nei processi formativi.

L'esperienza di incontro con la metodologia formativa FAD spagnola ri-

sulta pertanto interessante, perché s'incontrano esperienze tradizionali o totalmente nuove o miste, ma sempre rispondenti alle domande specifiche di formazione emergenti dal territorio, cui risponde con interventi commisurati ai livelli culturali dei clienti, al loro grado di motivazione, alla loro richiesta professionale e al bisogno socioeconomico territoriale. Il modello spagnolo di FAD, pertanto, si articola in modelli differenziati secondo criteri di efficacia e di efficienza flessibili e coerenti con la domanda formativa. Questa prospettiva appare in tutta la sua dinamicità e apertura e diviene una proposta molto appetibile per chi voglia intervenire sul mondo socio economico e culturale in termini di inerenza al contesto territoriale e di coerenza con le esigenze della qualità dei processi formativi. Infatti, le scelte tecnologiche avanzate come quelle convenzionali rispondono a criteri specificamente formativi e didattici e sono supporti indispensabili qualora siano selezionati coerentemente con gli obiettivi del progetto formativo.

A livello tecnologico.

La tendenza e lo sforzo che le presenze formative e socioeconomiche del territorio spagnolo mettono in atto mira all'acquisizione di tecnologie adeguate alla facilitazione dei processi di apprendimento FAD e all'innalzamento della qualità della professionalità da acquisire.

Tutti gli Istituti che operano con metodologie FAD si sforzano di promuovere una coerente adeguatezza degli strumenti tecnologici usati nei processi FAD. Ovunque appare chiara la necessità di innalzare il livello tecnologico e a seguirne l'evoluzione, per rispondere meglio alle esigenze dell'efficienza e dell'efficacia formativa dei progetti posti in azione, anche se non sempre appare evidente una coerente integrazione fra tecnologie convenzionali e avanzate.

La visita in Spagna, che il progetto FADNet ha consentito di realizzare, sta producendo una serie di ricadute positive sull'intera Federazione nazionale CNOS/FAP e soprattutto sui Centri di Formazione professionale dai quali provenivano i partecipanti allo stage.

Si sta sviluppando, infatti:

- un efficace interesse per le metodologie formative FAD e, in particolare, per quelle che usufruiscono di tecnologie avanzate, perché favoriscono il miglioramento e l'integrazione degli utenti dei processi formativi della FP convenzionale, allo scopo di rinforzare la motivazione all'apprendimento e all'acquisizione dei contenuti formativi;
- una particolare attenzione all'utenza FP che soffre la carenza di strumenti culturali di base: la FAD può anche essere uno strumento di coinvolgimento da impiegare nei processi di formazione per il recupero dei prerequisiti al momento dell'accesso ai processi formativi;
- una forte motivazione alla integrazione della FAD nei processi di formazione degli adulti particolarmente orientati all'acquisizione di competenze acquisibili via rete telematica;

- un'accresciuta esigenza di apprendere la cultura e i contenuti della metodologia FAD, per farne uno strumento metodologico didattico, flessibile e fruibile a diversi livelli professionali, in diversi ambiti contenutistici, per diversificata utenza, anche attraverso l'uso delle tecnologie più avanzate presenti sul mercato e utilizzabili in ambito FAD;
- una marcata disponibilità all'apprendimento e all'uso delle tecnologie avanzate, che maggiormente rispondono alle caratteristiche FAD, per diffondere nella rete nazionale dei Centri di F.P. del CNOS/FAP nuovi strumenti tecnologici che consentano nuove vie di formazione professionale;
- un'accresciuta attesa di iniziative formative sulle metodologie FAD, che spinge gli Operatori verso l'accesso a strumenti didattici innovativi e integrabili con la didattica convenzionale, maggiormente motivanti all'apprendimento di contenuti tradizionalmente ostici per l'utenza della FP;
- un accrescimento della qualità culturale, metodologica e tecnologica dei partecipanti al progetto FADNet, che sono operatori impegnati in un processo di apprendimento delle tecnologie e le metodologie FAD mediante processi formativi con supporto telematico: il confronto con le esperienze spagnole ha potuto far verificare il significato formativo della FAD, migliorare l'interesse per l'apprendimento e l'uso delle metodologie FAD, allargare la competenza sull'uso e sulla selezione delle tecnologie fruibili nei processi FAD soprattutto per quanto attiene le tecnologie convenzionali, l'uso della multimedialità, l'integrazione delle metodologie convenzionali con quelle avanzate, la dimensione formativa della FAD, se ancorata a una cultura pedagogica e a metodologie relazionali.

2. Fasi e contenuti dell'esperienza.

26 maggio '98: visita all'Università aperta di Catalogna - Barcellona

Presentazione Università.

L'attività FAD è stata avviata all'Università aperta di Catalogna nel 1995 e possiede una rete di punti di riferimento estesa su tutta la Catalogna.

È un'università ufficiale, che rilascia "titoli ufficiali". È un Ente di diritto privato nato per iniziativa di una Fondazione, di cui il Governo di Catalogna è il principale socio. L'organizzazione è di tipo privato, ma è finanziata in maniera equivalente ad un'università pubblica. Nel 1995 gli studenti erano 200; oggi sono 4.500 e ne sono previsti 7.000 per il prossimo anno. Il personale dipendente è costituito da circa 200 persone.

Lo studente medio ha un'età compresa tra i 25-35 anni ed è un lavoratore con famiglia. Molti allievi sono laureati.

Nell'Università vengono adottate diverse *modalità di insegnamento-apprendimento*:

- in coincidenza di spazio e di tempo – come in una Università tradizionale;
- in coincidenza di tempo non di spazio – Teleformazione e video conferenza;
- in coincidenza di spazio non di tempo – Centro Corsi di apprendimento;
- senza coincidenza né di spazio né di tempo – Campus virtuale.

La *metodologia* didattica, basata essenzialmente sull'insegnamento a distanza, è centrata sullo studente, che è il gestore del proprio processo di apprendimento. Il metodo attivo usato comporta il massimo coinvolgimento e il massimo grado di motivazione dello studente, che, con metodo induttivo, viene guidato e orientato perché possa evitare errori, demotivazioni e abbandoni.

Materiali didattici impiegati sono studiati e disegnati per facilitare l'apprendimento, il recupero necessario per il raggiungimento degli obiettivi; si possono presentare sotto forma cartacea, CDROM o pagine WEB.

Le *figure professionali fondamentali* in questo sistema di apprendimento sono il "Tutor" e il "Consultor". Il *Tutor* orienta, dinamizza, crea coesione, pianifica, informa: è una guida per lo studente, un amico che gli è al fianco dal primo giorno di iscrizione all'Università fino al giorno della laurea.

Il "Consultor" è un professore, che cura una specifica materia di insegnamento e guida, stimola, valuta l'allievo dal punto di vista degli apprendimenti.

La *valutazione* inizia il primo giorno del corso ed è una valutazione continua. Le soluzioni degli esercizi, la partecipazione ai dibattiti, la realizzazione dei lavori fissato dal "Consultor" sono costantemente valutate. La valutazione finale viene realizzata tramite un esame di tipo presenziale e scritto, ma presentato alla correzione in forma anonima. L'esame finale è superato da parte del 86% dei frequentanti.

Esiste una *Biblioteca virtuale*, che contiene i libri reali, ma che si consulta utilizzando al massimo strumenti informatici.

Ogni semestre si tengono due *incontri "presenziali"*: il primo serve a spiegare i metodi e l'organizzazione del lavoro da svolgere; il secondo ad esplicitare le metodologie di svolgimento delle prove ed i criteri di valutazione.

In tutta la Catalogna l'Università ha istituito *centri di appoggio* per gli studenti iscritti: ve n'è uno anche a Madrid ed uno a Bruxelles. Sono in progettazione anche centri di appoggio in varie nazioni, per consentire la frequenza ai corsi anche a chi si trova fuori dalla Spagna. Ogni Centro di appoggio è dotato di una biblioteca e possiede un sistema telematico per la iscrizione a corsi.

L'Università organizza un "*campus virtuale*" per le *relazioni sociali extra* accademiche degli studenti, che cerca di ricostruire in tutto e per tutto un "campus fisico". Un quadro di accesso generale rende possibile ad ognuno di mettersi in relazione con quanti in un certo momento sono collegati al campus.

Il "*meta campus*" è invece lo strumento che consente di avere sotto controllo in qualsiasi momento lo svolgimento degli interventi formativi, compresi i dati statistici.

Il *punto debole* dell'insegnamento a distanza risiede nella notevole difficoltà, soprattutto iniziale, degli allievi ad abituarsi a interloquire con altri servendosi dello strumento informatico, seduti davanti ad uno schermo e non di fronte a persone reali.

Il "Plan docente"

La *struttura organizzativa* dell'Università a livello di formatori prevede la presenza di:

- Professori, che hanno la responsabilità diretta nell'azione docente;
- Coordinatori dei professori (per ogni area disciplinare – o disciplina);
- Professionisti e specialisti esterni, come Docenti collaboratori;
- Tutor, che mantengono il contatto diretto con il singolo studente;
- "Consultor", che guidano, pianificano, stimolano il singolo studente in una specifica materia, verificando il lavoro svolto ed i risultati raggiunti; definiscono il "Piano di studio" per ogni singolo studente e svolgono una valutazione continua del lavoro, tenendo sotto controllo il processo di apprendimento, cercando inoltre di far superare allo studente il senso di solitudine, che lo può attanagliare nella mancanza di confronto diretto con professori e compagni; gestiscono inoltre l'esame finale.

Ogni "Consultor" può seguire al massimo 75 studenti.

Deve conoscere in profondità tutti i materiali del Corso ed elaborare il "Piano di studio" per ogni singolo allievo.

Il "Piano di studio" è il documento che organizza i contenuti, propone la metodologia e la distribuzione temporale del lavoro, descrive i criteri di valutazione di ogni elemento del corso. È anche lo strumento fondamentale per il coordinamento di un gruppo.

Il "Piano di studio" si propone di guidare il lavoro di autoapprendimento, di facilitare la sequenzialità dei contenuti, di permettere l'adeguamento del corso alle esigenze dello studente e di potenziarne la possibilità di miglioramento.

Il "Piano di studio" contiene la descrizione della struttura del singolo Corso all'interno dell'insieme dell'offerta formativa; fissa i riferimenti agli elementi concettuali e ai campi professionali coinvolti, in vista del conseguimento degli obiettivi del corso. Ogni "Piano di studio" viene riconosciuto/approvato dal Ministero.

Il "Campus"

Nel "Campus" è il dominio informatico nel quale si possono stabilire le relazioni accademiche ed extra accademiche. Ogni studente riceve un CD ROM per installare sul computer di casa il "Campus".

Il collegamento al "Campus" è quotidiano, della durata di circa 20 minuti. Permette ad ogni studente di prendere atto delle novità dell'Università, di incontrare altri allievi; è previsto anche uno spazio per l'associazionismo

studentesco. Il collegamento al "campus" permette di svolgere anche un'assemblea con le votazioni dei delegati. Ogni allievo ha la possibilità di programmare, su una opportuna agenda, la data in cui vuole sostenere gli esami ed il luogo dove vuole recarsi per sostenerlo (non più lontano di 50 km da casa propria), assumendo il ruolo di Segreteria scolastica.

Vi si trova per ogni allievo il registro della valutazione continua, aggiornato dal "Consulatore" e visibile dal tutor e anche dallo studente.

Il "Campus" è uno strumento di lavoro per tutti i docenti.

27 maggio '98: Zaragoza

C.N.A.M. del Centro Salesiano

Il Centro Salesiano di Zaragoza è affiliato al C.N.A.M. Francese. Rilascia titoli di studio riconosciuti dal Governo Francese in ingegneria Meccanica Industriale delle strutture e sistemi, Telecomunicazioni, Informatica delle imprese. Attua metodi di *enseignement a distance* "EAD".

Il piano di studi è articolato in tre cicli A - B - C biennali, con insegnamenti modulari di 120/140 ore di lezione, chiamati Unità di Valore. Eventuali moduli brevi 60/70 ore valgono $\frac{1}{2}$ UV.

Gli allievi sono tutti lavoratori occupati presso aziende del settore cui si riferisce il corso. Al termine del Ciclo "C" ottengono l'attestato di "Ingegneri Diplomati".

S. Valero

La Fondazione san Valero svolge attività di formazione a tutti i livelli: formazione iniziale, formazione continua, formazione superiore; sta anche attuando un progetto in ambito ADAPT.

Si prefigge come obiettivo la formazione dei giovani disoccupati o occupati, residenti nei comuni dispersi della Regione Aragon, nel campo delle tecnologie CAD/CAM meccaniche.

La Regione Aragon è molto estesa, ma ha solo 1.400.000 abitanti di cui circa 600.000 abitano in Zaragoza.

La formazione teorica tecnologica e culturale viene erogata con metodologia FAD. La formazione pratica viene attuata servendosi di un autotreno attrezzato con i macchinari necessari, che viaggia di paese in paese, secondo un programma di soste settimanali che consentendo lo svolgimento delle esercitazioni pratiche su macchine a Controllo Numerico.

Il Centro S. Valero ritiene che termini FAD, teleformazione, aula virtuale esprimano concetti che vanno precisati. Il progetto FAD che stanno attuando crea un amalgama tra diversi elementi: la formazione a distanza con tutoraggio costituisce un'aula virtuale; gli strumenti tecnologici e gli strumenti multimediali trasportabili costituiscono l'aula mobile; l'aula virtuale e l'aula mobile sono concentrate in un TIR (autotreno attrezzato di 14 m, che, giunto sul posto, diviene operativo nel tempo massimo di un'ora come un sistema completamente autonomo, dotato di comunicazioni via satellite).

28 maggio '98: San Sebastian

C.C.C.

L'Istituto ha 58 anni di esperienza; alla fondazione si prefiggeva la formazione linguistica per il settore commerciale, attraverso la metodologia dell'insegnamento per corrispondenza. Anche al presente attiva corsi per la formazione nel settore del commercio interno e commercio estero, ma si occupa anche di formazione nei settori dell'elettronica, della musica, dell'informatica, dell'assistenza medica e sociale, ecc.

Il processo di formazione a distanza è strutturato in una complessa articolazione in unità didattiche supportate da manuali d'uso, inviati agli allievi tramite posta. Solo attualmente si sta attivando anche un servizio di posta elettronica.

I Corsi sono "progettati" all'interno dell'organizzazione, che opera in Spagna con diciotto sedi ed ha sedi di rappresentanza in America Latina, Svizzera, Belgio, Germania.

Ad ogni allievo viene assegnato un tutor, che lo segue lungo tutto il processo formativo. I tutor lavorano dalle 8 alle 20, tenendo le relazioni con i corsisti per via telefonica, con "attenzione al cliente".

Gli studenti che s'iscrivono ai corsi sono di livello culturale medio/basso: alcuni non hanno completato gli studi dell'obbligo e seguono i corsi per raggiungere il diploma dell'obbligo; la loro età media è di 30/40 anni e sono generalmente lavoratori con famiglia a carico, sovente scoraggiati.

Ogni anno le nuove iscrizioni arrivano a 25.000, ma il tasso di abbandono è piuttosto alto specialmente nei corsi a carattere tecnologico/scientifico, perché gli allievi mancano di un livello minimo di preparazione iniziale. All'atto dell'iscrizione non si effettuano selezioni e non si attivano servizi di orientamento: solo per i corsi rivolti alle problematiche sociali e a quelle fiscali è richiesto, come diploma, d'ingresso, il baccalaureato.

La procedura di attivazione di un nuovo corso prevede: la richiesta del Corso, fatta dal servizio marketing; l'analisi di una commissione scientifica circa la legislazione sulla tematica del Corso; l'articolazione del corso in moduli successivi e a diversi livelli di complessità; la redazione del sommario dei contenuti, del calendario con il tempo previsto per il raggiungimento degli obiettivi formativi. I corsi sono di breve durata allo scopo di mantenere alto il livello di interesse dei corsisti.

La progettazione di un Corso richiede da 50 a 100 ore di lavoro e il materiale didattico elaborato è principalmente di tipo cartaceo, perché più adatto al livello culturale dell'allievo.

29 maggio '98: Elgoibar

IMH

Presentazione dell'Istituto

L'Istituto svolge attività di formazione iniziale e continua, con un modello organizzativo di tipo aziendale.

La formazione iniziale è svolta secondo le modalità previste dalla legislazione in materia di Educazione Pubblica, mentre la formazione continua è svolta con criteri imprenditoriali.

L'Istituto gode di un buono grado di autonomia per la ricerca e per lo sviluppo formativo.

È una azienda di servizi orientata alle imprese, con una organizzazione di tipo partecipativo, che si autofinanzia ed è governata da un Consiglio di amministrazione.

Il prodotto di IMH è la formazione; tramite la formazione ottiene i fondi per gli investimenti e lo sviluppo. L'Istituto ricerca sempre nuove fonti di finanziamento per gli interventi sia di formazione iniziale sia di formazione continua e superiore, allo scopo di contribuire al miglioramento della capacità innovativa e alla dinamicità delle imprese del settore metalmeccanico dei Paesi Baschi.

Gestisce anche numerosi progetti internazionali ed europei ed anche un corso di durata triennale per "ingegneri diplomati" sul modello Francese per persone che hanno terminato un corso di formazione professionale di ciclo superiore e che lavorano al mattino e studiano alla sera.

IMH non ha esperienze per quanto attiene alla metodologia FAD, ma sta attivando un progetto per la videoconferenza a scopi formativi.

Incontro/dibattito sulla metodologia FAD tra i partecipanti al progetto FAD-Net e il prof. Ing. Ignazio Aguirre di IMH

La riflessione ha riguardato alcune problematiche.

La possibilità di integrare il sistema FAD nel sistema educativo tradizionale. FAD è strumento del professore o il sostituto del professore? Quale formazione per gli insegnanti? Come tradurre i contenuti dell'insegnamento tradizionale nella metodologia FAD. Quale deve essere la struttura del corso di formazione a distanza e il profilo professionale del tutor di supporto? Come selezionare i software finalizzati alla FAD? Quali problematiche la FAD crea relativamente alla sicurezza, ai diritti d'autore, alla salvaguardia del prodotto?

La discussione ha portato ad alcune conclusioni.

Il problema didattico del FAD ha il suo fulcro nella possibilità di trasferire le informazioni e i contenuti mantenendo la stessa finalità pedagogica dagli interventi in aula, con un formatore che opera tramite supporti informatici. La metodologia della FAD va integrata con la presenza fisica nei laboratori.

È problematico infatti il trasferimento dell'esperienza FAD nell'ambito della FP, che mira all'acquisizione di competenze operative: ad esempio, come si può insegnare ad attrezzare una macchina utensile via FAD?

La FAD, integrata con la formazione convenzionale, può essere invece uno strumento per il recupero, l'approfondimento personale e l'autoapprendimento.

La metodologia FAD non è sufficiente da sola per una formazione pro-

fessionale integrale, perché le manca la concretezza del lavoro reale. Inoltre richiede, da parte dell'utente, una forte motivazione e capacità di *contemperare* la teoria, che può essere appresa a distanza, con la pratica del lavoro.

Con la metodologia FAD cambia il modo di trasferire conoscenze ed alcune competenze rispetto al tradizionale metodo d'aula; tale metodologia richiede una integrazione a livello di strumenti pedagogici, di supporti didattici (carta, lucidi, video, CD, FAD) e di metodologie didattiche (virtuale, reale).

Nella formazione a distanza il tutoraggio, anche via Internet, non è sufficiente per realizzare relazioni fra le persone: esso va integrato da sistemi audio e video. Va studiato il modo per superare il rischio di spersonalizzare sentimenti, emozioni e anche sensazioni (gli odori, le vibrazioni, ...): gli incontri fisici tra le persone devono realizzarsi anche frequentemente.

La FAD mette in gioco aspetti umani e sociologici importanti: la motivazione all'aggiornamento può essere incentivata se nell'aula virtuale si stabiliscono rapporti interpersonali; la personalizzazione del processo formativo può essere una opportunità adattata ad ogni utente.

Fatronik

È un consorzio di 12 imprese, avente lo scopo di supportare le imprese nell'ambito della ricerca e sviluppo per i "Miglioramenti nel progetto delle Macchine Utensili", partendo dal fatto che l'85% delle imprese della Regione hanno meno di 5 dipendenti e sono nell'impossibilità di fare ricerca, sviluppo e formazione.

Nell'ambito della formazione a distanza, Fatronik sta analizzando e progettando l'opportunità, tramite collegamento in rete, di un modello formativo FAD che consenta la formazione continua del personale delle aziende associate sul tecnologia CAD/CAM, poiché produce strumenti didattici in ambito CNC - CAD - CAM - CAPP - DNC - DATI.

01 giugno '98: Salamanca

Università di Microbiologia

La FAD è utilizzata nell'ambito del laboratorio di esercitazioni pratiche dell'Università, con l'obiettivo di rinforzare la motivazione all'apprendimento.

È attivata una *bacheca virtuale*. In essa sono reperibili informazioni relative agli insegnanti, ai programmi, ai contenuti e alle modalità di svolgimento delle lezioni, ai criteri di valutazione, alle domande fatte all'ultima sessione di esami. Inoltre gli studenti possono trovarvi il riassunto dei contenuti fondamentali delle lezioni tenute ed un elenco di "Siti" dove reperire informazioni relative alla tematica oggetto di studio.

L'uso del FAD si *integra* con i processi formativi convenzionali, ma il grado di utilizzo dello strumento è ancora basso, perché gli allievi non possie-

dono a tutt'oggi molta dimestichezza con le tecnologie e metodologie di Internet ed inoltre un solo computer deve servire cinque allievi.

È in fase di studio e progettazione un modello di laboratorio virtuale di microbiologia per rendere fruibili agli allievi le immagini e le strumentazioni di cui il laboratorio reale non può attualmente disporre.

Il professore continua a gestire le lezioni cattedratiche, usando in aula anche strumenti telematici; gli allievi hanno la possibilità di accedere a tali contenuti, via Internet, anche da casa propria.

Per gli allievi di formazione iniziale, 2° e 3° anno, è disponibile un test d'esame su computer, costituito da domande con risposte multiple.

Nei Corsi rivolti a professionisti già operanti sul campo, la metodologia FAD passa attraverso l'uso di CD ROM. Gli iscritti al corso ricevono in prestito d'uso dalla Università un CD ROM, dove possono trovare tutti i documenti tecnici, legislativi, normativi e le immagini necessarie relative all'argomento del corso e che li abilita ad accedere al sistema informatico dell'Università via Internet.

All'inizio del corso, gli allievi sono convocati all'Università per la presentazione dei contenuti e delle modalità di svolgimento; viene fornito un "mini testo", completo di immagini, in cui sono riportati integralmente i documenti ufficiali e tutte le informazioni necessarie. Per sei settimane gli iscritti seguono il corso, secondo un piano settimanale, costantemente controllato e monitorato dal Professore-Tutor, con metodologia a distanza, sviluppando anche una serie di esercizi è presente nel sistema informatico dell'Università. Ogni settimana il corsista deve scrivere e inviare un riassunto di quanto ha svolto, per la valutazione del professore. La comunicazione tra professore e alunni risulta ricca e vasta. L'esame finale è ancora tradizionale in aula.

02 giugno '98: Madrid

Anced - Asociacion Nacional Centros Ensenancia a Distancia

Il Presidente Anced presenta l'Associazione, che raggruppa ottanta Centri privati grandi, medi, piccoli che si occupano di formazione a distanza, proponendo 700 diversi corsi per le professioni dell'ufficio, dell'amministrazione, della aerodinamica, della meccanica, dell'automobile.

Per una nuova legge spagnola, la FAD privata è posta ai margini dell'istruzione, fuori dal sistema educativo, per cui l'insegnamento medio per il baccalaureato, realizzato con le metodologie a distanza, è effettuato nelle strutture pubbliche.

La FAD in Spagna nei Centri privati ha un mercato di circa 450.000 alunni/anno.

Le autonomie regionali sono le titolari della formazione; il Ministero dell'Educazione detta le norme per le Regioni che non possiedono una adeguata autonomia.

L'Autonomia pone gravi problemi per i corsi effettuati con la metodologia FAD, che per sua natura non è legata strettamente a un territorio, ma

fruibile a qualsiasi distanza. Il 45% dei contenuti formativi relativi alle figure professionali variano da Regione a Regione, obbligando a moltiplicare le figure e i corsi: si giunge ad avere 170 figure professionali definite.

L'ANCED lavora con i giovani distribuiti su tutto il territorio nazionale e che non possono normalmente permettersi di accedere al multimediale. Il multimediale è il futuro, ma non l'immediato, a causa della scarsa diffusione del computer nelle abitazioni private; per questo i corsi sono essenzialmente di tipo non informatico.

All'interno della Associazione ANCED è attiva una Commissione per la Qualità ed una Commissione per la Deontologia, che obbliga ogni Centro al rispetto delle regole.

Esiste un progetto educativo generale di Centro. Ogni corso ha un progetto specifico e una guida per l'allievo.

I singoli Centri fanno l'analisi del mercato della formazione o con indagini proprie o appoggiandosi a società specializzate.

Il costo medio di frequenza ad un corso FAD è dell'ordine di 1.200.000/1.500.000 Lire italiane.

Il grado di soddisfazione del cliente viene rilevato tramite due indicatori: il non pagamento delle rate e il non invio degli esercizi. L'alunno che per un mese non invia gli esercizi è interpellato dal tutor, cui è assegnato il compito di guidare circa 250/270 alunni, a mezzo lettera, telefono o altro. Le verifiche didattiche sull'apprendimento dei contenuti sono continue e si basano sull'osservazione degli utenti e sulla frequenza degli errori.

La creazione un nuovo corso comporta due anni di lavoro di quattro persone, con costi di produzione per corso da 2 a 5 milioni di Pesetas.

Gli iscritti ai corsi provengono soprattutto dalle zone rurali, dove spesso sono assenti molti supporti tecnologici: telefono, TV, video registratore, computer, ecc.

03 giugno '98: Madrid

Ministero dell'Educazione: Direzione generale per la Formazione a Distanza

La formazione professionale a livello non universitario: presente e futuro.

La diversificazione di elementi culturali, sociali ed economici presenti sul territorio conduce a proposte formative innovative, rivolte a destinatari differenziati, con caratteristiche di competitività e flessibilità e uso di nuove metodologie.

Insufficiente qualificazione, necessità di adeguamento alle nuove richieste, diminuzione dei tempi medi di formazione, diminuzione della natalità, invecchiamento della popolazione provocano il rinnovamento del sistema formativo.

Nella *formazione dei giovani* nascono nuove domande di formazione, in una società della conoscenza e dell'informazione. La formazione diviene molto più flessibile e polivalente, per un lavoro che cambia e che provoca

grande mobilità occupazionale, e spinge Centri FP e Imprese ad una maggiore collaborazione.

Il Governo sta impegnandosi a creare un forte sviluppo dell'occupazione attraverso la *formazione continua*. Esistono però forti difficoltà per una formazione di tipo tradizionale, per limiti di spazio e di tempo, per difficoltà di ordine sociale e di lavoro, per motivi economici. Infatti la dipendenza da professori, aule, libri rende difficoltosa l'attivazione di iniziative di formazione continua. Non è facile rispondere alle diversificate necessità degli studenti e adottare metodologie innovative e personalizzate.

La *formazione in impresa* ha costi elevati; formatori esperti e preparati sono scarsi.

La FAD presenta alcune caratteristiche che meglio rispondono al tipo di formazione richiesta dal contesto socio economico e culturale odierno.

Si tratta infatti di interventi formativi:

- aperti, con semplificazione e minimizzazione dei requisiti d'ingresso;
- modulari, con unità autosufficienti, itinerari brevi, con differenti ingressi ed uscite;
- adattabili agli alunni ed ai condizionamenti;
- flessibili nel ritmo, nei luoghi, nel tempo, nei contenuti.

La FAD raggiunge l'*obbiettivo* di facilitare l'apprendimento autonomo, l'interattività e l'autovalutazione; la struttura modulare consente il conseguimento di obiettivi parziali, successivi e combinabili.

Tutto questo richiede la produzione di materiale educativo specifico e un sistema tutoriale, che porti all'attenzione personalizzata e flessibile sull'alunno per facilitare l'apprendimento.

Un corso di formazione a distanza ha una coerenza organizzativa interna, costi ridotti, efficacia controllabile, qualità. Dà la possibilità di interattività alunno/materiale, alunno/professori, alunno/alunno. Presenta un alto costo iniziale, ma diventa con il tempo l'intervento più economico.

La FAD si è evoluta attraverso a diverse sono le *fasi* generazionali:

1° generazione: invio per corrispondenza; libri, fotocopie, ...

2° generazione: anni 60/70 nasce la Open University, con obiettivi chiari, materiale certificato, incontri periodici, uso di radio e TV, con il conseguimento di una certificazione finale;

3° generazione: uso di materiali multimediali; possibilità di relazioni alunni/professori con reti telematiche; creazione di gruppi di utenti; disseminazione degli interventi; adattamento della funzione docente.

La competitività della metodologia FAD europea passa attraverso l'impatto positivo con le nuove tecnologie.

Attualmente sono possibili i seguenti media: stampati (libri), audio (radio, cassette, telefono), video (TV, video registratori, satelliti, video conferenza), informatica (CD ROM).

Il problema sta nel saper utilizzare i diversi strumenti con una buona metodologia pedagogica.

I Media vanno selezionati secondo oggettivi criteri formativi: adeguamento ai contenuti, relazione agli obiettivi pedagogici, tipologia degli utenti, contesto socio culturale, costi, accessibilità, interattività, innovatività.

Nel processo formativo FAD il *Tutor* è la principale figura di riferimento: ha come funzioni di orientare, correggere, valutare; la tipologia dei suoi interventi è riferita alle finalità, ai destinatari, e alle modalità di realizzazione.

Il tutoraggio può essere fatto attraverso telefono, corrispondenza e a presenza; nel futuro utilizzerà le tecnologie telematiche, la simulazione, il PC, la posta elettronica, la video conferenza.

I principali *problemi* che la metodologia FAD lascia aperti si possono riassumere brevemente nei seguenti punti: la previsione, durante i corsi, di momenti di formazione diretta in aula; la scelta di percorsi formativi, che può dipendere essenzialmente dell'alunno oppure dall'intervento dell'Istituzione attraverso un tutoraggio differenziato; la rimotivazione degli allievi, che deve essere studiata, perché quelli che portano con se problemi di fallimento scolastico incontrano nuovi fallimenti mentre chi sceglie volontariamente normalmente ottiene successo; l'orientamento a seguire un corso invece che un altro.

L'esame ufficiale alla fine del Corso avviene in sessioni differenziate: il professore convoca gli alunni per gruppi in tempi diversi. Solo il Ministero dell'educazione e i Centri da esso autorizzati rilasciano titoli ufficiali.

Il Ministero si sta interrogando se è sua prerogativa la realizzazione della FAD oppure se può fare concessioni o convenzioni con strutture educative private. Oggi soltanto il Ministero attua la FAD "reglada", anche attraverso Istituzioni scolastiche che lo richiedono.

Il CIDEAD

Il CIDEAD (Organismo ministeriale) ha l'obiettivo di rispondere alle domande formative, organizzando modelli di autoapprendimento, che sviluppino disegni di opportunità formative incentrate o sul raggiungimento del "Baccellierato", secondo il modello previsto dalla legge, o sulla crescita della FP o sull'apprendimento delle lingue straniere.

L'offerta si configura aperta, flessibile, modulare, sostenuta da materiali didattici specifici disponibili presso i Centri della Rete scolastica ordinaria.

Attualmente la metodologia FAD è usata soprattutto per la qualificazione di adulti. Il Ministero dell'Educazione elabora la programmazione didattica e rilascia le certificazioni; i Centri Pubblici, con i loro Professori, sono gli attuatori. L'orientamento ministeriale è ritenere possibile la FAD solo in Centri che dispongano di una struttura formativa e siano in Rete con altri Centri riconosciuti. Se l'intervento è rivolto agli adulti che hanno lasciato il sistema formativo, si ricorre normalmente ad una metodologia mista, con moduli residenziali e moduli FAD.

L'attivazione di processi formativi FAD esige un sistema di tutoraggio, rivolto sia ai singoli sia ai gruppi.

Anche la formazione dei docenti che usano metodologie FAD è molto curata e viene realizzato con tale metodologia.

Il progetto That's English: formazione a distanza con il mezzo televisivo.

Il progetto "That's English", realizzato secondo la legge nazionale dell'istruzione e l'art. 126 del Trattato di Maastricht, ha come obiettivo di far acquisire la lingua Inglese agli adulti (oltre i 18 anni). Il Ministero ha approvato il "disegno" del Corso a partire da un seminario di progettazione. La BBC e la TV spagnola ne hanno trasferito i contenuti al mezzo televisivo, affidando ad una impresa privata il tutoraggio telefonico.

La Televisione spagnola propone gli interventi formativi, mentre la scuola ufficiale per l'insegnamento dell'inglese è responsabile della loro gestione. I Centri autorizzati dal Ministero dell'Educazione sono 159 dislocati su tutto il territorio nazionale.

Il processo formativo inizia con un intervento di base finalizzato alla verifica delle competenze d'ingresso. Il Corso ha la durata di tre anni; è articolato in tre cicli di tre moduli ciascuno. Il servizio di tutoraggio avviene per gruppi con orario a scelta; al termine sono previsti gli esami.

Il Progetto è iniziato nel '93 e conta 303.389 iscritti. Il 33% hanno superato l'esame, il 12% sono in attesa per un nuovo tentativo d'esame e il 55% hanno abbandonato.

Un Ciclo annuale (3 Moduli) costa all'utente 17.000 pesetas.

Il progetto TRENDS per la Formazione a distanza dei Professori, la Ricerca e lo sviluppo.

Si tratta di un progetto europeo, dipendente dalla Direzione XIII della UE, della durata 2½ anni: da gennaio '96 a giugno '98. Un Consorzio di Paesi europei, Grecia, Francia, Italia, Portogallo, Regno Unito, Spagna lo sta portando a termine, con l'impiego di 20 leader in ogni Paese partecipante. L'obiettivo principale del Progetto è lo sviluppo di un modello di formazione permanente con metodologia a distanza e l'impiego delle tecnologie della comunicazione. Un secondo obiettivo è lo sviluppo di un servizio di FAD per la teleformazione via Internet, con posta elettronica, siti di discussione, creazione di documenti elettronici trasferibili. Un terzo obiettivo riguarda la creazione di una Rete Europea di formazione di insegnanti. Un quarto obiettivo prevede la preparazione di un piano di formazione "esportabile".

Il progetto si concretizza nella formazione, con l'impiego di metodologie FAD, di 400 insegnanti per ogni Paese, per complessivi 2.400 insegnanti. In ogni Paese sono coinvolte venti scuole secondarie superiori o istituti di formazione professionale.

Per la Spagna vi è impegnato il CIDEAD, con 20 Scuole, 20 professori Leader, e 380 insegnanti in formazione, di età media 40 anni.

Madrid: Infoline

Infoline è una società, che opera da tre anni, per l'introduzione di nuove tecnologie e l'internazionalizzazione del commercio.

In questo contesto la FAD è uno strumento strategico di sviluppo delle

competenze professionali, capace di dare risposte ai rapidi cambiamenti strutturali e socio economici.

La FAD non risolve i problemi dell'abbandono: infatti se è alto il numero di iscrizioni ai corsi FAD, è altrettanto alto il numero degli abbandoni. Per la soluzione del problema degli abbandoni nella FAD si è studiata una "metodologia" per il servizio formativo.

Infoline usa un modello metodologico personalizzato, operando attraverso uno staff di 20 persone competenti in pedagogia, che traduce i corsi concepiti per la formazione in presenza in corsi FAD.

Il fattore più importante per la riuscita di interventi formativi con metodologia FAD non risiede negli strumenti o nell'informatica, ma nella metodologia didattica e nei contenuti.

La relazione interpersonale riveste grande importanza. Vengono costituite "classi virtuali" con gruppi composti al massimo di 30 persone. Tutti gli allievi di una "Classe virtuale" iniziano l'attività di studio lo stesso giorno e fanno le stesse cose nello stesso momento, anche se a distanza. Il ruolo dell'insegnante è fondamentale: egli pianifica il corso, stabilisce il ritmo delle lezioni, prende l'iniziativa per contattare ogni alunno, anche senza aspettare che sia l'alunno a chiamare. Il metodo non sostituisce la formazione in presenza, ma la integra con la FAD.

L'allievo deve lavorare parecchie ore al giorno, perché impiegare metodologie FAD non significa lavorare meno. La posta elettronica permette di connettersi, tutti i giorni, secondo un orario che dipende dalle esigenze dei singoli. Si usa attualmente anche una "piattaforma educativa" e un "campus virtuale" contenenti tutti gli strumenti didattici necessari.

Infoline non gestisce direttamente la "formazione", ma opera per società di formazione, progettando gli interventi formativi, puntando sul miglioramento continuo della documentazione, del formato dei testi, delle relazioni interpersonali.

In questo periodo sta lavorando alla preparazione di un intervento formativo su "Euro, fiscalità, imprenditorialità" e sta progettando corsi per l'Aeronautica Militare.

Quando una istituzione chiede di creare corsi a distanza, Infoline studia il materiale già in uso. Quindi la progettazione del corso procede attraverso le seguenti tappe.

Infoline seleziona alcuni insegnanti particolarmente motivati e li forma, offrendo un corso di formazione a distanza di 5/6 settimane di due ore al giorno, con lo scopo di abilitarli al teleinsegnamento, all'uso degli strumenti e delle metodologie didattiche utilizzate nella FAD e per studiare le modalità di apprendimento degli allievi quando si usa tale metodologia. Procede quindi alla elaborazione del corso, progettandone i contenuti in maniera da finalizzarli alla FAD. Gli insegnanti ricevono lo schema del corso e lo valutano; ricevono quindi una bozza di quello che sarà il corso definitivo. Dopo la discussione comune e le modifiche necessarie, il corso viene applicato sperimentalmente ad un gruppetto di allievi. Un tale corso viene considerato "pi-

lota". Infoline ne assicura la supervisione e assiste i docenti nell'applicazione delle metodologie didattiche e nella valutazione degli strumenti didattici utilizzati. Il docente è supportato da un coordinatore, che invia il materiale, risolve i problemi tecnici e si mantiene in contatto telefonico.

Tre elementi condizionano tempi e costi di produzione: la documentazione preesistente, gli insegnanti e il supporto telematico. Il tempo medio per la produzione di un corso è di sei mesi, ma può essere anche meno.

L'iter formativo è articolato in unità formative settimanali con obiettivi, contenuti e materiali didattici. La metodologia FAD usata da Infoline dà importanza strategica più alle attività formative che alla loro documentazione; pone attenzione più "al come" si forma che su "che cosa" si fa quando si forma.

04 giugno '98: Madrid

Fycsa Alcatel

FYCSA è una società del gruppo ALCATEL Spagnola, facente capo alla casa madre francese e che si occupa di telecomunicazioni, con 250.000 dipendenti nel mondo.

FYCSA è sorta per la formazione continua del personale ALCATEL; 100 persone fisse più 250 collaboratori esterni costituiscono lo staff di lavoro. Attualmente le sue attività sono al 50% per ALCATEL al 50% per l'esterno. Opera nel campo della tecnologia dell'informazione, dell'informatica, dell'automazione d'ufficio e in quelli del management e della qualità..

Nella formazione continua del personale ALCATEL e di altre aziende ha diversificato nel tempo le tecnologie usate: attualmente sta passando alle tecnologie Internet, Intranet basate su CD ROM connessi via Internet / intranet con server.

Un tutor ha il compito di seguire 50/60 persone ed è il responsabile del programma e l'esperto di telecomunicazioni, che anima il gruppo e motiva il singolo all'uso delle tecnologie.

Tutti i Servizi passano via Internet: biblioteca, indirizzi, titoli di libri, ecc.

Il processo di apprendimento raggiunge i suoi obiettivi formativi solo se esiste una effettiva comunicazione alunno/Tutor, superando la sindrome dell'alunno solitario.

Nel campus virtuale il Tutor opera attraverso una agenda mensile di formazione per ogni alunno, ha la possibilità di visualizzare i diversi eventi quotidiani e di seguire ogni fase di apprendimento/studio dei singoli allievi.

FYCSA dispone di una struttura formativa di eccellenza denominata "Alcatel University", in cui si utilizza un auditorio virtuale per la connessione audio tra le persone dell'aula virtuale, con un software che consente il dialogo contemporaneo tra 1.500 persone.

La valutazione degli allievi a fine corso viene effettuata tramite una verifica, che può essere realizzata in presenza dell'allievo o per via telematica.

Il costo di produzione di un corso si aggira sulle 250.000 Pesetas/ora.

06 giugno '98: Madrid El Plantio

Incontro finale di verifica e valutazione

Alla fine dell'itinerario della visita si è realizzato un momento di valutazione. Ogni partecipante ha compilato un questionario predisposto dal Tutor della visita. La Secretaria Nacional de FP di Madrid invierà ad ogni partecipante al progetto FADNet un attestato di frequenza.

È stata anche proposta la creazione di una banca dati relativa ai settori tecnici, ai programmi e alle competenze professionali spagnole e italiane. Infine è stata presentata l'idea di partecipare a un Programma Europeo con un progetto su "prove di livello" per la Certificazione delle Competenze.

Attività Socio Culturali

Durante la visita è stato realizzato anche un articolato programma di attività socioculturali, per favorire l'integrazione dei partecipanti fra di loro e con l'ambiente visitato, attraverso l'approfondimento di temi storici, artistici, economici e religiosi delle città visitate.

Conclusioni

L'iniziativa, attuata dalla Sede Nazionale della Federazione CNOS/FAP nell'ambito dei programmi di formazione dei formatori della Federazione, ha messo a contatto i partecipanti con i molteplici aspetti che le metodologie della formazione a distanza fanno nascere.

L'utilità dell'esperienza deriva dai contatti realizzati, dai confronti scaturiti, dalla possibilità di trasferire le esperienze positive nell'ambito del lavoro quotidiano dei Centri di F.P. che si stanno sempre più orientando all'introduzione di nuove metodologie nella formazione professionale.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE ---

A CURA DI
GUGLIELMO MALIZIA

CENSIS, *Rapporto sulla situazione sociale del paese. 1998*, Roma, Franco Angeli, 1998, pp. 639.

Nelle considerazioni generali sulla situazione sociale del paese, il rapporto CENSIS ha definito il 1998 come un anno "segnato da processi forti, ma fra loro in intima contraddizione". Di questa situazione ha indicato due cause: il vuoto di una politica che non riesce più a produrre futuro e il vuoto di una società civile che tende a rifugiarsi in massa nell'interesse e nella strategia individuale. A questi due vuoti corrisponderebbero due pericoli: la tentazione oligarchica e l'istituzionalizzazione della società. Ambedue gli esiti sono destinati a ridurre gli spazi della vitalità collettiva. Per recuperare la spinta dal basso, è necessario riaprire i giochi e accentuare le caratteristiche di pluralità e di polivalenza della società.

Sono d'accordo con tale interpretazione e ne traggio una conclusione per la scuola e la FP, che è il tema più significativo per la prospettiva della rivista. La riforma del sistema formativo sembra andare in questa direzione con un disegno che ha introdotto l'autonomia; al tempo stesso, tuttavia, essa ancora non ha avuto il coraggio di riconoscere la parità della scuola non statale e di porre la FP su un piano di eguaglianza con l'istruzione.

A questo punto vale la pena ricordare le carenze più serie in questo ambito: modulo organizzativo centralizzato per l'amministrazione di 700.000 insegnanti, 150.000 ausiliari, 12.000 capi di istituto per oltre 7 milioni di studenti; 13.000 istituti (50.000 unità scolastiche); quasi monopolio statale (93%, escludendo le

scuole materne non statali in quanto rientranti nel "grado preparatorio"); costo medio per alunno nella scuola statale notevolmente più alto sia rispetto alla media UE (+ 18.5% per la scuola primaria e + 7.5% per la secondaria) sia rispetto alla media OCSE (+ 34% per la scuola primaria e + 20% per la secondaria); alto numero di insegnanti rispetto agli studenti (1x10) a causa dell'eccessivo numero di cattedre e di sedi scolastiche; squilibrio nel rapporto tra spese correnti ed in conto capitale, a causa della crescita abnorme del fattore personale il cui costo (91% della spesa di funzionamento contro il 70-80 % degli altri partner europei) sacrifica gli investimenti per la ricerca, per l'innovazione tecnologica e soprattutto rischia di rendere marginale qualsiasi intervento di incentivazione economica e professionale dei docenti, essenziale per la riuscita della riforma dell'autonomia; squilibrio nel rapporto tra spese di funzionamento e risorse destinate al diritto allo studio, tra le più basse dei paesi europei; squilibrio territoriale, con un Mezzogiorno penalizzato sul piano delle infrastrutture educative.

In questo quadro lo sforzo rinnovatore dovrebbe muoversi secondo le seguenti linee: la riforma dell'autonomia scolastica come razionalizzazione del sistema di offerta mediante il decentramento; la riforma strutturale del sistema formativo come qualificazione dell'offerta (efficacia ed efficienza) mediante la sua diversificazione; la riforma dell'autonomia come qualificazione del sistema mediante un confronto qualitativo tra scuole (competitività controllata) e come espressione del pluralismo sociale basato sul principio di sussidiarietà. Si ha invece l'impressione che la riforma rimanga a mezza strada tra razionalizzazione e libertà, tra efficienza ed eguaglianza.

G. Malizia

ISFOL, *Rapporto ISFOL 1998. Formazione e occupazione in Italia e in Europa*, Milano, Franco Angeli, 1998, pp. 825.

Durante il 1998 si è andato delineando un graduale smantellamento della legge quadro 845/78 della FP e la sua sostituzione con un nuovo disegno complessivo di cui stanno gradualmente emergendo le linee di fondo. Quest'ultimo prevede l'integrazione della FP nel sistema formativo globale, un allargamento delle offerte formative della FP, lo sviluppo di tale offerta durante tutto l'arco della vita, la valorizzazione delle capacità di recupero, ri-motivazione e riorientamento della FP, il potenziamento dell'organizzazione dei CFP sulla linea dell'approccio della qualità e la qualificazione delle risorse umane.

In tale contesto di mercato aperto in cui tutte le strutture pubbliche e private possono svolgere attività d'orientamento e di formazione professionale finanziate con risorse pubbliche purché presso sedi operative accreditate dalle Regioni, gli Enti di FP d'ispirazione cristiana, pur privi delle garanzie della legge quadro, sono chiamati ad accettare la sfida del cambiamento rinnovandosi non in una logica di mero adeguamento, ma di ripensamento che sappia conservare il meglio della tradizione e sia capace di collegarlo armonicamente con il meglio delle strategie formative, didattiche e organizzative disponibili, in una logica del rafforzamento della cooperazione tra tutte le istituzioni interessate.

Durante l'anno trascorso hanno continuato a permanere nella FP elementi di subalter-nità che consistono soprattutto nel fatto che la FP non sembra svolgere un ruolo proprio, ma i suoi compiti sono generalmente previsti in integrazione con altre agenzie formative, in particolare con la scuola.

Sul lato positivo va ricordato che la legge 196/97 ha posto le basi per la nascita di un vero sistema di alternanza mediante il potenziamento dell'apprendistato e dei tirocini. Il primo potrà rivolgersi a una gamma più ampia di giovani che non nel passato: l'età massima è innalzata a 24 nell'Italia Centroseptentrionale e a 26 nel Sud; in aggiunta, si può offrire in tutte le imprese e riguarda tutti i giovani indipendentemente dal titolo di studio.

Soprattutto, si è introdotto il vincolo della formazione esterna all'azienda e tale componente formativa è stata arricchita.

I tirocini sono un'altra strategia significativa per potenziare l'alternanza nel nostro paese. Essi sono uno strumento finalizzato ad agevolare le scelte professionali, a facilitare l'inserimento occupazionale e a consentire l'applicazione delle conoscenze acquisite in sede formativa. Per apprezzare le novità introdotte, vanno ricordate le modifiche più significative apportate alla precedente normativa: la potenzialità formativa viene rafforzata dalla richiesta della elaborazione di un progetto di tirocinio — tra l'altro con l'indicazione del tutor didattico-organizzativo — da allegare alla convenzione tra soggetti promotori e aziende ospitanti e dal valore di credito formativo che le attività assumono; accanto al soggetto privato viene aggiunto come possibile azienda ospitante anche il datore di lavoro pubblico; è ampliata la gamma delle istituzioni promotrici di attività di tirocinio tra l'altro alle scuole non statali riconosciute; la durata è variabile secondo la tipologia di utenza; vengono inclusi tra i potenziali utenti anche i cittadini comunitari a determinate condizioni.

In continuità con il documento del governo sul riordino dei cicli, durante il 1998 si è rafforzata l'esigenza di promuovere la formazione per le professionalità medie e alte, esigenza che ha trovato una consacrazione nel patto sociale. L'intento è quello di creare il nuovo sistema di Formazione Superiore Integrata (FIS) allo scopo di sviluppare e innovare il sistema dei diplomi universitari, l'istruzione scolastica post-diploma e la FP; al suo interno è previsto lo sviluppo e il consolidamento di un nuovo canale di Istruzione e Formazione Tecnico-Superiore (IFTS). In questa maniera si pensa di allargare e articolare l'offerta di formazione per quadri tecnici a media ed alta professionalità con forte base culturale e competenze professionali di qualità attraverso l'integrazione tra formazione, istruzione e lavoro. Il problema in questo caso è solo quello di passare all'attuazione e di riconoscere un ruolo adeguato alla FP.

Molto più laborioso del previsto si sta rivelando il processo di avvio della formazione continua, anche se sono state compiute interessanti sperimentazioni. In questo caso si è persa l'occasione storica di fare della FP il perno del sistema di formazione continua, lasciando troppo spazio alla scuola.

G. Malizia

Zuccon G.C. (Ed.), *Formazione professionale integrata, ma autonoma*, Brescia, Provincia di Brescia/Assessorato FP e professioni, 1998, pp. 110.

Nell'esaminare i problemi delle riforme attualmente in cantiere, il gruppo di lavoro che ha prodotto questo volume si è soffermato in particolare sulle problematiche della FP: iniziale e continua, apprendistato, formazione e lavoro, stage e tirocini. Il risultato della riflessione è condensato in due aggettivi del titolo del libro: "integrata" sta a significare che la FP non deve essere un mondo isolato in regime di autarchia progettuale e gestionale, ma deve collaborare con la scuola al raggiungimento degli obiettivi generali del sistema formativo stabiliti a livello centrale; "autonomia" dalla scuola vuol dire non suddita, non subordinata indipendente. Tale tesi, con la quale sono totalmente d'accordo, è argomentata con un vasto ventaglio di ragioni che sono presentate nel volume in modo documentato e critico.

Infatti, del sistema formativo integrato la FP è parte legittima, non sussidiaria. È opportuno pertanto che la FP diventi un canale percorribile di pari dignità con la scuola. Tale possibilità non va vista come un "compromesso", ma come un ampliamento reale del "diritto alla formazione", nel senso di un avvicinamento a quella "equivalenza dei risultati" — piuttosto che dei programmi, dei contenuti o delle strutture — oggi internazionalmente affermata come principio cardine dei sistemi educativi.

La pari dignità della FP candida questo segmento a ottenere un riconoscimento adeguato non solo nell'elevazione dell'obbligo, ma anche nei corsi di I e II livello, di formazione-lavoro, in quelli post-qualifica e post-diploma e nella formazione continua, in modo che l'offerta di FP non sia rivolta più prevalentemente a un'utenza giovane, ma si apra a diverse fasce di destinatari dai giovani agli adulti in differenti situazioni di studio e di lavoro: in proposito, va tenuto presente che nei diversi paesi europei questa tipologia formativa presenta uno sviluppo molto più consistente che da noi. Va pure detto che uno degli aspetti più positivi che è stato riconosciuto al documento del governo sui cicli è quello di focalizzare l'attenzione sulla relazione tra cultura e professionalità.

Nonostante ciò, sono evidenti la subalternità e la marginalità della FP nel recente provvedimento sull'elevazione dell'obbligo.

Rimangono inoltre non chiarite alcune questioni importanti. L'introduzione dell'obbligo a tempo parziale o del diritto alla formazione fino al diciottesimo anno di età avrebbe dovuto essere focalizzato sulla FP, mentre se è vero che essa partecipa, il suo intervento potrebbe essere messo sotto tutela dell'istruzione professionale attraverso l'integrazione con la scuola. Inoltre, il disegno di legge sui cicli non cita più aree che erano state attribuite alla FP nel documento del gennaio 1997 e dal Ministro nell'audizione parlamentare del 20.6.96, quali: l'apprendistato e i contratti formazione lavoro; l'arricchimento, l'integrazione e la specializzazione nel corso dei trienni della secondaria superiore; l'orientamento e il recupero delle situazioni difficili. Sarebbe grave se la FP ne fosse esclusa.

G. Malizia

L. VAN LOOY - G. MALIZIA (Ed.), *Formazione professionale salesiana. Proposte in una prospettiva interdisciplinare*, Roma, LAS, 1998, pp. 428.

Le scuole tecnico-professionali salesiane per lunga tradizione hanno cercato di far fronte ai bisogni del mondo giovanile e ancora oggi si propongono l'obiettivo di contribuire efficacemente a portare la totalità dei giovani, soprattutto quelli più emarginati, al livello più alto di competenza. Per aiutarle ad attrezzarsi in maniera adeguata a perseguire una meta così ambiziosa soprattutto nei paesi del Terzo Mondo, anche con l'aiuto delle agenzie internazionali per lo sviluppo, le procure missionarie della Congregazione Salesiana si sono fatte promotrici di un'indagine sul campo ed hanno affidato alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana il compito di realizzarla.

La ricerca si è svolta tra l'ottobre del 1995 e il giugno del 1997. Essa ha coinvolto quattro componenti delle strutture salesiane in rappresentanza di tutto il mondo: più specificamente, si è trattato di 264 direttori di SC, 1617 membri del personale, 4882 allievi/utenti e 245 testimoni privilegiati. Il rapporto è stato pubblicato nel 1997.

Per dare una risposta adeguata agli obiettivi impegnativi del disegno globale di investigazione, si è pensato che un solo volume non fosse sufficiente, ma ne fossero necessari due. Pertanto il presente libro, che fa seguito alla pubblicazione dell'indagine sul campo, è dedicato ad approfondire le diverse problematiche e, soprattutto, ad elaborare ipotesi di soluzione.

Più in particolare è stato richiesto ad esperti della famiglia salesiana di affrontare *tre questioni*. Anzitutto, essi dovevano richiamare sinteticamente i dati più rilevanti della ricerca internazionale e di altre ricerche similari che riguardavano l'argomento loro affidato. In secondo luogo i risultati andavano problematizzati in maniera più completa di quanto era stato fatto nell'indagine sul campo. Il contributo principale che si aspettava dagli esperti concerneva soprattutto la formulazione di proposte per rendere le scuole e i centri salesiani capaci di offrire una formazione tecnico-professionale adeguata alle sfide del Terzo Millennio.

Il volume è articolato in sette parti. La prima è focalizzata sugli allievi e, dopo una presentazione globale della condizione giovanile ed operaia (V. Pieroni), l'attenzione si concentra su tematiche specifiche: più in particolare si tratta della religiosità (J. Bajzek), dei valori (E. Fizzotti), della maturità personale (P. Del Core), dell'identità di genere (M. Farina).

Dopo i destinatari, il volume si occupa dell'altro polo della relazione educativa, i dirigenti e i docenti. Ed è anzitutto la formazione degli educatori che viene presa in esame (A. Miranda), mentre subito dopo l'analisi si sposta sulla figura del dirigente che viene investigata nel quadro dell'organizzazione delle scuole/centri (Malizia). Dei vari ruoli specifici due solo sono oggetto di una considerazione particolare: quello dei coadiutori (L. Fumanelli) e quello degli orientatori, che viene visto all'interno dell'organizzazione dei servizi di orientamento (K. Polacek).

Una volta esaurite le tematiche relative ai soggetti della relazione educativa, è il processo di insegnamento-apprendimento che viene ad occupare il centro della scena. La tripartizione che segue tocca i punti più significativi della problematica: la pedagogia (C. Nanni), la didattica (N. Zanni) e la qualità delle scuole/centri salesiani (B. Avataneo).

Le nostre istituzioni intendono costituire una risposta al disagio giovanile. Un panorama generale in proposito viene offerto da G. Caliman, mentre H. Schoch si sofferma sui limiti della nostra azione a servizio degli handicappati. A sua volta S. Sarti affronta l'interrogativo se e in quale misura le scuole/centri a loro volta non contribuiscano a produrre situazioni di disagio tra i loro allievi tramite i processi di selezione interna.

La parte quinta è concentrata sui rapporti con la società civile. A partire dalla SC l'analisi procede per cerchi concentrici: i primi ad essere considerati sono i nostri insegnanti laici (F. Hendrickx) insieme con i genitori (R. Mion); segue l'analisi dei rapporti con il mondo del lavoro (A. Suescun) e lo Stato (L. Astorgano); la tematica dello sviluppo e dell'apporto che possono offrire le nostre strutture è oggetto di vari interventi che riguardano rispettivamente le problematiche del Terzo Mondo (J. Rodriguez), la cooperazione internazionale (D. M. Delaney) e il volontariato (A. Raimondi). I nostri allievi vanno poi preparati ad un rapporto fecondo con la società civile in particolare attraverso una formazione sindacale e politica adeguata (V. Orlando).

Successivamente viene affrontata la dimensione pastorale. Una visione generale è offerta da A. Doménech, mentre l'educazione religiosa in particolare è stata trattata da Z. Trenti. I problemi dell'inculturazione e dei rapporti con gli allievi non cristiani sono stati affrontati rispettivamente da V. Anthony e da C. De Souza. La settima sezione offre un quadro riassuntivo dei vari apporti (L. Van Looy e G. Malizia).

G. M. Piacitelli

OPERTI M. (Ed.), *Laici adulti per un rinnovato impegno sociale*, "Cristiani nel Mondo", n. 4, Roma, Agrilavoro, 1998, pp.170.

Se i laici sono attivi nel "produrre dottrina sociale" per quanto riguarda il loro carisma, le Aggregazioni sono il luogo della prima coscientizzazione, delle verifiche "ecclesiali". Sono scuole e fucine contemporaneamente di dottrina sociale. Questo è il motivo principale che giustifica ampiamente la pubblicazione di questo volume che raccoglie gli atti di alcuni momenti di studio promossi dalla Conferenza Episcopale Italiana attraverso l'Ufficio e la Commissione Episcopale per i problemi sociali e del lavoro.

A dieci anni dall'Esortazione apostolica post-sinodale "Christifideles laici", il volume contiene riflessioni ed esperienze che spaziano dalla storia del laicato in Italia alla spiritualità, dalla presenza pastorale all'impegno nel mondo, dalla santità all'evangelizzazione, nell'intento di offrire quasi un "vademecum" che aiuti le Aggregazioni laicali a conoscersi,

a stimarsi, ad aiutarsi ed a collaborare, attuando l'esortazione del Concilio Vaticano II per l'impegno nel mondo.

Il nostro tempo sta evidenziando sempre più la necessità della vocazione e missione evangelizzatrice dei laici, non solo perché il clero sta diminuendo di numero, ma perché sono essi coloro che, occupandosi delle cose temporali, orientano a Dio e contemporaneamente fermentano dall'interno il mondo contribuendo alla sua santificazione.

Occupandosi delle cose secolari in un mondo secolarizzato appare evidente come balzino essi in prima linea nell'evangelizzazione. Sono discepoli del Signore chiamati a vivere la fede e a svolgere la missione della Chiesa trovandosi là dove solo tramite loro la Chiesa incontra l'uomo da evangelizzare.

Ma i credenti laici non vivono isolati nel mondo, ognuno chiuso in sé. Essi sono Chiesa e vivono nella Chiesa in modo comunitario; sperimentano la Chiesa nelle comunità sparse nel territorio. Nella vita di comunità, nella carità, essi si confermano a vicenda nella fede e nella speranza.

Le "aggregazioni laicali accompagnano i singoli credenti nei contesti in cui vivono il loro impegno di lavoro, culturale e politico. Inoltre, esse forniscono strumenti di aiuto alla loro vita spirituale, culturale e sociale. Infine, arricchiscono di calore umano l'esperienza di fede e la verifica dell'impegno nel mondo.

In conclusione, il volume permette di fare il punto in maniera informata e critica sullo sviluppo e l'attuazione del magistero sul laicato dal Concilio Vaticano II in poi, con particolare riferimento alla "Christifideles laici".

G. Malizia

CASELLI L. (Ed.), *Ripensare il lavoro*. Proposte per la Chiesa e la società, "Formazione e Vita Sociale", n. 15, Bologna, Edizioni Dehoniane, 1998, pp. 327.

Ci sarà o no lavoro in futuro? Sulla base degli studi più recenti in materia si possono prevedere quattro scenari. Il primo è quello dello sviluppo senza occupazione: il sistema produttivo si espande, ma non è capace di assicurare il pieno impiego. Tale previsione si fonda sull'apparente paradosso sperimentato negli ultimi anni in molti paesi occidentali, che hanno attraversato una fase anche lunga di sviluppo economico accompagnata da alti tassi di disoccupazione. In questo caso la società risulta polarizzata in due categorie di cittadini: quelli di serie A che lavorano e gli altri della B che non hanno occupazione. Anche la formazione sarà articolata in due canali, uno che prepara per la prima condizione e l'altro per la seconda.

Un altro scenario viene identificato con la società del tempo libero. In questo caso tutti hanno un'occupazione che, però, assorbe una parte minoritaria del proprio tempo, in quanto i lavori relativamente poco numerosi vengono equamente distribuiti fra tutti gli interessati, riducendo di molto le ore di lavoro. Circa la formazione si ipotizza un sistema con due punti di riferimento: le autorità pubbliche dovrebbero assicurare l'educazione civica e del tempo libero, mentre agli imprenditori verrebbe affidata la preparazione professionale.

Un terzo scenario può essere definito come la società del volontariato. Il concetto di lavoro non va ristretto agli impieghi pagati, ma si estende a tutte le attività sociali, economiche o mentali che producono valore aggiunto. Nel mondo il da fare non manca, molto al di là delle occupazioni retribuite.

Un ultimo scenario ipotizza il ritorno al pieno impiego come effetto del recupero di vitalità del mercato. L'avvento del terzo millennio sarà contraddistinto da una vera e propria esplosione delle conoscenze in tutti i campi: ricerca sapere e formazione non saranno più soltanto fattori di sviluppo, ma diventeranno il fondamento stesso del sistema so-

ziale e di quello economico che pertanto verrà ad assumere un nuovo modello di crescita. La caratteristica principale di questo nuovo paradigma consiste nella introduzione e nella diffusione di nuove tecnologie. Queste in un primo momento possono mettere in crisi l'occupazione, particolarmente la meno qualificata, ma nel lungo periodo dovrebbero cambiare il modo con cui operano le nostre economie e, possedendo un potenziale considerevole per l'aumento della produttività, accrescere lo sviluppo e l'occupazione. L'incidenza relativamente modesta che finora esse hanno esercitato si spiegherebbe con l'incapacità dei nostri sistemi produttivi di far seguire alla loro introduzione le necessarie innovazioni nei luoghi di lavoro e di potenziare gli investimenti nello sviluppo delle risorse umane. Secondo questa scuola di pensiero il vero ostacolo alla crescita anche dell'occupazione andrebbe ricercato nello sviluppo insufficiente del capitale umano a livello micro e macro.

Il volume sotto esame affronta i problemi appena ricordati e quelli specificamente ecclesiali della evangelizzazione del lavoro. Esso raccoglie le riflessioni del gruppo di studio che ha preparato il Convegno nazionale sul lavoro promosso dalla CEI. Si tratta di proposte di grande spessore pastorale e culturale in grado di aiutare sia la Chiesa sia la società civile a rendere più umano e più cristiano il lavoro.

G. Malizia

